

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

**Ieva Rudzinska**

***Kvalitātes vadīšana studentu profesionālās  
svešvalodas kompetences veidošanā***

Promocijas darbs  
Vadībzinātnes doktora zinātniskā grāda iegūšanai  
Izglītības vadības apakšnozarē

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:  
Dr.Paed., profesore Dainuvīte Blūma

Rīga 2010

**LATVIJAS UNIVERSITĀTE**

IEVADS .....	5
TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA.....	24
1. NODAĻA. PROFESIONĀLĀS SVEŠVALODAS KOMPETENCES JĒDZIENS UN TĀ EVOLŪCIJA.....	24
1.1. Kompetences jēdziens.....	24
1.2. Valodas kompetence .....	26
1.3. Komunikatīvā kompetence.....	40
1.4. Starpkultūru kompetence .....	41
1.5. Profesionālās svešvalodas kompetence.....	42
1.6. ES nostāja valodas kompetenču veidošanā.....	43
2. NODAĻA. PROFESIONĀLĀS SVEŠVALODAS KOMPETENCES VEIDOŠANĀS PROCESS UN VĒRTĒŠANA.....	49
2.1. Studiju process .....	49
2.2. Studentu loma kompetences veidošanā.....	50
2.3. Docētāju loma kompetences veidošanā .....	52
2.4. Kompetences veidošanās metodes .....	58
2.5. Kompetences vērtēšana .....	63
3. NODAĻA. KVALITĀTES VADĪŠANA UN IZVĒRTĒŠANA.....	75
3.1. Kvalitātes vadīšanas nepieciešamība un būtība .....	75
3.2. Kvalitātes izpratne augstākajā izglītībā.....	78
3.3. Kvalitātes vadīšana Eiropas Savienības kontekstā .....	80
3.4. Kvalitātes vadīšanas sistēmas .....	82
3.5. Kvalitātes vadīšana un izvērtēšana vienā studiju kursā .....	90
3.6. IKNPSK instrumenta izveide profesionālās svešvalodas kursa kvalitātes izvērtēšanai.....	95
PRAKTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA.....	109
Pētījuma dizaina izvēle un tās pamatojums .....	109
4. NODAĻA. GADĪJUMA PĒTĪJUMS.....	119
4.1. Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa kvalitāte .....	119
4.2. Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās rezultātu kvalitāte studentu skatījumā.....	125
4.3. Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās rezultātu kvalitāte absolventu skatījumā.....	127
5. NODAĻA. PROFESIONĀLĀS SVEŠVALODAS KURSU KVALITĀTES IZVĒRTĒŠANA .....	134
5.1. Profesionālās svešvalodas studiju kursu programmu kontentanalīze .....	134
5.2. IKNPSK instrumenta validitāte un ticamība.....	135
5.3. Profesionālās svešvalodas kursu kvalitātes izvērtēšana ar IKNPSK instrumentu .....	144
5.4. Kvalitātes vadīšana profesionālās svešvalodas kursā kā organizācijas kultūras sastāvdaļa.....	159

SECINĀJUMI.....	170
IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS.....	182
PIELIKUMS.....	190
1.PIELIKUMS. GADĪJUMA PĒTĪJUMS.....	190
1.1. Absolventu anketa.....	190
1.2. Studentu darbu portfolio titullapu kvalitatīvā analīze.....	192
1.3. SPSS izdrukas .....	195
2.PIELIKUMS. IKNPSK INSTRUMENTS.....	198
2.1. pielikums Studentu anketa. ....	198
2.2.pielikums. Docētāju anketa. ....	201
2.3. pielikums. Kodu sistēma atbildēm uz brīvās izvēles jautājumiem .....	205
2.4. pielikums. IKNPSK instrumenta pielietošana .....	207
3.PIELIKUMS. CD DISKS. PIRMDATU FAILI UN DATU APSTRĀDE. ....	263

Apzīmējumu saraksts:

1. AII – augstākās izglītības institūcija.
2. AIKNC – augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centrs.
3. CEF – Eiropas Vadlīnijas Valodu apguvei, mācīšanai un vērtēšanai jeb Eiropas Valodu Portfelis.
4. CLIL – integrētā svešvalodas un kāda cita studiju priekšmeta apguve.
5. EDC – izglītība demokrātiskā sabiedrībā.
6. EFQM – Eiropas Kvalitātes vadīšanas fonds.
7. ENQA – Eiropas Asociācija Kvalitātes nodrošināšanai augstākajā izglītībā.
8. ES – Eiropas Savienība.
9. ESP – profesionālā svešvaloda.
10. ISO - Starptautiskā Standartizācijas organizācija.
11. ICC – Starptautiskā Sertifikāta konference.
12. LR – Latvijas Republika.
13. OECD - Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija.
14. NKV – visaptverošā vai nepārtrauktā kvalitātes vadīšana.

Autores izveidotie apzīmējumi:

IKNPSK – instruments kvalitātes novērtēšanai profesionālās svešvalodas kursā.

IKNPSK instrumenta bloki un kritēriji:

1. MER – mērķi	1. SKA – skaidrība
2. VAA – valodas apguves aktivitātes	2. ADE – adekvātums
3. INT – intelektuālās un sociālās mācīšanās aktivitātes	3. IND – individuālais darbs
4. PED – docētāju veiktās pedagoģiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes	4. SAD – sadarbība
5. MIK – studiju vide	5. DZI – dziļā pieeja
6. VER – studentu sasniegumu vērtēšana	6. DAZ – dažādība
7. REZ – studiju kursa rezultāti un ieinteresēto pušu apmierinātība	

## IEVADS

Promocijas darbs veltīts profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitātes izvērtēšanai un vadīšanai LR augstākās izglītības institūcijās.

Pētījuma aktualitāti nosaka vairāki apstākļi. Pēdējos desmit gados ievērojami pieaugusi interese par kvalitātes vadību izglītībā, kura spēj uzlabot izglītības kvalitāti, palielinot tās pievienoto vērtību. Augstākās izglītības institūcijās pieaug gan docētāju, gan studentu izpratne par kvalitatīvu izglītību. Arī sabiedrība arvien vairāk pieprasa kvalitatīvu izglītību, kura atsauktos uz valsts vajadzībām un kurā netiktu tērēti resursi nevajadzīgu speciālistu izglītībai. Vadot kvalitāti, iespējams ātrāk un efektīvāk reaģēt uz sabiedrības strauji mainīgajām vajadzībām, samazināt izglītības izmaksas un tās centralizāciju, panākt lielāku atbilstību attiecīgā novada un profesionālās sfēras interesēm. Kvalitātes vadība nodrošina lielāku autonomiju, vienlaikus prasot arī lielāku spēju atskaitīties par savas darbības kvalitāti un efektivitāti. Lai nodrošinātu kvalitatīvu izglītību, izglītības institūcijas sāk ar iekšējās kvalitātes sistēmas izveidi, pamatojoties uz EFQM pašnovērtējuma instrumentu (Uz EFQM modeli balstīta augstākās izglītības kvalitātes pilnveides metode, 1999), kurā apkopoti būtiski kvalitātes aspekti.

Svarīga loma augstākās izglītības institūcijas kvalitātes nodrošināšanā ir arī atsevišķām katedrām un atsevišķiem docētājiem. Ja augstākās izglītības institūcijas kvalitātes vadībā var izmantot EFQM kvalitātes vadības modeli un atbilstošo pašnovērtējuma instrumentu, tad atsevišķos studijuursos to var izmantot tikai pielāgotā veidā. Lai docētāji un katedras labāk apzinātos savas iespējas kursa kvalitātes nodrošināšanā un vadībā, viņiem jābūt iespējai izmantot kvalitātes izvērtēšanas instrumentu, kas izstrādāts atsevišķam studiju kursam.

Nepieciešamību paaugstināt tieši profesionālās svešvalodas kursu kvalitāti kļuvusi aktuāla sakarā ar nesen veiktā LR Starpresoru pētījuma par absolventu nodarbinātību (Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām, 2007) rezultātiem, kuri liecina, ka 2005. un 2007. gada LR augstskolu absolventi savas svešvalodu prasmes no visām augstskolā apgūtajām dzīves prasmēm vērtē viszemāk (vid.=2,99; 1.tab.). Šāds pētījuma rezultāts ir visai negaidīts, ņemot vērā LR pagājušā gadsimta deviņdesmito gadu vidū veikto pāreju no zināšanu apguves uz svešvalodu prasmju veidošanu, kā arī apstākli, ka, atšķirībā no pārējām 1.tab. apkopotajām dzīvē nepieciešamajām prasmēm, svešvaloda AII tiek apgūta kā atsevišķs studiju kurss.

1.tab. Darba tirgū nepieciešamās un AII apgūtās prasmes dzīvei. 3.grupa. Pedagogi.

Prasmes: 1. Saskarsmes prasmes. 2. Organizatoriskās un vadības prasmes. 3. Prasme mācīties. 4. Datorprasmes. 5. Valodu prasmes. 6. Profesionālās prasmes. 7. Attieksmes.	Darba tirgū nepieciešamās prasmes (6 ballu sistēmā)		Iegūtās prasmes (6 ballu sistēmā)	
	Vid.	St.nov.	Vid.	St.nov.
1.1. Prasme strādāt komandā	3,58	0,68	3,33	0,70
1.2. Prasme strādāt ar dažādiem cilvēkiem	3,80	0,48	3,36	0,67
2.1. Prasme piemēroties, darboties jaunās situācijās	3,62	0,65	3,22	0,70
2.2. Prasme vadīt, plānot un organizēt savu darbu	3,70	0,60	3,33	0,67
2.3. Prasme plānot savu karjeru, profesionālo izaugsmi	3,29	0,79	3,21	0,78
3.1. Zināšanu praktiska izmantošana	3,80	0,51	3,34	0,70
3.2. Prasme sameklēt un apstrādāt informāciju	3,56	0,69	3,24	0,71
3.3. Prasme pastāvīgi mācīties, apgūt jaunas iemaņas	3,58	0,67	3,47	0,66
3.4. Prasme sagatavot, izklāstīt, prezentēt datus, informāciju	3,16	0,91	3,14	0,82
4.1. Prasme strādāt ar datoru	2,99	0,95	2,90	1,00
4.2. Profesijai specifisku datorprogrammu pārzināšana	2,34	1,06	2,91	1,04
5.1. Prasme sazināties valsts valodā	3,71	0,55	3,66	0,56
5.2. Krievu valodas zināšanas	3,07	0,93	2,94	0,96
<b>5.3. Citu svešvalodu zināšanas</b>	<b>2,67</b>	<b>1,00</b>	<b>2,99</b>	<b>0,87</b>
6.1. Savas specialitātes pārzināšana	3,86	0,39	3,49	0,63
7.1. Precizitāte, rūpīgums attiecībā uz detaļām	3,54	0,66	3,29	0,66
7.2. Pārlicība par saviem spēkiem	3,67	0,58	3,26	0,63
7.3. Iniciatīva, uzņēmība	3,47	0,68	3,17	0,74

Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centra Pašnovērtējuma un Novērtējuma ziņojumos (analizētas 8 LR AII 15 studiju programmas) minēti šādi profesionālās svešvalodas kursu trūkumi un ieteikumi to novēršanai:

- studentu svešvalodu zināšanas ir viduvējas;
- docētājiem jāpaaugstina svešvalodu zināšanu līmenis; dažiem docētājiem jāatrisina valodas problēmas, viņiem jāspēj lasīt pašiem un piedāvāt studentiem literatūru svešvalodās;
- darbinieku un studentu mobilitāte (slikto svešvalodu zināšanu dēļ) ir ierobežota;
- docētājiem ir nepietiekams svešvalodu zināšanu līmenis, kas nosaka to, ka jaunākā ārzemju literatūra tiek izmantota minimāli;
- jāuzlabo sadarbība ar citām AII, zinātniski pētnieciskajiem institūtiem un starptautiskām organizācijām;
- Valodu katedrai, kurā strādā labi motivēti pasniedzēji un asistenti, nepieciešams labāks aprīkojums - audio un video materiāli;
- darba devēji vēlētos, lai absolventu svešvalodu zināšanas būtu labākas.

Jāatzīmē, ka AIKNC Pašnovērtējuma un Novērtējuma ziņojumos galvenokārt minētas zināšanas, nav pieminētas ne valodas lietošanas prasmes, ne kompetences.

Kompetences jēdziens aktualizējies arī sakarā ar Boloņas procesa vadlīnijām Eiropas kopējās izglītības telpas attīstībai, kurā uzsvērts, ka AII jāorientējas uz mācīšanās rezultātu, kas galvenokārt ir kompetences (Boloņas deklarācija, 1999), kuras tiek pieprasītas arī darba tirgū.

„Baltajā grāmatā” (“*White Paper*”, 1996), Boloņas deklarācijā, Lisabonas stratēģijā (Lisabonas stratēģija, 2000), atjaunotajā Lisabonas stratēģijā, ko apstiprināja 2005.g., Eiropas Augstākās izglītības ministru konferencē Bergenā 2005.g. pieņemtajos ENQA standartos un vadlīnijās kvalitātes nodrošināšanai Eiropas Augstākās izglītības telpā, Pamatprasmēs mūžizglītībai (Pamatprasmes mūžizglītībai, 2006) ir uzsvērtā nepieciešamība apgūt saziņu svešvalodās, tādējādi atvieglot ne tikai starpnacionālu sazināšanos un palielinot konkurētspēju Eiropas vienotajā darba tirgū, bet arī nodrošinot iespēju kvalitatīvi dzīvot Eiropas daudzvalodu vidē, attīstot tādas izdzīvošanai mūsdienu sabiedrībā nepieciešamas īpašības kā toleranci un savas un citu kultūru labāku izpratni. Diemžēl arī ES līmenī svešvalodu prasmes pētījumos atzītas par augstskolā vissliktāk apgūtajām prasmēm (Tuning Project 2, 2004).

Viena no aktuālākajām izstrādņēm valodas kompetences apguvē, mācīšanās un pārbaudē ir Eiropas kopīgās vadlīnijas jeb Eiropas Valodu portfelis, ar kura palīdzību katrs interesents var noteikt savu valodas prasmes līmeni visās četrās valodas prasmēs – lasīšanā, klausīšanās runāšana un rakstīšanā, kā arī valodas prasmi kopumā (CEF, 2001). Aktuāls uzdevums ir šos vispārīgos nosacījumus piemērot konkrētai izglītības pakāpei, studiju Programmai, konkrētai specialitātei.

Tādējādi **nepieciešamību** paaugstināt studentu profesionālās svešvalodas kompetenci nosaka šādi apstākļi:

1. Nepieciešamība uzlabot studentu un absolventu svešvalodas kompetences, kas ļautu viņiem papildināt zināšanas svešvalodā, izmantot speciālo literatūru svešvalodās, komunicēt ar ārzemju kolēģiem u.c.
2. Boloņas deklarācijā un citos ES dokumentos paustā ES augstākās izglītības orientācija uz mācīšanās rezultātu, kas galvenokārt ir kompetences.
3. Nepieciešamība attīstīt jaunas pamatprasmes, t.sk., zināt vairākas svešvalodas, kas ļautu:
  - strādāt ES darba tirgū;
  - kļūt ne tikai par tolerantu, bet aktīvu 21.gs. sabiedrības locekli, kas izprot un ciena ne tika savas, bet arī citu vērtības un kultūru.

Pētījuma **mērķis**: izpētīt un izvērtēt profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitāti, izveidojot šim nolūkam piemērotu instrumentu.

Pētījuma **priekšmets**: profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitātes vadīšana un izvērtēšana.

#### **Pētnieciskie jautājumi:**

1. Kā izvērtēt profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitāti, kādus kvalitātes vērtēšanas aspektus vērtēt un kādus kritērijus izmantot šajā vērtēšanā?
2. Vai iespējams izveidot instrumentu, kas būtu derīgs profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitātes izvērtēšanai un kas to izvērtētu ticami?
3. Ko ar izveidoto kvalitātes izvērtēšanas instrumentu iegūtie rezultāti liecina par procesa un rezultātu kvalitāti profesionālās svešvalodas kompetences veidošanā un kāds ir respondentu viedoklis par iespējām to uzlabot?

#### **Pētījuma uzdevumi:**

1. Izpētīt literatūru un avotus par profesionālās svešvalodas kompetenci, tās veidošanos augstskolā, kā arī vispārējās kvalitātes vadīšanas atziņu izmantošanu kompetences veidošanas vadīšanā.
2. Izveidot instrumentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās studiju procesa un rezultātu kvalitātes izvērtēšanai, ņemot vērā kvalitāti raksturojošos kritērijus.
3. Ar izveidoto instrumentu izvērtēt profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās kvalitāti un noskaidrot respondentu viedokli par iespējām to uzlabot.

**Pētījuma bāze**: LR augstākās izglītības institūciju 279 studenti, 42 absolventi un 68 docētāji.

Gadījumā pētījumā studiju gadā aptaujāti 39 kādas LR augstākās izglītības institūcijas studenti, to starpā 29 pilna laika un 10 neklātienas studenti; kā arī 149 1.kursa studenti, no kuriem tika izraudzīta 30 studentu izlase; 42 izvēlētās institūcijas absolventi.

Kvalitātes izvērtēšanā ar izveidoto IKNPSK instrumentu piedalījās 210 studenti no 12 LR augstākās izglītības institūcijām, t.sk., valsts universitātes, valsts neuniversitātes, privātajām AII, kā arī koledžām, kuri studē 15 studiju programmās (t.sk., ekonomika, tirgzinības, sports, kultūra, vadībzinības, sabiedriskās attiecības, tiesību zinātne, transports un sakari, tūrisms un viesnīcas, datori, uzņēmējdarbība, būvniecība, utt.), pilna un nepilna laika studiju nodaļās, kā arī 54 docētāji. Pētījumā par kvalitātes vadīšanas kultūru AII piedalījās 210 studenti un 68 docētāji.

**Pētījuma posmi**. Pētījums ilga 6 gadus (no 2004. līdz 2010.gadam) un tika veikts vairākos posmos.



**1. posmā** (2004./2005. studiju gads) tika veikta literatūras avotu teorētiskā analīze saistībā ar kompetences jēdziena izcelsmi, valodas lietošanas prasmju un kompetenču, it īpaši profesionālās svešvalodas kompetences, veidošanos; saistībā ar AII kultūru, it īpaši docētāju lomu studentu mācīšanās vadīšanā, kā arī saistībā ar kvalitātes vadīšanas izmantošanu izglītībā; analizēti LR normatīvie dokumenti attiecībā uz kvalitātes vadīšanu LR AII; formulēti pētnieciskie jautājumi, pētījuma priekšmets un mērķis, kā arī apzināta pētījuma bāze; izstrādāti galvenie profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās kvalitātes bloki un kvalitāti raksturojošie kritēriji.

**2. posmā** (2005./2006. un 2006./2007. studiju gads) vienā LR augstākās izglītības institūcijā veikts Gadījuma pētījums par profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesu un rezultātiem studentu un absolventu skatījumā, iegūti kvalitatīvi dati par profesionālās svešvalodas studiju kursu mērķiem, analizējot 15 LR AII ESP studiju kursu Programmas; izveidots IKNPSK (instrumenti kvalitātes novērtēšanai profesionālās svešvalodas kursā) instruments profesionālās svešvalodas kursa kvalitātes novērtēšanai un uzlabošanai; ar izveidoto IKNPSK instrumentu izvēlētajās LR AII iegūti empīriskie dati; veikta datu apstrāde, analīze un iegūto rezultātu un secinājumu aprobācija starptautiskās konferencēs.

**3. posmā** (2008./2009. un 2009./2010. studiju gads) tika veikta iegūto datu analīze, interpretācija un iegūto rezultātu un secinājumu aprobācija starptautiskās zinātniskās konferencēs, kā arī Promocijas darba noformēšana un priekšizstāvēšana.

#### **Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes**

**1. tēze.** Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitāti var izvērtēt, izmantojot īpaši izveidotu instrumentu, kas sastāv no 7 blokiem, kuri ir: Mērķi, Valodas apguves aktivitātes, Intelektuālās aktivitātes, docētāju Pedagoģiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes, studiju Vide, Vērtēšana, Rezultāti un ieinteresēto pušu apmierinātība, kā arī 6 kritērijiem: Skaidrība, Atbilstība, Sadarbība, Dziļā pieeja, Individuālais darbs un Dažādība.

**2. tēze.** Ar izveidoto IKNPSK instrumentu iegūtie rezultāti liecina, ka pašreizējā situācijā profesionālās svešvalodas kursu kvalitātes vadīšanu raksturo šādas iezīmes:

- kursa mērķi vairāk ir zināšanu apguve nekā valodas prasmju un kompetenču veidošana;
- prasmes un īpaši kompetences studiju kursā tiek veidotas mazāk nekā apgūtas zināšanas;
- Dažādība ir vairāk attīstīta nekā Dziļā pieeja, un Sadarbība ir vairāk attīstīta nekā Individuālais darbs;

- docētājs vairāk ir labs svešvalodas speciālists un pedagogs nekā studentu mācīšanās vadītājs; docētāja darbība galvenokārt ir virzīta uz informācijas sniegšanu;
- vērtējot studiju sasniegumus, galvenokārt tiek pārbaudītas zināšanas un prasmes, nevis kompetences;
- vērtīgākā mācīšanās pieredze studiju kursā vairāk ir zināšanu gūšana nekā prasmju un kompetenču veidošana.

**3. tēze.** Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās kvalitāti var uzlabot:

- palielinot studentu un profesionālās sfēras iesaisti studiju procesā;
- aktivizējot visu programmas docētāju komandas darbu un veicinot atvērtību pārmaiņām;
- izmantojot iekšējās un ārējās kvalitātes vadīšanas procedūras.

#### **Pētījuma zinātniskā novitāte**

Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitātes bloku un kritēriju apkopošana un īpaša instrumenta izstrāde studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitātes izvērtēšanai, kas sastāv no 7 blokiem mērķi, valodas apguves aktivitātes, izziņas un citas mācīšanās aktivitātes, mikroklimats, docētāju pedagogiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes, vērtēšana un rezultāti un ieinteresēto pušu apmierinātība, kā arī 6 kritērijiem: skaidrība, atbilstība, individuālais darbs, sadarbība, dziļā pieeja un dažādība.

#### **Pētījuma praktiskā nozīmība**

Ar izstrādāto instrumentu iegūtie praktiskie secinājumi par profesionālās svešvalodas kompetences veidošanas procesa un rezultātu kvalitāti pašreizējā situācijā, kā arī par kvalitātes vadīšanas kultūru.

Turpmāk izstrādāto instrumentu var plaši pielietot, izvērtējot:

- 1) profesionālās un vispārīgās svešvalodas kursu kvalitāti AII un mūžizglītības centros;
- 2) citu studiju kursu kvalitāti (aizvietojot valodas apguves aktivitāšu bloku ar attiecīgā studiju kursa aktivitātēm).

#### **Darba teorētiskais un metodoloģiskais pamats:**

- kompetences kā viens no mācīšanās mērķiem un rezultātiem, ko veido zināšanu, prasmju un attieksmju elastīga kombinācija; kā iekšējās enerģijas mobilizēšana ārējo apstākļu iespaidā (Bachman, 1990; Baxter, 1997; Combe/Barlow, 2004);

- uzlabotā izziņas taksonomija (Bloom, 1992; Anderson/Kratwohl, 2001), kurā izziņas mērķi virzienā no zemākā uz augstāko ir atcerēšanās, zināšanu un prasmju pielietojums, analīze, sintēze, izvērtēšana un radīšana;
- sociālās prasmes kā valodas apguves procesa „pievienotā vērtība” (Delors, 2001);
- kvalitatīvas studiju vides raksturošana ar izaicinājuma un kompetences līdzsvarošanu, patīkamu/iesaistītu/jēgpilnu dzīvi (Knoop/Gardner, 2001; Goleman, 1995), iesaistīšanu pretstatā atsvešinātībai (Case, 2007);
- kvalitatīvas svešvalodas apguves, NKV filozofijas un EFQM kritēriji, kas raksturo kvalitatīvu terciāro izglītību (George/Weimerskirch, 2002; Omachochu/Ross, 2004; Birzea, 2005).

### **Pētījuma metodes**

1. Teorētiskās metodes: zinātniskās literatūras analīze izglītības vadībā, psiholoģijā, pedagoģijā, augstākās izglītības institūciju reglamentējoša dokumentu analīze, studiju kursu anotāciju kontentanalīze.
2. Empīriskās metodes datu ieguvē: rakstiska studentu, docētāju un absolventu anketēšana un intervēšana par profesionālās svešvalodas kursa procesu un rezultātiem, izmantojot studiju kursa vērtējumam izstrādātās anketas un izveidoto IKNPSK instrumentu.
3. Kvalitatīvo datu apstrāde: leksisko grupu identifikācija vienkāršākos gadījumos un datu kodēšana sarežģītākos gadījumos.
4. Kvantitatīvo datu apstrāde, izmantojot SPSS 17.0 programnodrošinājumu:
  - primārās matemātiskās statistikas metodes: kvalitātes novērtēšanas instrumenta IKNPSK konstruktū validitātes pamatojums ar tā sastāvdaļu korelācijām un korelācijām ar kopējo vērtību; ar IKNPSK instrumentu iegūto rezultātu ticamības izvērtēšana, izmantojot Kronbaha alfa koeficientu; IKNPSK instrumenta sastāvdaļu centrālās tendences pētīšana, biežuma sadalījumi, variācijas; Kolmagorova-Smirnova tests datu normālsadalījuma pārbaudei;
  - sekundārās matemātiskās statistikas metodes, kas izmantotas statistisko hipotēžu par pazīmju jeb indikatoru un bloku un kritēriju vidējo vērtību savstarpējām sakarībām noteikta nozīmīguma jeb būtiskuma līmenī:
    - neparametriskās statistikas metodes: Manna Vitnija U tests neatkarīgām kopām (lai 1 nepārtrauktas pazīmes īpatsvaru atšķirības novērtētu 2 neatkarīgās kopās), Vilkoksona rangū tests atkarīgām kopām (lai novērtētu vienas kopas 2 nepārtrauktu pazīmju īpatsvaru atšķirības);

- hī kvadrāta kritērijs (lai novērtētu divu neatkarīgu izlašu 2 nominālajā skalā mērītu pazīmju īpatsvaru atšķirības);
- z testa metode (lai novērtētu divu atkarīgu izlašu 2 nominālajā skalā mērītu pazīmju īpatsvaru atšķirības vai arī vienas izlases 2 nominālajā skalā mērītu pazīmju īpatsvaru atšķirības);
- docētāju pedagoģisko un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitāšu bloku faktoru analīze, kas ļauj korelēt vairāk nekā 2 mainīgos ar mērķi identificēt minēto aktivitāšu bloku struktūru, pirms kuras novērtēts izlases adekvātuma kritērijs faktoru analīzes veikšanai ar Kaizera-Meijera-Olkina testu un veikts Bartleta tests faktoru analīzes statistikā nozīmīguma novērtēšanai.

**Promocijas darba struktūra:** Promocijas darbu veido izmantoto apzīmējumu saraksts, ievads, teorētiski pētnieciskā daļa un praktiski pētnieciskā daļa, kurās kopā ir 5 nodaļas, kā secinājumi, izmantotās literatūras saraksts un 3 pielikumi. Kopumā izanalizēti 200 literatūras avoti latviešu, angļu, vācu un krievu valodā. Teorētisko un praktisko atziņu rezultāti vizualizēti 33 tabulās un 15 attēlos.

**Ievadā** pamatota tēmas izvēle un tās nozīmība profesionālās kompetences pilnveidē, noteikts pētījuma objekts, priekšmets, mērķis, formulēti pētnieciskie jautājumi, pētījuma uzdevumi, metodes, atklāta pētījuma zinātniskā novitāte un praktiskā nozīmība, kā arī aprakstīta pētījuma eksperimentālā bāze un tā organizēšana.

Izmantojot kvalitatīvu literatūras avotu analīzi, **1.nodaļā „Profesionālās svešvalodas kompetences jēdziens un tā evolūcija”** noskaidrots kompetences jēdziens vispār un profesionālās svešvalodas kompetences jēdziens konkrēti, kā arī šī jēdziena sastāvdaļas, raksturīgās pazīmes un veidošanās apstākļi.

**Kompetences** definīcijai izvēlēta Eiropas Parlamenta dokumentā „Pamatprasmes mūžizglītībai – Eiropas pamatprincipu kopums” (Pamatprasmes mūžizglītībai, 2006) minētā definīcija: kompetence ir zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kas atbilst kontekstam. Līdzīgas definīcijas rodamas arī CEF Vadlīnijās, LR izdotajā grāmatā (CEF, 2001; Maslo, 2006), kā arī PISA pētījumu pamatojumā, kur teikts, ka kompetence ir spēja rīkoties atbilstoši situācijai, ņemot vērā visu tās sarežģītību, cenšoties rast līdzsvaru mūsdienu sarežģītajā pasaulē (The definition and selection of key competencies, 2005).

**Leksikas** apguve nav mērķis, bet gan komunikācijas resurss, **gramatikas** kā komunikācijas resursa apguve pamatojas uz valodas funkcijām un jēdzieniem, kas visās valodās ir līdzīgi, kā arī uz diskursa analīzi. Gan leksikas, gan gramatikas apgūvē vēlams akcentēt nevis šauri specifiskās, bet vispārīgās zināšanas, mobilizēt vispārīgās angļu valodas resursu specifisko problēmu risināšanā (Widdowson, 1983; CEF, 2001).

**Lasīšana** ir universāla prasme, kuru izmantojot, ar dedukciju tiek atklāta teksta jēga. Lasīšana ir saistīta ar analīzi un sintēzi, pie tam pēdējai vēlams dominēt. Lai atklātu diskursa jēgu, galvenā vērība jāpievērš teksta interpretācijas stratēģijām. Lai veiktu diskursa analīzi, tekstiem vēlams būt pietiekoši gariem un vēlams autentiskiem. Izmantojot autentiskus tekstus, kas atspoguļo dažādas kultūrvides, studenti iemācās ne tikai iegūt informāciju, bet arī to saistīt, izvērtēt. u.tml. (Pasov, 1987; Doff, 1988; Dominowski, 2002).

**Runāšanas** prasme gan tiek visvairāk izmantota un pieprasīta, gan arī studentiem visvairāk patīk. Noslēdzošajā runāšanas prasmes attīstīšanas fāzē, kur leksika tiek lietota jaunās situācijās, vēlams izmantot dialogus, diskusijas, individuālās un grupu prezentācijas. Lai gan **rakstīšana** ir visgrūtāk apgūstamā produktīvā valodas prasme, jāņem vērā, ka tas, kas uzrakstīts, ir paliekošs, tas eksistē ilgi, bez tam, rakstīšana ļauj vispilnīgāk izteikt cilvēka domas, to var pietiekami individualizēt, ņemot vērā studentu dažādos rakstīšanas prasmes līmeņus un intereses. Lai veicinātu dziļo mācīšanos, rakstīšanu vēlams apgūt gan kā rezultātu, gan kā procesu, ietverot tādas aktivitātes kā eseju un referātu rakstīšanu, kā arī autentisku rakstīšanu reālam adresātam studentu vai studentu grupu veidotajos žurnālos (Nunan, 1991; Benson/Christian, 2002).

**Klausīšanās** ir aktīvs domāšanas process, kura laikā radoši jākombinē zināšanas atkarībā no situācijas. Atšķirībā no lasīšanā izmantotajiem tekstiem, gatavi klausīšanās ieraksti nav pietiekoši pieejami, tāpēc docētājam tie jāveido pašam. Klausīšanas prasmes attīstīšanā vēlams izmantot autentiski ierakstus, kas dod studentiem iespēju un izaicinājumu izprast valodu autentiskā izpildījumā (Rost, 1994; Buck, 2001).

**Komunikatīvo kompetenci** veido valodas kompetence kopā ar sociolingvistisko kompetenci, kas saistīta ar atbilstošu valodas lietojumu kontekstā (Threshold level, 1990). **Starpkultūru kompetenci** veido komunikatīvā kompetence kopā ar spēju darboties starpkultūru kontekstā un starptautiskā darba pieredzi (Stiers, 2004; Dirba, 2004; Korhonen, 2004). **Profesionālās svešvalodas kompetence** ir komunikatīvās un starpkultūru kompetences, kā arī profesionālās kompetences kombinācija (Lūka, 2005).

**2.nodaļa „Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās process un vērtēšana”** veltīta apstākļu analīzei, kurā notiek profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās.

Boloņas deklarācijā pausta ES izglītības orientācija uz mācīšanās rezultātiem, kuri ir zināšanas, prasmes un kompetences (Boloņas deklarācijā, 1999). Lai nonāktu pie šādiem rezultātiem, arī studiju procesam jāorientē uz zināšanu, prasmju un kompetenču attīstību.

Augstākajā izglītībā veiksmīga **mācīšanās** vienmēr ir bijusi augstāko intelektuālo aktivitāšu izmantošana (Mc Caffery, 2004). Ja studenti izmanto tikai zema līmeņa intelektuālos

procesus, zema ir arī studentu iesaiste studiju procesā, studenti izmanto virspusēju, nevis dziļu pieeju studijām. Apstākli, vai studenti izvēlēšies dziļo vai virspusējo mācīšanos, lielā mērā nosaka studiju process (Biggs, 2003). B.Blūma **izziņas taksonomijā** (Bloom, 1986) izziņas mērķi virzienā no zemākā uz augstāko ir zināšanas, izpratne, pielietojums, analīze, sintēze un izvērtēšana. L.Andersonas jaunajā, uzlabotajā izziņas mērķu taksonomijas sistēmā izziņas mērķi virzienā no zemākā uz augstāko ir atcerēšanās, izpratne, pielietošana, analizēšana, izvērtēšana un radīšana (Anderson/Kratwohl, 2001). Galvenās izmaiņas ir tādas, ka izvērtēšana pārvietojusies no augstākās vietas uz iepriekšējo, savukārt sintēze pārvietojusies uz augstāko un kļuvusi par radīšanu.

Tomēr mācīšanās process ir ne tikai kognitīvs, bet arī sociāls process. XXI gadsimtā kvalitatīvu mācīšanos raksturo ne tikai „mācīšanās zināt” un „mācīšanās darīt”, bet arī „mācīšanās dzīvot kopā”, un „mācīšanās būt” (Delors, 1991); dzīvei demokrātiskā sabiedrībā nepieciešams apgūt arī elastīgumu un atvērtību pārmaiņām (Birzea et al, 2005).

Lai palīdzētu studentam mācīties, **docētāja loma** no informācijas sniedzēja solista aktivitātēm pārvirzās uz studentu mācīšanās veicināšanu, virzīšanu un atbalstu (Donaldson, 1999; Dominowski, 2002). Kursa realizācijas laikā docētājs nodrošina studentus ar visiem kompetences veidošanai nepieciešamajiem resursiem; pilnveido studentu mācīšanās pieredzi, īpašu uzmanību pievērš kritiskās domāšanas attīstībai, spriešanas, vērtēšanas, kompetentas izvēles u.c. augstāko intelektuālo procesu apguvei (Nunan, 1991; Mc Cafferey, 2004). Docētājs ir starpnieks starp studentiem un studiju kursa pamatiem, būtību. Docētājs veicina studentu motivāciju mācīties, iesaistot viņus nozares aktuālo problēmu risināšanā (Dominowski, 2002). Docētājs ir starpnieks arī starp institūcijas prasībām, vērtībām un studentiem, rūpējas par savas un citu kultūru respektēšanu. Apskatot dažādas kultūras parādības, docētājam būtu jāatrodas gan atsevišķu kultūru ārpusē, gan iekšpusē (Kramsch, 1993; Delors, 2001). Kursā noslēgumā docētājs pārdomā padarīto un nepadarīto studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanā, apsver iespējas to uzlabot, proti, veic refleksiju par paveikto (Ramsden, 1992; Mc Cafferey, 2004).

Apkopojot docētāja lomas, var izdalīt 3 galvenās **docētāja lomas**, tās ir: studiju priekšmeta speciālists, pedagogs un studentu mācīšanās vadītājs.

Saskaņā ar jaunākajām atziņām (Meder/Iske, 2009) studiju kursa kvalitāte piemīt nevis pašam studiju kursam, bet gan iespējām mācīties, veidojot attiecības starp procesā iesaistītajām pusēm, kuras lielā mērā nosaka **vide**, kurā notiek kompetences veidošanās. Cilvēki vislabāk mācās, ja atrodas patīkamā fiziskā un sociālā vidē; viņiem tiek doti pietiekamas grūtības pakāpes

uzdevumi; ja studiju procesā valda dinamisks līdzsvars starp zināmo un nezināmo, sarežģīto un vienkāršo; studiju procesā tiek izmantots konteksts ar jēgu, un studentiem un docētājiem ir kopīgi mērķi (Knoop/Gardner, 2001).

Ja uzdevumi ir pārāk grūti, studenti tiek pārslogoti un informācijas apstrādes process tiek bremsēts. Studenti ar labākām valodas lietošanas prasmēm var veikt sarežģītus uzdevumus, bet studentiem ar zemāku valodas kompetences līmeni pārāk sarežģīti uzdevumi radīs trauksmainību. Ja trauksmainība ir pārāk liela, vēlams samazināt izaicinājumu (augsta grūtības pakāpe), lai studenti varētu justies labi un studēt ar prieku (Skehan, 1993). Efektīvas studijas notiek šaurajā robežšķirtnē starp garlaicību un pārāk lielu satraukumu, šādā veidā studijās tiek iesaistīts afektīvais faktors, kas palīdz uzkrāt un apstrādāt informāciju, kā arī atsaukt to atmiņā (Goleman, 1996; Knoop/Gardner, 2001).

Tā kā mācīšanās ir arī sociāls process, kvalitatīvu studiju vidi var raksturot arī ar „iesaistīšanos” un „aizrautību” pretstatā „atsvešinātībai” (Case, 2007). Iesaistīšanās vai atsvešinātības pieredze raksturo studentu attiecības ar studijām, universitātes dzīvi, ar mājām, ar karjeru, ar grupas biedriem un ar docētāju. Šāda pieeja ļauj meklēt studentu veiksmes un neveiksmes cēloņus plašākā sabiedrības un kultūras kontekstā, ne tikai kognitīvo stratēģiju izvēlē.

Docētājam ir būtiska loma šādas vides veidošanā. Vislabāk studiju vidi var raksturot nevis kā studentcentrētas un docētājcentrētas vides pretnostatījumu, bet gan kā to kombināciju, ko raksturo plašs atbalsts (studenti apgūst zināšanas un prasmes nodrošinātā vidē, docētājs sniedz skaidru informāciju, ir labs līdzsvars starp teoriju un praksi, kā arī labas docētāju un studentu savstarpējās attiecības) un individuālās mācīšanās atbalstīšana (Elen et al, 2007).

L.Lamberte un citi autori (Lambert, 1998; Lambert a.o., 1997) iesaka izglītības institūcijās radīt iesaistošu vidi, īstenojot distributīvo jeb **paplašināto līdervadību**, tas nozīmē radīt savstarpējas uzticēšanās gaisotni. Idejas par docētāju kā līderi kļuva aktuālas pagājušā gadsimta 90-os gados, kad studiju procesā sāka iezīmēties pāreja no mācīšanas uz mācīšanos, un uz docētāju kā šī procesa līderi. Libermane uzskata, ka docētājs darbojas kā pārmaiņu aģents, kurš, ņemot vērā studentu atšķirības, vada pārmaiņu procesu kopīgu mērķu sasniegšanas virzienā, atrodoties gan sistēmas iekšpusē, gan ārpusē (Liberman, 2001). Šajā procesā daudzos gadījumos docētājam, tāpat kā jebkuram līderim, ir visvieglāk motivēt studentus mainīties ar personīgo piemēru (Dominowski, 2002).

Īstenojot paplašināto jeb distributīvo līdervadību, docētājs ar pastāvīga dialoga palīdzību darbojas kā starpnieks zināšanu, pieņēmumu un vērtību veidošanā, dodot studentiem plašas

iespējas piedalīties studiju procesā, iedrošina studentus izteikt savu viedokli; daudz uzmanības velta refleksijai par panākumiem, neveiksmēm un problēmām; kā arī spēj būt proaktīvs, paredzot, kas notiks turpmāk; ir elastīgs un atvērts pārmaiņām; kā arī māc strādāt komandā un spēj mācīties no studentiem (Jackson, 2006).

Lielākoties docētāji neapzinās, cik svarīgi ir veicināt studentu aktīvu mācīšanos, kā arī nevēlas mainīties (Blūma, 2004). Lai izmaiņas studiju procesā būtu ilgtspējīgas, tām jāsakņojas institūcijas kultūrā, jāizveido tāda spēcīga sistēma, kur visi pārmaiņu procesa dalībnieki (docētāji, studenti, kā arī katedru un Programmu vadītāji) mērķtiecīgi sadarbojas un kurā valda uzskats, ka docētāju izglītība ir tikpat svarīga kā studentu (Grose, 2001; Craig, 2001). Bieži vien docētāju vēlmei mainīties pretojas „augšas” vai administratori, kuri ieinteresēti tūlītēju mērķu sasniegšanā (O’Connell Rust/Freidus, 2001).

Saskaņā ar ES augstākās izglītības orientāciju uz mācīšanās rezultātiem, kuri ir zināšanas, prasmes un kompetences, arī **vērtēšana** jāorganizē tā, lai tiktu izvērtētas gan zināšanas, prasmes un kompetences (Boloņas deklarācija, 1999; Tuning Project, 2004). Novērtējot kompetences, uzmanība jāpievērš arī attieksmēm, kas ir integrāla kompetenču daļa.

Katram mācīšanās rezultāta pakāpienam jaunajā izziņas taksonomijas un mācīšanās rezultātu sistēmā jāizmanto atšķirīgi pārbaudes darbi (Anderson/Kratwohl, 2001). Neatbilstošas vērtēšanas procedūras veicina virspusēju un neefektīvu atcerēšanos. Ar testiem galvenokārt pārbauda atcerēšanos, kas ir pirmais pakāpiens mācīšanās rezultātu sistēmā. Atvērti testi, kuros var izmantot grāmatas, kā arī eseju rakstīšana un problēmu risināšana pārbauda izpratni un pielietojumu (Bachman, 1990; Dudley-Evans/John, 1998).

Ja vērtēšana augstskolā veicina studentu mācīšanos, tad tā ir atgriezeniskā saite par studentu mācīšanās panākumiem un trūkumiem, kura ir savlaicīga, skaidra, veiksmīgu darbību veicinoša, nevis to kavējoša vai pazemojoša (Delors, 2001; Knoop/Gardner, 2001; Benson/Christian, 2002). Vērtēšana balstās uz kritērijiem, nevis normām, kuru ir pietiekami daudz un tie ir dažādi. Ja vienīgais pārbaudes darbu kritērijs būs gramatiskā pareizība, studenti izvairīsies izmantot struktūras, par kurām viņi nav pārliecināti. Pārbaudot runāšanas un rakstīšanas prasmes, vēlams labot tikai tās kļūdas, kas maina domu. Vērtējot prezentācijas, uzmanība jāpievērš ne tikai valodnieciskajiem, bet arī ārpusvalodnieciskajiem faktoriem un ķermeņa valodai (Bachman, 1990; Dudley-Evans/John, 1998). Lai veicinātu individuālo mācīšanos, pārbaudes darbos jāpārbauda arī individuālā darba rezultāti, ne tikai nodarbībās paveiktais. Lai palielinātu studentu atbildību par savu mācīšanos un dziļāk iesaistītu studentus



studiju procesā un tā rezultātu vērtēšanā, studenti jāiesaista pašnovērtēšanas procesā (Biggs, 2003).

**Pašnovērtēšana** ir būtiska vērtēšanas procesa sastāvdaļa. No valodnieciskā viedokļa ir svarīgi, ka, veicot pašnovērtējumu, studenti apgūst vai atkārto dažādas valodnieciskās un ārpusvalodnieciskās kategorijas, jēdzienus. No pedagoģiskā un studentu mācīšanās vadīšanas viedokļa ir svarīgi, ka studenti tieši iesaistās studiju procesā, studentu izziņas aktivitāte tiek integrēta ar motivāciju un attieksmi pret mācīšanos, studenti izjūt lepnumu par savu darbu; redz sakarību starp savām pūlēm un mācīšanās rezultātu (Michael, 1996). Valodas prasmju un kompetenču pašnovērtējuma nolūkos var izmantot, piemēram, CEF jeb Eiropas kopējo vadlīniju Rokasgrāmatu valodas prasmju noteikšanai (CEF, 2001). Labs palīgs ceļā uz pašnovērtējuma prasmju attīstību ir darba mapju jeb Portfolio novērtējuma izmantošana (Prets, 2000; Combe/Barlow, 2004), kurā noteiktā studiju kursā tiek apkopoti studentu labākie darbi. Izmantojot Portfolio novērtējumu, lielāks uzsvars tiek likts uz studentu darbu dokumentēšanu laika gaitā, uz progresu, virzīšanos studiju mērķu virzienā, nevis uz studentu salīdzināšanu savā starpā; lielāka vērtība pievērsta studentu stiprajām, nevis vājajām pusēm; ņemti vērā mācīšanās stili; vērtēšana ir autentiska, jo atspoguļo uzdevumus, kuri ir tipiski auditorijai un reālās dzīves situācijām (Baxter, 1997; Bachman/Knight, 1998; Combe/Barlow, 2004), tāpēc Portfolio var sekmīgi izmantot studentu mācīšanās vadīšanā.

Saskaņā ar augstākās izglītības orientāciju uz mācīšanās rezultātiem, kuri ir zināšanas, prasmes un kompetences (Boloņas deklarācija, 1999), blakus tādiem tradicionāliem svešvalodu kursu rezultātiem kā zināšanas par valodu un valodas lietošanas prasmes, arī komunikatīvā, starpkultūtu un profesionālās svešvalodas kompetences jāuzskata par mācīšanās rezultātiem (Threshold level 1990; Kaltigina, 1997). Papildus valodas kompetencēm svarīga ir arī ieinteresēto pušu apmierinātība (Bonstingl, 1992; George/Weimerskirch, 2002). Praksē tas nozīmē regulāras studentu aptaujas, kuru rezultātus būtu vēlams ņemt vērā, ja vien studentu viedokļi nav konfliktā ar pārējo ieinteresēto pušu interesēm. Augstākajā izglītībā ieinteresēto pušu loks ir ļoti plašs: tie ir gan studenti, gan absolventi, gan docētāji, gan administratori, gan darba devēji, gan sabiedrība kopumā.

3.nodaļa **„IKNPSK instrumenta izveide profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās studiju procesa un rezultātu kvalitātes izvērtēšanai”** veltīta kvalitātes vadīšanas teorijas izmantojumam izglītībā vispār un viena studiju kursa kvalitātes izvērtēšanā konkrēti. 3.nodaļā apskatīta kvalitātes vadīšanas filozofija, galvenie kvalitātes vadīšanas posmi, īpaši uzsverot nepārtraukto kvalitātes vadīšanu un Eiropas izcilas uzņēmējdarbības modeli EFQM.

Lai gan kvalitātes vadīšanas teorija radusies ekonomikā, tā arī izglītībā pretendē uz tādas teorijas statusu, kas var dot tai reālu pievienoto vērtību, nodrošināt tās pastāvīgu attīstību saskaņā ar visu ieinteresēto pušu interesēm. Kvalitātes vadīšana ir augstākās izglītības institūcijas „būt vai nebūt jautājums” (Prets, 2000; Birzea et.al., 2005). Kvalitātes vadīšanu AII sarežģī apstākļi, ka augstākajā izglītībā ieinteresēto pušu loks ir ļoti plašs: tie ir gan studenti, gan darba devēji, gan sabiedrība kopumā. Izglītības kvalitāte apskatīta kā pakāpe, līdz kurai sasniegti ne tikai ieinteresēto pušu mērķi un cerības, bet arī institūcijas mērķi jeb misija, kura ir atkarīga no valstī valdošās kultūras (Harvey/Green, 1993; Fjelds, 1995). Kvalitātes vadīšanā var apskatīt vismaz divus kvalitātes veidus: plānošanas un atbilstības plānam kvalitāti. Studiju procesā atsevišķa studiju kursa plānošanas kvalitāti var saistīt ar kursa Programmas kvalitāti, un atbilstības plānam kvalitāti – ar šīs Programmas izpildi. Tomēr izglītībā šāda izpratne par kvalitāti būtu pārāk šaura.

L.Hārvijs un D.Grīns (Harvey/Green, 1993) kvalitātes izpratnes iespējas augstākajā izglītībā sagrupējuši 6 galvenajās kategorijās, no kurām kvalitātes būtību vislabāk raksturo transformatīvā pieeja, kurā ne tikai pastiprināta studenta kā aktīva studiju procesa dalībnieka loma, bet arī uzsvērtas studenta kvalitatīvās transformācijas, kas ļauj viņam strādāt ar informāciju, spējot jēdzienus formulēt, veikt analīzi un sintēzi, izmantojot kritisko, reflektīvo domāšanu (Harvey/Knight, 1996). Lai to nodrošinātu, īpaši svarīgi ir izmantot atgriezenisko saiti no un uz studentiem (Wiggins, 1990).

Īstenojot Boloņas procesa idejas par kvalitātes nodrošināšanu ES augstākajā izglītībā, pietiekama vērība jāvelta gan iekšējai, gan ārējai kvalitātes nodrošināšanai, kas nozīmē sakarus ar līdzīgām struktūrvienībām savā valstī un ārvalstīs struktūrvienības mērķu un uzdevumu kontekstā, saites ar rūpniecību, profesionālajām organizācijām, piedalīšanās Eiropas apmaiņas programmās, ārzemju studentu esamību, studentu dalība apmaiņas programmās (Izglītības likums. Vispārējās Izglītības likums. Profesionālās Izglītības likums. Augstskolu likums, 1999; Delors, 2001; Pārmaiņas Eiropas augstākajā izglītībā, 1999).

Saskaņā ar sistēmteorijas atziņām (Broks, 1988; Austin, 2002) kvalitātes sistēma sastāv no 3 daļām: iespējas (līdervadība un resursi), procesi, rezultāti. No cilvēkresursiem pats svarīgākais resurss ir docētāji. Ar darba devējiem, absolventiem un studentus piegādājošajām skolām vēlams veidot partnerattiecības (O’Connell/Freidus, 2001), ko sarežģī darba devēju klajā nevēlēšanās to darīt (Profesionālās un augstākās izglītības Programmu atbilstība darba tirgus prasībām, 2007). 3.nodaļā apskatīts, kādiem jābūt materiālajiem resursiem (bibliotēkām, datorklasēm, auditorijām), lai dotu studentiem iespēju paaugstināt savu profesionālās svešvalodas kompetenci. Kvalitātes vadīšanas procesu augstākās izglītības institūcijā raksturo atbildības deleģēšana

personālam (docētājiem un studentiem), elastīgums, atvērtība pārmaiņām, kas ir vērtības, uz kurām balstās izglītība demokrātiskā sabiedrībā (George/Weimerskirch, 2002; Birzea et al, 2005). Docētāji var deleģēt daļu atbildības studentiem, izvirzot kopējus un individuālus mērķus, darbojoties grupās un pāros, veicot pašnovērtējumu un grupas biedru novērtējumu.

Kompetences veidošanas rezultātiem jāatbilst ieinteresēto pušu izvirzītajiem mērķiem, kas saistīti ar iespēju izmantot kompetenci savu (komunikatīvo) mērķu sasniegšanā, iekļauties darba tirgū, kā arī baudīt pastāvīgu uzlabojumu rezultātus (Bonstingl, 1992). Sabiedrības apmierinātību raksturo dotās izglītības institūcijas iekļaušanās ārējā sistēmā, kas ir sabiedrība (George/Weimerskirch, 2002). Augstākās izglītības jomā ietekme uz sabiedrību apskatīta attiecībā uz absolventu darbību sabiedrībā, starptautiskajām aktivitātēm (Uz EFQM modeli balstīta augstākās izglītības kvalitātes pilnveides metode, 1999).

**3.nodaļa** analizēta NKV teorijas filozofijas izmantošana kvalitātes nodrošināšanā AII. Uz šīm idejām balstās EFQM modelis kvalitātes izvērtēšanai un uzlabošanai augstākās izglītības institūcijās vai Programmās (Uz EFQM modeli balstīta augstākās izglītības kvalitātes pilnveides metode, 1999). EFQM modelim ir 5 attīstības stadijas: uz darbību, procesu, sistēmu, ķēdi un uz visaptverošo kvalitātes vadīšanu orientētās studijas, pāreja no vienas stadijas uz otru var notikt 5 dimensijās: paaugstinot ārējo orientāciju, līdzdalību, uzlabojot politikas veidošanu un tās ieviešanu, kā arī vienošanos dokumentēšanu.

Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu izvērtējumam izstrādāts Instruments kvalitātes novērtēšanai profesionālās svešvalodas kursā (IKNPSK), par pamatu ņemot EFQM modeli kvalitātes novērtēšanai un uzlabošanai augstākās izglītības institūcijās (Uz EFQM modeli balstīta augstākās izglītības kvalitātes pilnveides metode, 1999), kā arī autorei zināmos kvalitātes modeļus un kvalitātes novērtēšanas instrumentus:

- Kvalitātes Gidu svešvalodu kursu kvalitātes izvērtēšanai (Lasnier, 2003);
- flāmu instrumentu viena mācību priekšmeta kvalitātes izvērtēšanai, kurā īpaša uzmanība pievērsta ārējai kvalitātes nodrošināšanai (Huts, 2008),
- Mēdera un Iskes attiecību modelis, kurā kvalitāte raksturo nevis kursu, bet attiecības starp kursu un studentu (Meder/Iske, 2009).

IKNPSK instrumenta **3 daļas** (mērķi un resursi, process, rezultāti un apmierinātība) veidotas saskaņā ar kvalitātes vadīšanas teoriju un sistēmteorijas atziņām (Broks, 1988; Pildavs, 2002).

Pirmajā daļā, vadoties no vajadzību analīzes, tiek izvirzīti kursa mērķi un apzināti nepieciešamie resursi; otrajā daļā kursa mērķi tiek realizēti, veicot nepieciešamo pielāgošanos, noslēgumā tiek analizēti rezultāti, izvērtēts, kas jāmaina procesā, lai sasniegtu vēlamos rezultātus, kā arī tiek pārskatīti kursa mērķi un nepieciešamie resursi. Līdervadība viena studiju kursa ietvaros var tikt īstenota tikai daļēji, parasti resursu vadība un daļēji arī personāla vadība tiek realizēta tikai studiju Programmas vai pat visas institūcijas līmenī. Politika un stratēģija IKNPSK instrumentā izpaužas kā AII misijas un vīzijas iedzīvināšana studiju kursu Programmu mērķu sadaļā.

Izglītības institūcijās noritošie darba procesi ir Programmu izstrāde, Programmu realizācija studiju procesā, kas ietver mācīšanos, mācīšanu, studiju vides nodrošināšanu un vērtēšanu. Galvenais process izglītības institūcijā ir mācīšanās, kurš arī galvenokārt nosaka studiju kursa kvalitāti. Svešvalodasursos būtiska mācīšanās sastāvdaļa ir valodas apguves aktivitāšu izmantošana, kuru laikā bagātinās studentu zināšanas, veidojas svešvalodas lietošanas prasmes un kompetences. Valodas apguves aktivitāšu pamatā ir izziņas un sociālie mācīšanās procesi.

Viena studiju kursa ietvaros rezultāti un ieinteresēto pušu apmierinātība izpaužas kā studentu profesionālās svešvalodas un citu valodas kompetenču attīstība un to atbilstību darba tirgus prasībām, kā arī studentu un darbinieku apmierinātība.

IKNPSK instrumentā studiju kursa mērķus un resursus raksturo bloks MER, profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesu: 5 bloki - valodas apguves aktivitātes (VAA), intelektuālie un sociālie mācīšanās procesi (INT), pedagogiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes (PED), studiju sasniegumu vērtēšana (VER) un studiju vide (MIK), bet rezultātus un apmierinātību: bloks REZ.

**Praktiski pētnieciskā daļa** sāka ar pētījuma dizaina aprakstu un pamatojumu. Īpaša uzmanība pievērsta kvalitatīvu un kvantitatīvu datu apstrādes metožu pamatojumam.

**4.nodaļa** ar nolūku gūt plašu ieskatu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesā un tā rezultātu izvērtējumā no interesēto pušu viedokļa, vienā LR augstākās izglītības institūcijā veiktais Gadījuma pētījums, izmantojot kvalitatīvas (studentu darba mapju jeb Portfolio kontentanalīze) un kvantitatīvas datu apstrādes metodes (analizētas studentu, docētāju un absolventu aptaujas un anketas).

Portfolio kontentanalīzē noskaidrotas profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu stiprās un vājās puses: vai studenti apzinās kursa mērķus, kas studentiem padodas un patīk, kas sagādā grūtības, kas visvairāk palīdz, vai studenti apzinās savu vērtīgāko mācīšanās pieredzi.

Anketējot studentus, gūts ieskats par studentu apmierinātību ar docētāju darbu un studiju kursa nodrošinājumu. Aptaujājot absolventus, noskaidrota profesionālās svešvalodas kursa atbilstība reālās dzīves un darba tirgus prasībām.

**5.nodaļā** ar izveidoto IKNPSK instrumentu izvērtēta profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitāte LR augstākās izglītības institūcijās: pētīta gan prakse, gan studentu un docētāju viedokļi par atsevišķiem profesionālās svešvalodas kursu kvalitātes aspektiem, izvērtējot, vai kvalitāte ir daļa no augstākās izglītības institūcijas kultūras. Aptaujāti 3 dažādu LR AII veidu 264 respondenti – 210 studenti un 54 docētāji. Pētījumā par kvalitātes vadīšanas kultūru AII piedalījās 210 studenti un 68 docētāji.

**Secinājumos** pierādītas tēzes.

Gūto atziņu aprobācija. Zinātniskās **publikācijas**:

1. Rudzinska I. (2004) Towards Self-Evaluation in Sports Lexis Course, Practical and Theoretical Aspects of Language Learning/Teaching // Šiauliai University, Faculty of Humanities, 2004, pp. 91-97, ISBN 9986-38-517-2.
2. Rudzinska I. (2005) The Development of First Year Students' Self-assessment Skills in Sport Lexis Study Course // ATEE Spring University. 2005, Vol.2, Klaipeda University, Lithuania, 2005, pp. 176-182, ISSN 1822-2196.
3. Rudzinska I. (2006) Basis for Quality System in Sport English Study Course and Some Preliminary Results // Valodu apguve: problēmas un perspektīva IV, LiePA, 2006, lpp.181-187, ISSN 1407-9739.
4. Rudzinska I. (2006) Quality Assurance in Developing ESP Competence in the Framework of Sport English Study Course // ATEE Spring University. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching, Rīga, Latvijas Universitāte, 2006, pp.760-766, ISBN 9984-617-95-5.
5. Rudzinska I. (2006) Quality system in an ESP (English for Special Purposes) Course – Sport English // Language Teaching and Identities, Texts from the EUDORA Intensive Program IMUN during the summer school in Jurmala, Latvia, 2006, pp. 105-113, ISBN 978-3-9502375-0-4.
6. Rudzinska I. (2007) Problems of Preparedness for Taking Tests and Self-Assessment, Based on The Example of Sports English Study Course // Polish Journal of Applied Psychology, 2007, Vol. 5, No.1, pp. 113-122, PL ISSN 1642-1892; <http://www.pjap.psychologia.uni.wroc.pl/2007519.pdf>.

7. Rudzinska I. (2007) Quality System in one ESP (English for Special Purposes) Study Course - Sport English // New Educational Review. Poland, Czech Republic, Slovak Republic, 2007, N 11, vol.1 ISSN 1732-6729, pp. 261-268, [Thomson Reuters Journal Master List]; <http://www.educationalrev.us.edu.pl/e11/a19.pdf>.
8. Rudzinska I. (2007) Investigating Students' Learning in a Sport English Study Course: A Case Study // ATEE Spring University. 2007, Vol. 2, Klaipeda University, Lithuania, 2007, pp. 196-205, ISSN 1822-2196.
9. Rudzinska I. (2008) The Quality of Aim Setting and Achieved Results in English for Specific Purposes Study Course in Lecturers and Students' Opinion // ATEE Spring University, Rīga, Latvijas Universitāte, pp.366-374, ISBN 978-9984-825-51-9.
10. Rudzinska I. (2008) Teacher Contribution to Educational Quality in an ESP Study Course // (Paper presented at ECER 2008 scientific conference on Educational Research, University of Goteborg, 10-12 September 2008), Education-line <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/174978.pdf> [Cambridge BEI index datu bāze], 15p.
11. Rudzinska I. (2009) The quality of ESP Study Course in the Opinion of Students, Graduates and Lecturers and Implications for Course Management // ATEE Spring University. Klaipeda University, Lithuania, p. 209-221, ISBN 1822-2196.
12. Rudzinska I. (2009) Quality Management as a Part of Higher Education Institution's Culture // (Paper presented at ECER 2009 scientific conference "Theory and Evidence in European Educational Research"), University of Vienna, 28-30 September 2009, Education-line <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/186959.pdf> [Cambridge BEI index datu bāze], 20 p.

**Konferences:**

1. Rudzinska I. Towards Self-Evaluation in Sports Lexis Course, Practical and Theoretical Aspects of Language Learning/Teaching, Šiauliai University, Faculty of Humanities, 2004.
2. Rudzinska I. The Development of First Year Students' Self-assessment Skills in Sport Lexis Study Course, ATEE Spring University, Klaipeda University, Lithuania, May 5-7, 2005.
3. Rudzinska I. Basis for Quality System in Sport English Study Course and Some Preliminary Results, Valodu apguve: problēmas un perspektīva Liepājas Pedagoģijas Akadēmija, IV starpt. konf. "Valodu apguve: Problēmas un perspektīva", 2006.
4. Rudzinska I. Quality assurance in developing ESP Competence in the Framework of Sport English Study Course, ATEE Spring University. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching, Riga, The University of Latvia, 2006.

5. Rudzinska I. Quality system in an ESP (English for Special Purposes) Course - Sport English, Language Teaching and Identities, The Eudora Consortium summer school in Jūrmala ERASMUS intensive programme, Aug 20 - Sept 1, 2006.
6. Rudzinska I. Problems of Preparedness for Taking Tests and Self-Assessment, Based on The Example of Sports English Study Course, 1st International Symposium of PhD students in Pedagogy and Psychology, Wroclaw University, Poland, March 15-18, 2007.
7. Rudzinska I. Investigating Students' Learning in a Sport English Study Course: A Case Study, ATEE Spring University, Klaipeda University, Lithuania, 2007.
8. Rudzinska I. The Quality of Aim Setting and Achieved Results in English For Specific Purposes Study Course in Lecturers and Students' Opinion. ATEE Spring University, Rīga, Latvijas Universitāte, May 2-3, 2008.
9. Rudzinska I. Teacher Contribution to Educational Quality in an ESP study Course, ECER 2008 Conference on Educational Research, University of Goteborg, September 10-12, 2008.
10. The Quality of ESP Study Course in the Opinion of Students, Graduates and Lecturers and Implications for Course Management, ATEE Spring University. Klaipeda University, Lithuania, May 7-9, 2009.
11. Rudzinska I. Quality Management in ESP Courses as a Part of Higher Education Institution's Culture, ECER 2009 Conference, The University of Vienna, September 25-30, 2009.

## TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

### 1. NODAĻA. PROFESIONĀLĀS SVEŠVALODAS KOMPETENCES JĒDZIENS UN TĀ EVOLŪCIJA

#### 1.1. Kompetences jēdziens

Kompetences jēdziens pazīstams jau izsenis, bet pēdējos gados tas kļuvis īpaši aktuāls tāpēc, ka tiek minēts kā viens no izglītības politikas gala mērķiem gan LR, gan Eiropas Savienības kontekstā. Jāpiekrīt F.M.Orsejam (Orthey, 2002), kurš atzīst, ka kompetences jēdziens, lai gan daudzveidīgi interpretēts, ir ļoti aktuāls, moderns un strauji attīstās.

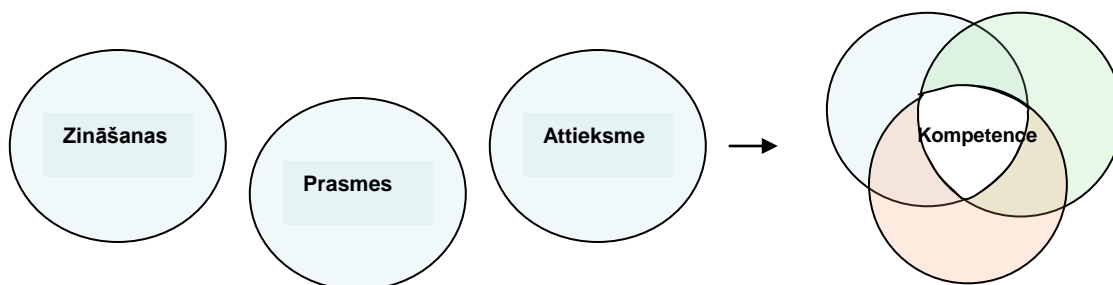
LR izdotajās nozaru terminu vārdnīcās kompetence pedagoģijas kontekstā definēta kā nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā; kā arī pilnvaru kopums, par ko uzdota atbildība, ņemot vērā personas izglītību, spējas, zināšanas un pieredzi attiecīgajā jomā. Psiholoģijas kontekstā: nav atrodama vārda „kompetence” definīcija, toties ir definēts termins „kompetents”. Kompetents (lat. *competaris* – pretendents) ir apveltīts ar noteikta veida sociālām pilnvarām, kā arī zinošs, informēts un spējīgs kādā nozarē (Psiholoģijas vārdnīca, 1999). A. Rauhvargers, atsaucoties uz kompetences jēdziena tulkojuma skaidrošanu, 2004.gadā definēja kompetenci kā „zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, kas kvalificē noteikta veida vai līmeņa uzdevuma veikšanai”. Minētais autors arī iesaka šo terminu tulkot latviski kā „lietpratība”, akcentējot praktiski pielietojamo kompetences izpratni.

Vēsturiski pagājušā gadsimta 70., 80. gados kompetenci definēja kā prasmes: skolotāji vērtēja skolēnu zināšanas un prasmes, pielīdzinot tās noteiktam etalonam (Maslo, 2006), savukārt 80., 90. gados kompetences tiek traktētas kā kvalifikācijas. Profesionālajā izglītībā tika izveidoti 5 profesionālās kvalifikācijas līmeņi, kompetence tika sadalīta ļoti daudzos komponentos, tai zuda kopveselums. Netika arī ņemti vērā individuālie apstākļi, kuros kompetence jāpielieto. Mūsdienās kompetence vairāk ir „audzināšanas ideāls, stratēģisks mērķis, izglītības kvalitātes analītiska kategorija” (Turpat, 46.lpp.).

Eiropas Kopējā sistēmā valodu apguvei jeb CEF kompetence definēta kā „zināšanu, prasmju un rakstura īpašību kopums, kas ļauj personai veikt noteiktas darbības” (CEF, 2001, 9.lpp.). Citos Eiropas Savienības dokumentos rakstura īpašību vietā minētas attieksmes:



kompetence ir zināšanu, prasmju, attieksmju kombinācija, kas atbilst konkrētai situācijai (Proposal, 2005). Grafiski šī definīcija attēlota 1.1. attēlā.



1.1. att. Kompetences jēdziena veidošanās (I.R).

Kā redzams 1.attēlā un definīcijās, kompetence šeit vairs nav ierobežota tikai ar darba tirgu, tā ir elastīga zināšanu, prasmju un vērtību (pie kurām pieder arī attieksmes) kombinācija, kas ir aktuāla noteiktā dzīves situācijā.

Kompetence tiek pieprasīta darba tirgū. Ziņojumā (Delors, 2001) konstatēts, ka darba devēji vairs nepieprasa prasmes, bet kompetenci, kas apvienotu katram cilvēkam īpaši raksturīgas sociālās uzvedības prasmes, gatavību darboties komandā, ierosmes un riska gatavību. Ziņojumā atzīts, ka kompetence veidojas no zināšanām, prasmēm un tā sauktajām „mūža prasmēm”, kas ietver, piemēram, spēju sazināties, strādāt kopā ar citiem, kontrolēt un risināt konfliktus. Tehnoloģiskā ziņā augsti attīstīta sabiedrība vairāk pieprasa jauna tipa uzvedības normas nekā intelekta iemaņas.

OECD Starptautiskās skolēnu pamatkompetenču novērtēšanas programmas PISA ietvaros novērtē kompetences, kas nepieciešamas gan profesionālajā, gan personīgajā dzīvē (The definition and selection of key competencies, 2005). Šajā pētījumā kā viena no pamatkompetencēm minēta spēja mūsdienu sarežģītajā pasaulē mazināt spriedzi, cenšoties atrisināt pretrunas un atšķirības, līdzsvarojot, piemēram, atšķirīgo un kopīgo, autonomo un vienoto, inovatīvo un tradicionālo, utt. Tādējādi, pati kompetence ir spēja rīkoties atbilstoši situācijai, ņemot vērā visu tās sarežģītību, cenšoties atrast līdzsvaru mūsdienu sarežģītajā pasaulē.

Kompetences jēdziens tiek dažādi interpretēts arī valsts normatīvajos, ar izglītību saistītajos dokumentos. 1998.gada 30.aprīlī apstiprinātajā Valsts pamatizglītības standartā tika lietoti jēdzieni – valodas kompetence un paškompetence. Vēlāk mācību priekšmetu standartu izstrādes gaitā dzimtās valodas standartā parādās valodas lingvistiskā kompetence, otrās valodas standartā – valodas kompetence un sociālkultūras kompetence. Dokumentos minētie kompetences veidi tiks sīkāk aplūkoti turpmākajā izklāstā.

Lai nonāktu pie kompetences izpratnes pielietojamajā svešvalodā, turpmākajās apakšnodaļās uzmanība pievērsta valodas, komunikatīvās un sociālkultūras kompetences apskatam.

## 1.2. Valodas kompetence

Valodas kompetenci 1965.gadā definēja N. Čomskis (Chomsky, 1971). Sākotnēji valodniecībā attīstījās biheivioristiski strukturālā pieeja, kurā valdīja uzskats, ka valoda ir atsevišķas, labi definētas struktūras, kuras jāapgūst, vairākas reizes atkārtojot – veidojot paradumu. Čomskis norādīja, ka ar šādu pieeju tiek aprakstītas tikai virspusējās struktūras, un nevar apskatīt nozīmes veidošanos, ko virspusē nemana. Čomskis uzsvēra, ka valoda jāapskata nevis izolācijā, bet gan kā cilvēka domu izteicēja. Viņš piedāvāja apskatīt divus līmeņus: dziļo līmeni, ka saistīts ar domu organizēšanu, un virspusējo līmeni, kur šīs domas izteiktas ar sintakses palīdzību.

Pasovs (Pasovs, 1987) nodala domāšanu izziņas procesā no domāšanas runas darbībā. Otrajā gadījumā viņš to nosauc par komunikatīvu. Tās uzdevums ir veidot runāšanas stratēģiju un taktiku, ar kuras palīdzību sarunas dalībnieks apsver, vai sākt sarunu, ko teikt, kādā formā ietērt savu domu, kā mainīt izvēlēto stratēģiju utt. Tas viss nepieciešams tā mērķa sasniegšanā, ko runātājs sev izvirzījis. Arī Zimņaja (Zimņaja, 1985) atzīst, ka domas formēšanas un formulēšanas veids ar valodas palīdzību atkarīgs vismaz no 4 faktoriem: 1)valodas lietotāja kultūrvēsturiskajām tradīcijām, 2)runātāja individuālajām īpašībām, 3)lomu attiecībām, 4)saziņas rakstura: doma adresēta sev vai citam cilvēkam. Zimņaja analizējusi runas un valodas attiecības laika dimensijā: viņa atzīst, ka runa ir „šodienas līdzeklis, instruments un ierocis, kas izmanto visus pagātnes domāšanas aktus” (Zimņaja, 1985, 35.lpp.).

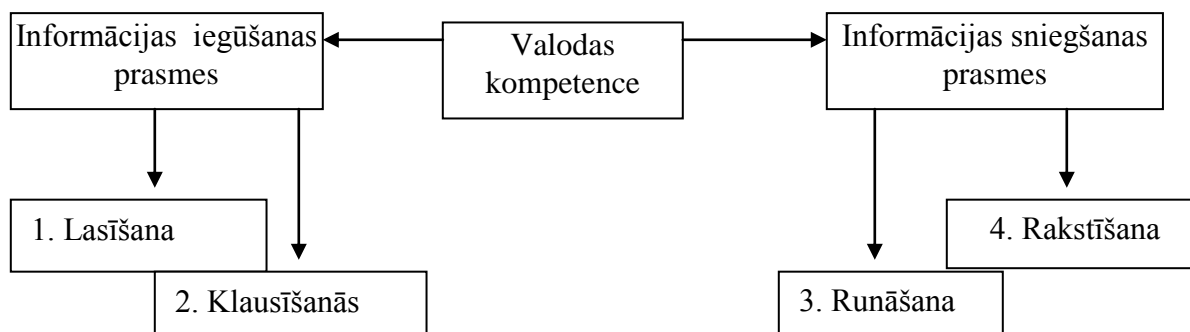
Zimņaja (Turpat, 1985) atgādina, ka katrā runas aktā vadošā loma ir vajadzībai, t.i., motīvam un komunikatīvajiem mērķiem. Ja svešvalodas apguves laikā students nejūt vajadzību runāt, tad viņš nav runai gatavs, kas savukārt apgrūtina valodas resursu aktivizāciju. Arī Pasovs (Turpat, 1987) atzīst, ka domāšanas un runas galvenais stimulators ir domāšanas un runas uzdevums, bet galvenais dzinējspēks – interese. Veidojot valodas kompetenci, Zimņajas (Zimņaja, 1985) skatījumā jāizmanto uzskates līdzekļi, kas ir jēgpilns pamats runas aktam, kad students vairāk vērības var veltīt šīs jēgas satura formulēšanai. No sākuma izteikumus veido pēc noteiktas programmas, tad pāriet uz situatīvi brīviem izteikumiem.

Zimņaja (Turpat, 1985) valodas lietošanas prasmes iedalījusi vairākās grupās: receptīvajās un produktīvajās, iniciācijas un reakcijas, u.c. Receptīvajās prasmes ir lasīšana un klausīšanās,

produktīvās – runāšana un rakstīšana, savukārt iniciācijas – runāšana un rakstīšana, un reakcijas – klausīšanās un lasīšana. Receptīvās prasmes raksturo iekšējā aktivitāte, ko rada nepieciešamība veidot un izteikt pašam sev ārēju domāšanas uzdevumu ar verbāliem līdzekļiem. Produktīvās prasmes izpausmes ir ārējā aktivitātē. No šī iedalījuma var secināt, ka visas valodas lietošanas prasmes viena otru papildina gan pēc lomas saziņas procesā (iniciācijas un reaktīvās prasmes), gan pēc uztveres un produkcijas, kā arī pēc iekšējās vai ārējās aktivitātes (receptīvās un produktīvās prasmes), tikai kopā veidojot veselumu, tāpēc arī apgūt tās vajadzētu visā to dažādībā. Zimņaja (Zimņaja, 1985) uzskata, ka receptīvās prasmes jāapgūst pirms produktīvajām, jo recepcija jeb uztvere ir vieglāka, tāpēc, lai to realizētu, jāzina tikai nedaudzi struktūras elementi, bet produkcijai ne tikai jāzina visas pazīmes, bet arī jāmaks tās realizēt. Leksikas un gramatikas apguve ir valodas lietošanas prasmju – lasīšanas, rakstīšanas, runāšanas un klausīšanās - pamats.

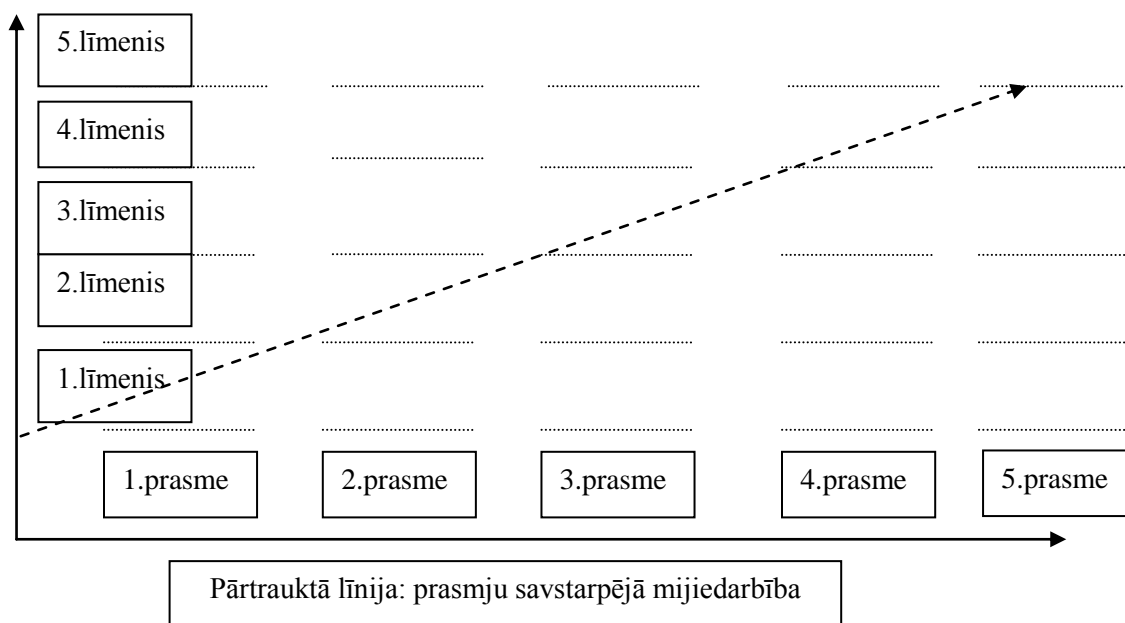
Pasovs (Pasovs, 1987) uzsver tādu svešvalodas apguves nodarbību nepieciešamu iezīmi kā kompleksums, proti, katrai apgūstamajai runas vielas daļai jāiziet 4 galvenās darbības stadijas, t.i., vienu un to pašu runas vielu jāuztver gan ar dzirdi, gan redzi, gan jāpieraksta un jārunā par to.

Mūsdienu skatījumā valodas kompetence ir informācijas iegūšanas un sniegšanas prasmes (1.2. att.).



1.2.att. Valodas kompetence kā informācijas iegūšanas un sniegšanas prasmju kopums (I.R.).

Austrāliešu zinātnieki L.Fīlds un D.Drīsdeils (Field/Drysdale, 1991) valodas kompetences veidošanos analizē dinamiskāk, viņi uzskata, ka kompetence veidojas tās sastāvdaļu jeb prasmju (kurām var būt dažāds līmenis) savstarpējā mijiedarbībā (1.3. att.).



1.3. att. Valodas kompetences veidošanās kā prasmju mijiedarbības rezultāts (Field/Drysdale, 1991).

Ārēji valodas kompetence izpaužas veiksmīgā tādu valodas prasmju lietošanā kā runāšana, rakstīšana, lasīšana un klausīšanās. Lai iekšējā un ārējā līmenī izteikumus veiksmīgi formulētu, valodas lietotājam nepieciešamas pietiekamas gramatikas un leksikas zināšanas.

### **Leksika**

Lai vārdu varētu lietot, jāzina, kādas ir tā dažādās nozīmes, kāds ir šī vārda asociāciju tīkls, kādas vārdkopas tas veido un kādā kontekstā ir sastopams, kādi ir tā atvasinājumi un lietošanas ierobežojumi (Sinclair, 1991; Richards, 1994, 2001; Stahl/Nagy, 2006). Valodas lietotājs apgūst gan aktīvo, gan pasīvo vārdu krājumu, apzinoties dažādu valodu semantisko lauku atšķirības, kā arī sociālos, kulturālos un pat individuālos vārdu krājuma aspektus (Allen, 1983; Taylor, 1990; Wallace, 1992; Richards, 2001; Carter/McCarthy, 1997).

Lai apzinātos aktīvo vārdu krājumu, var izmantot biežāk lietoto vārdu sarakstus. Tomēr bieži sastopamie vārdi ir ar zemu informācijas pakāpi un vienā kontekstā biežāk lietoti ir vieni vārdi, citā – citi (Carter/McCarthy, 1997). Pasīvajā vārdu krājumā ir tādi vārdi, kurus valodas apguvējs nevar viegli pateikt vai uzrakstīt pats, kā tas ir ar aktīvo vārdu krājumu, kuru students var izsaukt no atmiņas un lietot automātiski. Vārdu krājuma zināšanas var attēlot skalā, kuras vienā galā ir vārda atpazīšana, bet otrā – vārda automātiska izrunāšana vai uzrakstīšana. Šo vārdu krājuma aprakstu sarežģī aizmirstības parādība, kas dzēš vārdus no atmiņas.

Vārdu krājumu raksturo arī tā subjektīvais aspekts, proti, apstākļi, ka katram valodas lietotājam vārdu krājums ir atšķirīgs. Leksikas atcerēšanās ir cieši saistīta ar valodas apguves mērķiem, studentiem ir ļoti personīgi semantiskie tīkli, kur viņi apstrādā to, ko uzskata par nozīmīgu. R.Kārteris un M.F.Makkārtijs iesaka pievērst uzmanību tādai vārdu „subjektīvajai ietekmei” kā to piedzīvošanas un izbaudīšanas faktoram (Carter/McCarthy, 1997). H.B.Allens un L.Teilore pievērs uzmanību apstāklim, ka pastāv nesaskaņas starp vārda sastopamības biežuma sarakstiem un individuālajām vajadzībām, tāpēc viņa iesaka studentiem ļaut studentiem izvēlēties, kādus vārdus apgūt, veidot savas vārdu tīklus, (Allen, 1972; Taylor, 1990). K.Velisa (Wallace, 1992) iesaka, kā veicināt personalizētās leksikas apguvi: iedrošināt studentus atrast savu vārdu un to grupu jēgu, kā arī pašiem meklēt tekstā sastopamo vārdu attiecības. Šādas idejas saskan ar valodas mācīšanās individualizācijas un pašvadīšanas virzienu.

Analizējot leksikas un kultūras savstarpējās attiecības, R.Kārteris un M.F.Makkārtijs (Carter/McCarthy, 1997) nonāk pie secinājuma, ka, apgūstot svešvalodu, jāapgūst arī šajā svešvalodā objektīvi eksistējošā semantiskā telpa vai lauks, kuri dzimtajā un citā valodā var atšķirties. Ja atzīstam valodu semantisko lauku eksistenci, tad nākamais jautājums ir par to, kā vārdi šajos laukos ir organizēti. Pamata jeb primitīvie organizācijas principi ir sinonīmi, antonīmi, homonīmi, u.c. Arī R.Dominovskis (Dominowski, 2002) iesaka valodas apgūvē izmantot semantisko lauku primitīvo struktūru.

Leksisko zināšanu veidošanā pasīvā un aktīvā vārdu krājuma apguvei izmanto dažādas metodes; leksikas apguvei receptīvā līmenī svarīgas ir tādas leksikas apguves stratēģijas kā, piemēram, minēšana un secināšana no konteksta, nozīmes meklēšana. Arī dažādu līmeņu svešvalodas prasmju grupās studentu leksisko zināšanu veidošanas un nostiprināšanas procesā izmanto atšķirīgas metodes: leksikas apguves sākumstadijās izmanto vārdu mācīšanos pa pāriem – dzimtajā un svešvalodā, atslēgas vārdu tehniku, tālākajās stadijās palielina vārda apstrādes dziļumu, apgūstot vārda uzbūves un veidošanas principus, saistot vārdus ar kontekstu (Atkinson, 1972; Jude, 1978; Carter/McCarthy, 1997; Dominowski, 2002).

Valodas apguves sākuma stadijās vislielākā loma ir operatīvajai atmiņai, vēlāk tās loma samazinās, un aktuāls kļūst jautājums par ilgtermiņa atmiņas iesaistīšanu. Leksikas apguves sākumposmā vārdu ir vieglāk vienkārši atcerēties, nevis izsecināt no konteksta, un, lai atcerēšanās būtu efektīvāka, R.Atkinsonis un citi autori (Atkinson, 1972; Pressley, Levin/McDaniel, 1987) iesaka izmantot atslēgas vārdu tehniku, kas ietver svešvalodas vārda asociācijas ar dzimtās valodas vārdu. Asociācijas var būt akustiskas vai saistītas ar redzes tēlu, vislabāk, ja tās abas ir kopā. Šajā tehnikā saista formu, jēgu un struktūru un veicina produktīvo

un receptīvo vārdu apguves prasmju attīstību, tāpēc šādai teknikai ir vairāk priekšrocību nekā vārda tulkošanai vai apguvei no galvas. Jo vairāk vārdu analizē vai bagātina ar tēlu vai citām asociācijām, jo lielāka varbūtība, ka šo vārdu atcerēsies.

R.Dominovskis (Turpat, 2002) iesaka pārvirzīt vārdus no īstermiņa atmiņas uz ilgtermiņa atmiņu, nevis izmantojot asociācijas, bet palielinot vārda apstrādes dziļumu, ko var panākt, pievēršot uzmanību vārda uzbūvei, tā veidošanas principiem, sinonīmiem antonīmiem, definīcijām, kas parāda vārdu no daudziem dažādiem aspektiem. Ar šādu nolūku var: 1) censties vārdu definēt, 2) salīdzināt ar līdzīgiem, 3) saistīt ar plašākiem jēdzieniem. Leksikas apgūvē iesaka izmantot vārdu semantiskos tīklus un matricas, kā arī konkordances, kas nepārtraukti jāpapildina ar procesuālo leksiku (Rudzka et al, 1981, 1985).

Docētājs leksiku var prezentēt un izskaidrot, bet students ir tas, kas valodu mācās, viņam jāapgūst savi veidi, kā paplašināt un organizēt vārdu krājumu. Redmens (Redman, 1986) uzsver studentu iesaisti, uzsverot, ka vajadzībai pēc vārda jānāk no studenta. Lai tā būtu, ieteicams izmantot tādas darba organizācijas formas kā pāru un grupu darbs, „interesu grupu” veidošana. Studenti var paši iedalīt kategorijās nejauši izvēlētos vārdus. Pēdējo gadu tendence ir palīdzēt studentam mācīties, iesaistīt studentus, aizraut ar interesantiem uzdevumiem, provocēt atrast jēgu leksikas šķietamajā haosā, personalizēt vārdu krājuma paplašināšanu saskaņā ar vajadzībām, mērķiem.

Lai izmantotu tādu mācīšanās stratēģiju kā valodas apguvi bagātīgā lingvistiskā kontekstā, studenta valodas lietošanas prasmēm jābūt pietiekami augstām; R.Kārters un M.Makkārtijs atzīst: jo augstāks valodas apguves līmenis, jo lielāku labumu var gūt no vārdu apguves kontekstā (Carter/McCarthy, 1997). Leksikas apguves teorētiķi atzīst: pastāv teorētiska rakstura grūtības noteikt, kad jāpāriet no mācīšanās pa pāriem un atslēgas vārdiem uz kontekstu bāzētām stratēģijām. Visreālākais risinājums ir dažādu pieeju kombinācija. Ja vienā studentu grupā studē studenti ar pārāk atšķirīgiem valodas prasmes līmeņiem, docētājam būs problēmas ar atbilstoša vārdu apguves veida izvēli, jo augstākā līmeņa studentiem varētu izmantot vārdu apguvi kontekstā, kamēr zemākā līmeņa studentiem – tulkošanu, atslēgas vārdus un līdzīgas metodes. Iespējama arī tāda situācija, kad docētājam nepieciešams autentisko kontekstu vienkāršot.

Mūsdienās leksiku apgūst nevis kā mērķi, bet kā komunikācijas resursu, kā līdzekli, kas ļauj veikt noteiktas funkcijas, izteikt nozīmi, jēgu (Pasovs, 1987; Halliday, 1989; CEF, 2001). Valodas apgūvē jānošķir arī vispārīgā un specifiskā leksiku. H.Vidovsona (Widdowson, 1983) skatījumā vispārīgā jeb procesuālā leksika ir tā, kas strukturē un atbalsta specifisko leksiku

tekstā. Viņš konstatē, ka stratēģisks resurss ir vispārīgā leksika. T.Hačinsons un A.Voters uzsver, ka profesionālās svešvalodas leksikas lielāko daļu veido nevis šauri specifiska svešvaloda, bet gan vispārīgās angļu valodas resursi, ko izmanto tehnisko problēmu risināšanā (Widdowson, 1983; Hutchinson/Waters, 1994). Leksikas apgūvē būtisks resurss ir adekvāta vārdnīcu, t.sk. datorā bāzētu vārdnīcu izmantošana. Pēdējos gados izdotas speciālas monolingvālas vārdnīcas, kuras paredzētas tiem, kam apgūstamā valoda nav dzimtā valoda.

Leksikas apguves mērķis ir funkcionāls (Pasovs, 1987). Šai funkcionalitātei ir „pirmšķirīga nozīme gramatisko struktūru un leksisko vienību apgūšanā” (Turpat, 10.lpp.). Funkcionalitāte izvirza priekšplānā runas vienības funkciju, pie tam funkcija netiek atrauta no valodas formas, tai tiek piešķirta vadošā loma. Studenta uzmanība ir vērsta galvenokārt uz šo funkciju, bet formu viņš apgūst galvenokārt neapzināti. Runas funkcijas ir tik cieši asociatīvi saistītas ar formām, ka tiek atsauktas atmiņā tai brīdī, kad runātājs vēlas realizēt konkrētu runas nodomu. Ja formu apgūst atrauti no funkcijas, forma ar funkciju neasociējas. Funkcionalitāte nosaka arī nepieciešamību apgūt visas tās runas vienības, kuras runājot funkcionē, t.i., bez vārda un frāzes arī vārdkopas un suprafrāžu kopas. M.Halidejs (Halliday, 1989) runā par „nozīmes potenciālu”. Viņš uzsver, ka leksikas mācīšanas, kā mācīšanās uzdevums ir dot studentiem līdzekļus, kā izteikt jēgu, palīdzēt studentiem analizēt savu nozīmi, saistot to ar viņu dzimtajā valodas fona lingvistiskajām un kultūras idejām, izvēloties no iespējām, ko piedāvā jaunā valoda.

Kopš pagājušā gadsimta septiņdesmito gadu beigām (CEF, 2001) leksiku uzskata par resursu, ko valodas apgūvējs izmanto stratēģiskām vajadzībām ar komunikatīviem mērķiem. Būtisks komunikācijas resurss ir arī funkcionāli jēdzieniskā gramatika, kas ļauj izmantot vārdu krājumu, lai veiktu noteiktu, ar valodu saistītu funkciju.

### **Funkcionāli jēdzieniskā gramatika**

N.Čomskis (Chomsky, 1971) pirmais izteica domu, ka gramatika nav tikai virspusējās valodas struktūras, bet arī likumi, kas ļauj valodai radīt virspusējās struktūras no dziļā līmeņa, kurā izpaužas nozīme, jēga. N.Čomskis iesaka atšķirt izpildījumu jeb sniegumu (virspusējā struktūra) no likumiem, kas valda dziļajā līmenī.

Mūsdienu skatījumā (Thornbury, 1999) gramatikai tāpat kā valodai, ir vismaz četri mērķi: informatīvā, manipulatīvā, izziņas un tēlainā. Šiem mērķiem atbilst arī atšķirīgas gramatiskās struktūras. Apgūstot gramatiku, svarīgi ir apgūt valodas funkcijas, ko veido gramatiskās struktūras kopā ar kontekstu (Pasovs, 1987; Halliday, 1989). Šāda ideja ir viens no CEF stūrakmeņiem (CEF, 2001). Valodas funkcijas ir saistītas ar sociālo izturēšanos, tajās izmantoti jēdzieni, kas atspoguļo cilvēka prāta domāšanas veidu. Tās ir kategorijas, kādās prāts un tādējādi

arī valoda sadala realitāti, piemēram, laiks, biežums, ilgums, dzimums, skaitlis, atrašanās vieta, kvalitāte u.c. Formālajā gramatikā ir pārāk daudz gramatisko struktūru variāciju, kas padara tās grūti sadalāmas studiju kursa laikā. Bet, par pamatu ņemot funkcijas vai jēdzienus, var sasniegt aptuveni vienmērīgu atbilstību, jo tās atspoguļo domāšanas kategorijas, kas visās valodās ir apmēram vienādas.

Gramatikas sistēmu veido (Fromkin/Rodam, 1998, 27.lpp.) „likumi, ko apgūst, mācoties valodu un tie ietver fonētiku, morfoloģiju, sintaksi, kā arī veidu, kā vārdi un jēga ir saistīti jeb semantiku, un vārdu kopu jeb leksiku”. Apgūstot gramatikas zināšanas un to izmantošanas iemaņas, lielāka vērība jāvelta vispārīgajai nevis šauri specifiskajai gramatikai (Hutchinson/Waters, 1994). Specifiskas gramatikas formas ir tādas, kuras ir tendence lietot biežāk kādā noteiktā kontekstā nekā kādā citā, tomēr jāņem vērā, ka pat šīs formas ir ņemtas no kopējā valodas gramatikas formu kopuma. Piemēram, ar zinātņi saistītos tekstos lieto daudz vārdu salikumu, kā arī ciešamo kārtu.

Pieaugot studentu gramatikas zināšanām un funkcionālās gramatikas lietošanas iemaņām, lielāku vērību var veltīt diskursa analīzei (Frendo, 2007). Visa veida saziņai ir strukturālais, funkcionālais un diskursa līmenis. Diskursa analīzē uzsvērts (Paltridge, 2006), ka nozīmi jeb jēgu ģenerē teikumu kopums, nevis katrs no tiem atsevišķi. Vairākiem teikumiem propozicionālā (sentenciālā) jēga var būt viena un tā pati. Arī jēdzieni var būt vieni un tie paši, bet teikumi var īstenot vairākus komunikatīvus mērķus. Viena un tā paša teikuma jēga dažādos kontekstos ir atšķirīga, mainīga.

Šīs izmaiņas nosaka 2 faktori:

1. Sociolingvistiskais konteksts - kas runā, ar ko un kāpēc. Jēga mainās atkarībā no sarunas dalībnieku attiecībām un runāšanas mērķa.

2. Salīdzinošais runas vienību stāvoklis tekstā. Runas vienība iegūst jēgu atkarībā no tā, kādas runas vienības atrodas pirms vai aiz tās. To sauc par diskursa jēgu.

Diskursa analīze ir cieši saistīta ar lietišķo svešvalodu (Hutchinson/Waters, 1994). Veidojot profesionālās svešvalodas kompetenci, valodas apguvēji iepazīstas ar zināmu runas vienību kopumu, kas raksturo kādu atsevišķu gadījumu, piemēram, konsultāciju pie ārsta. Studiju materiāliem jāparāda, kā jēga rodas no atsevišķu teikumu atrašanās vietas tekstā. Hronoloģiskā kārtībā sekojošais posms profesionālās svešvalodas kompetences attīstībā ir atsevišķu valodas prasmju veidošana.



## Lasīšana

Viena no četrām valodas lietošanas prasmēm ir lasīšana, kas ir receptīva reakcijas prasme (Zimņaja, 1985; Pasovs, 1987; CEF, 2001) un kas vērsta uz ārējā ziņojuma vai informācijas aktīvu un patstāvīgu dekodēšanu vai interpretēšanu. Valodas zīmju uztvere notiek zemapziņā, bet informācijas apstrāde - apzināti.

J.Pasovs (Pasovs, 1987) uzskata, ka lasīšana ir salīdzinoši viegli apgūstama prasme, jo lasot veidojas asociācijas starp formu un nozīmi, kuras veidojas vieglāk nekā asociācijas starp nozīmi un formu, kas jāveido runājot un rakstot. Asociācijas starp formu un nozīmi vieglāk veidojas arī tāpēc, ka tās balstās uz formas uztveri ar redzi, nevis dzirdi, kā tas notiek klausīšanās procesā. Vārdu atpazīšanai lasot nav vajadzīgi tik precīzi etaloni apziņā kā runājot. Arī lasīšanai, tāpat kā jebkuras citas valodas prasmes attīstībai, ir nepieciešama situācija. Atveidot situāciju pēc valodas zīmes (frāzes līmenī un vēl augstāk, lasot to bieži vien dara visa teksta līmenī) ir vieglāk nekā atveidot frāzi pēc situācijas.

J.Pasovs (Pasovs, 1987) atzīst, ka lasot notiek gan analīze, gan sintēze, pie tam pēdējā ir pārsvarā. Pagājušā gadsimta septiņdesmitajos gados mēdza uzsvērt lasīšanas analītisko pusi, kuras uzdevums bija, balstoties uz formālajiem valodas elementiem, atrast izteikuma subjektu un predikātu, kā arī atsevišķus teikuma locekļus. Šāda pieeja ir ierobežota, jo pievērš uzmanību tikai lasīšanas analītiskajam aspektam, ignorējot sintēzes aspektu.

Saskaņā ar Pasova domām (Turpat, 1987) galvenais lasīšanas mehānisms, kas jāapgūst, apgūstot un pilnveidojot lasīšanas prasmi, ir struktūras anticipācija jeb paredzēšana frāzes līmenī, jo vārdkopas tiek atpazītas nevis pēc to elementiem, bet kopumā. Lasīšanas prasmes apgūšanas sākumā ar redzi tiek uztverts kāds sīks runas ķēdes elements (burts, vārds), tad, kombinējot jau agrāk apgūtus variantus, veidojas jauns, sarežģītāks redzes komplekss. Jaunā redzes kompleksa iepazīšana nenotiek pēc visu pazīmju summas, bet gan pēc kādas jaunas kopuma īpašības, un lasītāja redzes sintēze ir pacēlusies uz augstāka līmeņa. Kad lasītājs uztver tekstu ar lieliem redzes kompleksiem, viņš tos salīdzina ar tiem, kas glabājas viņa atmiņā.

Dofs (Doff, 1988) uzskata, ka lasīšanas prasmes nav specifiskas, bet gan universālas, un ir valodas kodols. Pēc viņa domām galvenā ideja, kas raksturo prasmes attīstošu pieeju ir tāda, ka visam valodas lietojumam pamatā ir kopīgi spriešanas un interpretēšanas procesi, kas ļauj no diskursa izsecināt jēgu. Tāpēc galvenā vērība jāvelta nevis virspusējām teksta formām, bet pamatā esošajām interpretēšanas stratēģijām, kas ļauj lasītājam izprast virspusē esošās formas, kādas ir, piemēram, vārdu nozīmes uzminēšana no konteksta, teksta vizuālā izkārtojuma izmantošana teksta tipa noteikšanai, kopējas izcelsmes vārdu izmantošana. Arī R.Dominovskis ir

pārliecināts (Dominowski, 2002), ka lasīšana ir aktivitāte, kur nepieciešama augstāka izziņas forma nekā izmantojot citas valodas prasmes – meta izziņa. Lai izprastu tekstu, lasītājam jāizstrādā tāda tā interpretācija, kas pietiekami labi atbilstu autora nolūkam.

Lai izprastu tekstu, svarīgi ir šādi priekšnoteikumi (Pasovs, 1987):

- 1) noteikts zināšanu par valodu (gramatiskās un leksiskās zināšanas) līmenis;
- 2) noteikts līmenis lasīšanas tehnikā;
- 3) noteikta domu ievirze jeb uzdevums lasot;
- 4) piemērota teksta grūtības pakāpe.

Pirmie trīs punkti apgūstami mācīšanās procesā, bet ceturtais raksturo mācīšanās organizatorisko pusi.

Svarīgākais izpratnes virzītājspēks ir pieņēmums, kas ir gan pieredzes, gan valodas lietošanas prakses rezultāts (Pasovs, 1987; Nuttall, 2005). Ja lasītāja pieņēmumi ir vienādi ar rakstnieka pieņēmumiem, lasītājs spēs izprast autora teikto un, kad radīsies grūtības, izmantos savu pieredzi.

J.Pasovs (Pasovs, 1987) un R.Dominovskis (Dominowski, 2002) min tādas derīgas metodes lasīšanas prasmes attīstīšanai kā jautājumu uzdošana par tekstu un zemtekstu, plāna sastādīšana, kopsavilkumu veidošana, jaunās vielas saistīšana ar jau zināmo, kā arī nezināmo vārdu nozīmes noskaidrošana. Labs veids, kā pārbaudīt izpratni, ir dialogi, kur tekstā paustās domas apskata no dažādām perspektīvām.

Pēc komunikatīvās metodes izplatīšanās radās nepieciešamība lasīšanas stratēģiju izveidē un apgūvē, kas palīdzētu lasīt autentiskus tekstus, izmantojot gan globālās, gan selektīvās, gan detalizētās izpratnes stratēģijas. Izmantojot autentiskus materiālus, tiek panākta labāka saistība ar kontekstu. K.Kramša uzsver, ka mācību grāmatas (Kramsch, 1993, 200, 201.lpp.) „parasti ir likumu un vārdu kopums, kuri vai nu ir pareizi vai nē, bet studentiem jāapgūst, kā to izmantot, salikt kopā, tāpēc nepieciešami autentiski materiāli, kuri reprezentē globālo kultūru, kas jāapgūst caur dažādiem kontekstiem”. K.Nutela (Nuttall, 2005) lasīšanu iedala intensīvajā un ekstensīvajā, pirmā no kurām saistīta ar īsu tekstu lasīšanu, otrā – ar garu. Ja intensīvajā lasīšanā uzmanība tiek pievērsta tādām lasīšanas metodēm kā loģisku secinājumu izdarīšanai no teksta, tad, izmantojot garākus testus, kas ir kaut kas vairāk nekā teksta daļu summa, var attīstīt tādas metodes kā galvenās domas un tās pamatojuma atrašana, alfabētiskā satura rādītāja izmantošana utt.

Ziņojumā UNESCO minēta principiāli jauna veida lasītprasme. Tur teikts: „lasītprasmi raksturo spēja „virzīties pa zināšanu jūru”. Palīdzot apgūt šāda veida lasītprasmi, docētāju ziņā

vairs nebūs tikai mācīt studentus mācīties, bet arī mācīt viņus meklēt, saistīt un vērtēt faktus un informāciju” (Delors, 2001, 158.lpp.).

### **Rakstīšana un runāšana**

Runāšana ir būtiska valodas kompetences sastāvdaļa, jo to kā prasmi raksturo patstāvīga runas līdzekļu izmantošana, lai īstenotu kādu runāšanas nodomu, izteiktu savas domas, attieksmi. Apgūstot runāšanas prasmi, jāapgūst gan monoloģiskā, gan dialogiskā runa. Monoloģiskajai runai ir nepārtraukts raksturs, tā sastāv nevis no frāzēm, bet superfrāzēm. Galvenais mehānisms, kas darbojas runājot, ir superfrāžu anticipācijas jeb paredzēšanas mehānisms. Dialogiskās runas vienība ir divu blakus esošu situatīvu, saistītu repliku vienotība dialogā (Pasovs, 1987).

Runāšanas pamatā ir leksiskās iemaņas, kuru attīstīšana sākas ar uztveri, kā vārds funkcionē runā. Pilnveidot leksiskās iemaņas J.Pasovs iesaka šādā kārtībā (Turpat, 1987): 1) leksisko iemaņu semantizācija - sinonīmi un antonīmi, definīcija – tā atklāj vārda jēdzienisko dabu, konteksts, ilustratīvā uzskate – palīdz veidot asociācijas starp vārdiem un priekšstatiem, jēdzienu skaidrošana; 2) leksisko iemaņu automatizācija – asociatīvo sakaru veidošanai starp vārdiem, lai vajadzības gadījumā viens vārds izsauktu citu, šajā stadijā var izmantot tādas vingrinājumus kā ievietot vajadzīgo vārdu, sagrupēt vārdus, izmantot tabulas ar aizstājamiem elementiem; 3) tālāka leksisko iemaņu pilnveidošana, kurā leksiskās iemaņas maksimāli variē, lai veicinātu spēju leksiskās vienības kombinēt un lietot patstāvīgi situatīvajā runā. Runāšanas prasmes attīstībā jāpievērš uzmanība tādām runāšanas aktivitātēm kā dialogi, individuālās un grupu uzstāšanās.

Tornberijs (Thornbury, 2007) uzskata, ka runāšanas pamatā ir valodas zināšanas, kas sastāv no žanra, diskursa, pragmatiskajām, gramatikas, vārdu krājuma un fonētikas zināšanām. Savukārt augsti attīstītu runāšanas prasmi raksturo runātāja spēja pareizi izrunāt vārdus (šeit pamatā ir fonētiskās iemaņas un leksikas zināšanas un lietošanas iemaņas), pašam kontrolēt sacīto un vajadzības gadījumā veikt labojumus, runāt tekoši un izteikt domas loģiski saistītā veidā, u.c. (Threshold level 2000, 2003; CEF, 2001; Thornbury, 2007).

Rakstīšanu J.Pasovs (Turpat, 1987) raksturo kā sarežģītu produktīvu darbību, kuras pamatā ir klausīšanās vai runāšanas prasme un vēl īpaša prasme pārvaldīt rakstīto valodu. I.A.Zimņaja (Zimņaja, 1985) atzīst: rakstīšanu apgrūtina apstākļi, ka tā atspoguļo vissarežģītāko – ārējo rakstisko - domu formēšanas un formulēšanas veidu, bez tam, tās realizācijai jāapgūst jauns – grafiskais – realitātes atspoguļošanas veids.

D.Baierns (Byrne, 1991) pievēršas rakstīšanas grūtībām, atzīstot: rakstīšana ir grūta ne tikai valodniecisku, bet arī psiholoģisku un kognitīvu problēmu dēļ. Psiholoģiski rakstīšana ir

sarežģītāka par runāšanu tāpēc, ka, atšķirībā no runāšanas, kas virzās uz priekšu ar mijiedarbes procesu, valodas lietotājs raksta kādam noteiktam lasītājam, kurš nav klāt, tāpēc jāapgūst papildus prasmes izteikties tā, lai uzrakstītais būtu saprotams bez papildus skaidrojumiem. Rakstīšana ir darbība, kas visbiežāk notiek vientulībā, nesāņemot atgriezenisko saiti, bet runājot vienmēr ir zināma veida atgriezeniskā saite. Runa ir spontāna, maz vērības velta teikumu uzbūvei, gramatiskajām kļūdām. Rakstīšanā teksts kļūst pašsaprotams, atbilstoši izvēloties teikumus un veidu, kā tie savienoti savā starpā. Kognitīvās problēmas saistītas ar apstākli, ka cilvēks aug, mācoties runāt, un normālos apstākļos to bieži dara. Parasti cilvēki bez apzinātas piepūles runā par lietām, kas viņus interesē un ir ar viņiem saistītas.

Rakstot domas jāizsaka tā, lai tās saprastu lasītājs, kurš nav klāt un nav pazīstams. Teksta resursu izmantošana atkarīga no stila izteiksmes līdzekļu atpazīšanas, ko autors lieto domu izteikšanai rakstot. Lai attīstītu izpratni par stila izteiksmes līdzekļu izmantošanu, nepietiek pievērst uzmanību tām informācijas vienībām, ko lasītājs var atrast tekstā. Teksts jāapskata daudz dziļākā līmenī. Jāatzīst, ka rakstīšanas apguve tomēr ir nepieciešama, tā valodas lietotājam dod ļoti daudz, jo ir vismērķtiecīgākais, visvairāk kontrolētais, apzinātākais, izvērstākais domas veidošanas un izteikšanas veids ar valodas palīdzību (Zimņaja, 1985; Pasovs, 1987; Byrne, 1991).

Profesionālās svešvalodas didaktikas klasiķi T.Dadlijs-Evanss un M.St.Džons (Dudley-Evans/St.John, 1998) ierosina to apgūt gan kā procesu, gan kā rezultātu, kā tas ir konstruktīvisma didaktiskajā pieejā, kas balstās uz žanra analīzi un socioloģiskajām akadēmiskā un profesionālā diskursa studijām. Rakstīšana ir īpaši vērtīga arī tāpēc, ka to var individualizēt. Rakstīšanas aktivitātēm vēlams piedāvāt tematu klāstu, no kura izvēlēties saskaņā ar interesēm un spējām. Šis aspekts ir svarīgs, domājot par aktivitātēm, kuras atbilstu dažādiem kompetences līmeņiem.

### **Klausīšanās**

Ceturtnā valodas lietošanas prasme ir klausīšanās, kas, tāpat kā lasīšana ir receptīva reakcijas prasme, kuras mērķis ir cita cilvēka vēstījuma uztveršana, formēšana un formulēšana. (Zimņaja, 1985; Pasovs, 1987; Threshold level 1990; Rost, 1994; CEF, 2001). J.Pasovs (Pasovs, 1987, 159.lpp.) klausīšanos un runāšanu apskata kā vienas parādības divas puses: „klausīšanās un runāšana ir saistīti, savstarpēji nosacīti un savstarpēji iedarbīgi komponenti, viena mehānisma daļas, kuru centrā ir iekšējā runa” (Pasovs, 1987, 159.lpp.).

J.Pasovs (Pasovs, 1987) oponentē viedoklim, ka klausīšanās ir pasīva, viņa uztverē klausīšanās process ir aktīvs domāšanas process, kas vērsts uz jaunā vēstījuma uztveri un saprašanu, kam nepieciešama radošu prasmju kombinēšana un lietošana atkarībā no situācijas.

I.A.Zimņaja (Zimņaja, 1985) uzsver, ka klausīšanos raksturo intensīva garīgā aktivitāte, lai gan ārēji nekāda darbība nav novērojama, tāpēc šīs prasmes veidošanos ir grūti vadīt. Klausīšanās procesam piemīt arī komunikatīvs raksturs, jo klausītājs aktīvi cenšas saprast, ko runātājs saka, aktivizējot dažādas zināšanas un saistot to, ko viņš zina, ar to, ko viņš dzird.

Klausīšanās visplašākajā šī vārda nozīmē ir viss, kas ietekmē apstrādes procesu no skaņas līdz jēgas veidošanai. Van Eks atzīst, ka interaktīvā komunikācijā domas tiek izteiktas vismaz 3 aspektos: valodnieciskajā, paravalodnieciskajā (prosodiskās iezīmes atspoguļo runātāja attieksmi) un ārpusvalodnieciskā (ķermeņa valoda) (Threshold level 1990, 1993), viņš min 6 valodas funkcijas, no kurām 3 ir saistītas ar attieksmēm (intelektuālās, emocionālās un morālās), pārējās 3: ar faktiskās informācijas sniegšanu un iegūšanu, socializēšanos un instruēšanu.

Klausīšanās pamatā ir fonētiskās valodas informācijas apstrāde un vēstījuma konstruēšana no skaņu plūsmas, kas balstās uz klausītāja sintaktiskajām, fonētiskajām un semantiskajām valodas zināšanām (Zimņaja, 1985; Pasovs, 1987; Threshold level 1990; Richards, 1994, 2001; CEF, 2001). Pirmais komponents klausīšanās mehānismā ir runas uztvere. Pievēršoties fonētiskajām teksta atšifrēšanas iemaņām, jāuzsver, ka cilvēki nerunā ar atsevišķiem vārdiem, bet gan ar vārdu kopām, tāpēc klausoties nedzird atsevišķus vārdus, bet gan noteiktas ritmiskas jēdzieniskas grupas. Uztveri attīsta, palielinot „operatīvās uztveres vienības”. Jo lielākiem blokiem tiek uztverta runa, jo veiksmīgāk tiek pārstrādāta uztvertā informācija. Klausītājs sagaida jeb anticipē gan runas saturisko, gan strukturālo pusi (Pasovs, 1987). Tāpēc vēlams klausīties normālu sarunvalodu, nevis lēnām izrunāt sarežģītas frāzes. G.Baks (Buck, 2001) norāda, ka valodas apgūvē darbojas kontrolēti un automātiski procesi, no kuriem pirmie darbojas, sākot apgūt jaunu valodas elementu, un noris lēnām, bet otrie sāk darboties vēlāk. J.Pasovs (Pasovs, 1987) iesaka panākt tādu situāciju, kad runas strukturālā puse tiek uztverta zemapziņā, jo tad loģiskās izpratnes mehānisms darbosies brīvāk. Tāpēc viņš iesaka īpašu uzmanību pievērst formas un struktūras anticipācijas attīstībai. Klausīšanās laikā mērķtiecīgi uzmanību pievērst kādam domāšanas uzdevumam, jo formu studenti tajā pašā laikā iegaumēs automātiski.

G.Baks (Buck, 2001) klausīšanās prasmju aprakstā minētajām zināšanām ietver arī zināšanas par diskursa struktūru. Aktīvās gramatiskās konstrukcijas klausoties tiek uztvertas vieglāk nekā pasīvās. Gramatikas zināšanas klausīšanās procesā ir svarīgas, lai varētu uztvert citvalodu struktūru, kas, piemēram, angļu valodā, ir teikuma priekšmets-izteicējs-papildinātājs, bet citās valodās tā var būt citāda.

G.Baks (Buck, 2001) atzīst, ka teksta izpratnē ir svarīgas arī tā prosodiskās iezīmes (uzsvars vārdā un teikumā, kā arī intonācija). Tās papildina vārda literāro nozīmi, vai dažos gadījumos pat ir pretrunā ar to. Lielu runas komunikatīvās iedarbības daļu veido uzsvars un intonācija, un klausītājam tā jāsaprot, lai veidotu pieņemamu teksta interpretāciju. Saprast dzirdēto, klausoties reālajā dzīvē, palīdz klausīšanās mērķa apzināšanās, aptuvens priekšstats par to, kas tiks dzirdēts, runātāja tieša klātbūtne, nepieciešamība pēc tūlītējas atbildes, situācija un apkārtējā vide. Saprāšanu nodrošina loģiskās izpratnes mehānisms, kas ir sarežģīts, vēl maz izpētīts process. Saprast svešvalodu skolotājs var palīdzēt tikai daļēji, bet visu pārējo klausīšanās mehānismu veidošanas vadīšana ir viņa tiešais pienākums.

Pakāpeniski vēlams attīstīt šādas klausīšanās iemaņas (Pasovs, 1987, Richards, 1994, 2001):

- teksta satura paredzēšanu;
- globālu teksta uztveri;
- atsevišķu teksta daļu detalizētu uztveri;
- valodai raksturīgo formu atpazīšanu.

Klausīšanās mācīšanās noris, attīstot prasmi saprast katru jaunu vielas kombināciju jaunā situācijā. Šādu prasmi var veidot, izmantojot jaunuma jeb novitātes principu, t.i., izmantojot tekstus, kuros ir tas pats valodas materiāls, bet jauns saturs. Līdz ar situāciju dažādību veidosies iemaņu pārnese, palielināsies bloku apjomi, uz kuru pamata veidojas uztvere un spēja salīdzināt. Vispārinot studentu klausīšanās paradumus, Rosts (Rost, 1994) secina, ka ir lietderīgi attīstīt klausīšanās prasmi ar tiešiem, stimulējošiem kontaktiem; galveno vērību veltot jēgai un cenšoties svešvalodā iemācīties kaut ko jaunu un svarīgu; veicot vingrinājumus, kas saistīti ar teksta izpratni; pievēršot uzmanību precizitātei un analizējot valodas formas.

Rosts (Rost, 1994) norāda, ka autentiskā sarunvaloda, ko fiksē šādos ierakstos, ir izaicinājums studentiem mēģināt izprast valodu, kā to lieto tie, kam tā ir dzimtā valoda. Bieži vien docētāji, lai atvieglotu studentu darbu, izmanto iepriekš sagatavotus ierakstus, tomēr Rosts (Turpat, 1994) iesaka izmantot autentiskus ierakstus, bet studentu klausīšanās procesu vadīt ar speciālu gramatisku, leksisku, diskursa u.c. vingrinājumu izstrādi, kuri jāveic pirms klausīšanās. G.Baks (Buck, 2001) norāda, ka ar klausīšanās tekstiem ir daudz lielākas problēmas nekā ar lasīšanas tekstiem, jo tie nav pietiekoši plaši pieejami, tāpēc docētājam tie jāveido pašam, izmantojot televīzijas, audio vai video ierakstus.

Vadot studentu klausīšanās prasmju attīstību, docētājiem būtu vēlams ieteikt studentiem, kur viņi TV, video var klausīties tekstus savā specialitātē. Docētājs veicina studentu klausīšanās prasmju attīstību, pats visu laiku runājot svešvalodā, ļaujot studentiem apzināties dažādus klausīšanās stilus un stratēģijas, prezentējot studentiem plaša diapazona materiālus, kas ietver dažādus runāšanas stilus un klausīšanās situācijas.

Attīstot klausīšanās prasmi, jāņem vērā, ka nav tāda jēdziena kā pareiza teksta interpretācija, tā var būt tikai jēgpilna, sakarīga. Lai gan atsevišķu klausītāju interpretācijas atšķiras, kompetenti klausītāji no viena un tā paša teksta iegūs vienu un to pašu informāciju, jo pretējā gadījumā komunikācija vispār nebūtu iespējama.

Augstākajās izglītības institūcijās attīstāmo svešvalodas prasmju saraksts nebūtu pilnīgs, ja netiktu pieminēta **tulkošanas** prasme, tomēr jāuzsver, ka tulkošana nav viena no četrām valodas prasmēm, bet gan otrās kārtas prasme, kura balstās uz četrām apskatītajām valodas prasmēm – runāšanu, klausīšanos, rakstīšanu un lasīšanu. CEF Vadlīnijās tulkošana ir viena no mediācijas jeb viduēšanas prasmēm. Lai šo prasmi sekmīgi attīstītu, tā jā māca atsevišķi, profesionālās svešvalodas vai komunikācijasursos var ietvert atsevišķus tulkošanas vingrinājumus, piemēram, kopsavilkumu tulkošanu.

### **Sociolingvistiskā kompetence**

Reālā dzīvē nepietiek tikai ar valodas kompetenci, jo valodu lieto atbilstoši sociālajām normām, kas valda sabiedrībā. 1972.gadā Haimss formulēja (Sociolinguistics, 2003) sociolingvistiskās kompetences jēdzienu. Sociolingvistiska zināmā mērā radās kā pretkustība Čomska transformatīvi ģeneratīvajai gramatikai. Čomskis lingvistiku uzskatīja par tīri kognitīvu zinātņu, ar valodas kompetenci viņš domāja ideālas intuitīvas visu angļu valodas gramatisko teikumu zināšanas. Rezultāts bija „lingvistiska produkcija”, t.i., deģenerēti dati, kas nevienu neinteresēja. Bet Haimss uzskatīja, ka valoda ir bezgala daudz vairāk nekā gramatikas likumi, jo valodai jāatbilst situācijai, proti, jāzina ne tikai ko, bet arī kad, ar ko, par ko un kādā veidā runāt. Atbilstība Haimsa skatījumā bija tikpat svarīgs termins kā gramatika (Turpat, 2003). Sociolingvistiskā kompetence ir saistīta ar atbilstošu valodas lietojumu kontekstā. Tā ir spēja atšķirt dialektus, stilu, formalitātes un dabiskuma līmeni, un spēja izskaidrot kultūras parādību un retorisko figūru būtību.

Sociolingvistiskā kompetence ir sociokultūras kompetences pamats. Sociokultūras kompetences veidošanai vajadzīga pavisam cita pedagoģija, jo: „to nevar apgūt, iemācoties vārdu un frāžu sarakstus, pragmatiskas zināšanas var iegūt tikai novērojumu un analīzes rezultātā

un izjūtot visu sociālo kontekstu” (Kramersch, 1993, 92.lpp). Valodas kompetence un sociolingvistiskās kompetence ir komunikatīvās kompetences pamats.

### 1.3. Komunikatīvā kompetence

Komunikatīvā kompetence ir daudz vairāk kā gramatikas likumu kopuma apguve, kuri jāizmanto kopā ar noteiktu vārdu krājumu. Veidojot komunikatīvo kompetenci, valoda tiek izmantota kā dinamisks resurss, kas palīdz atklāt jēgu (Nunan, 2004).

Vadot komunikatīvās kompetences veidošanos, jāpievēršas valodas lietotāja vajadzībām. 70.gados Munbiji un J.A. van Eks uzsvēra, ka valoda jāsaista ar valodas apguvēja tūlītējām un nākotnes vajadzībām tā, lai viņš būtu sagatavots autentiskai komunikācijai. J.A. van Eks šo domu attīstīja Sliekšņa līmeņa aprakstā, ko Eiropas Padome publicēja 1975.gadā un J.A. van Eks un Dž.L.M. Trims pilnveidoja 1990.gadā. Galvenais Sliekšņa līmeņa devums (Threshold level 1990, 1993) ir akcents uz valodas praktisko lietojumu. Valodas elementi netiek klasificēti atbilstoši to struktūrai, bet ir iedalīti funkcijās un jēdzienos, kas ir saistīti ar cilvēka darbību, izmantojot valodu.

Valodas funkcijas tiek iedalītas 6 lielās kategorijās: faktiskās informācijas sniegšana un iegūšana; attieksmju izpausme un izziņāšana; instruēšana; socializēšanās; diskursa strukturēšana; saziņas uzturēšana. M.Kaneiles un M.Sveinas modelī komunikatīvās kompetences raksturošanai (Canale/Swain, 1980), kurš tika izveidots 20. gs. 80.gados, komunikatīvā kompetence sastāv no *gramatiskās, sociolingvistiskās, diskursa un stratēģiskās kompetences*. Savukārt L.F.Bahmanes un A.S.Palmera izveidotajā komunikatīvās valodas kompetences modelī to veido *organizatoriskā, tekstuālā un pragmatiskā kompetence* (Bachman/Palmer, 1982). Organizatoriskā kompetence ir vārdu krājums, morfoloģija, sintakse un grafoloģija/fonoloģija, tekstuālā kompetence: saistījums un rakstītā vai runātā diskursa retoriskā organizācija, bet pragmatiskā kompetence: funkcionālā un sociolingvistiskā kompetence. Funkcionālā kompetence nodrošina valodas lietotāja spēju izmantot valodas funkcijas: informatīvo, manipulatīvo, izziņas un tēlaino.

Komunikatīvās kompetences tālāka attīstība saistīta ar reģistra analīzi, kas attiecas uz valodas lietojumu kādā noteiktā kontekstā. Ja valoda mainās atkarībā no konteksta, tad jābūt iespējai identificēt valodas tipu, kas saistās ar noteiktu kontekstu, piemēram, ar zināšanu jomu (sporta valoda, medicīnas valoda) vai lietojuma veidu (rokasgrāmatas, instrukcijas utt.). Attīstījās speciāla nozare - profesionālā svešvaloda, kur daudz laika tika veltīts dažādu reģistru formālo raksturlielumu noteikšanai, lai izveidotu bāzi studiju kursa programmas un tās atsevišķu elementu izveidei (Hutchinson/Waters, 1994).



## 1.4. Starpkultūru kompetence

Starpkultūru kompetenci veido deklaratīvas zināšanas par kultūras aspektiem, spēja darboties dažādu kultūru apstākļos un attieksmes pret dažādām kultūrām (Dirba, 2004; Stiers, 2004; Korhonoen, 2004).

Stīrss (Stiers, 2004) starpkultūru kompetenci iedala 2 grupās: satura un procesa kompetencēs. Procesa kompetences ir dinamiski raksturlielumi, kas ietver pašrefleksiju, spēju atveidot dažādas lomas, risināt problēmas, spēju mainīt perspektīvu u.c. Satura kompetence attiecas uz vēstures, valodas, izturēšanās, paražu, tradīciju u.c. zināšanām. Korhonoens (Korhonoen, 2004) atzīst, ka starpkultūru kompetenču apgūšana ir lēns process, kas ietver svešvalodas apguvi, starpkultūru praksi un pieredzes gūšanu, tiekoties ar citu kultūru pārstāvjiem.

Vadot starpkultūru kompetences apguvi, jāpievērš uzmanība apstāklim, vai tiek dota iespēja to apgūt darbībā, mācoties no pieredzes, jo tā ir būtiska starpkultūru kompetences sastāvdaļa. Starpkultūru kompetences apguves vadīšanā ļoti svarīgas ir arī tādas paša docētāja personības īpašības kā kritiskā domāšana, spēja sadarboties ar studentiem un atvērtība pārmaiņām. K.Kramša (Kramsch, 1993, 181.lpp) uzskata, ka docētāja vispārējai kultūrai jābūt tādai, lai viņš „spētu uzvesties gan kā sistēmas iekšpusē, gan ārpusē esoša persona” un spētu palīdzēt studentiem kritiski izprast svešo kultūru un tās sociālās normas (Turpat, 1993). I.Kalniņa un L.Petre starpkultūru kompetences attīstīšanā uzsver docētāju un studentu sadarbības lomu, kā arī nepieciešamību docētājiem būt atvērtiem pārmaiņām (Kalniņa/Petre, 2006).

Starpkultūru kompetences attīstība sasaucas ar vienu no XXI gadsimta izglītības mērķiem – mācīties dzīvot kopā. Ziņojumā izteikts aicinājums starpkultūru prasmes nenovērtēt par zemu: „Ja daudz kultūru izglītībā mēs nepanāksim kulturālu lūzumu, var izrādīties, ka arvien veiksmīgāka (citu) prasmju mācīšana var atstāt negatīvu iespaidu. Nemaz neiepriecina izredzes sagaidīt stāvokli, kad augsti izglītoti cilvēki būs sagatavoti cits citu apkarot daudz nāvīgāk. Tolerances vietā jānāk cieņai, darbībai kopīgu mērķu vārdā” (Delors, 2001, 204.lpp.).

Apskatot komunikatīvās kompetences jēdzienu, jau pieminēta reģistra analīze un ESP jeb svešvalodas mācīšana lietišķiem mērķiem, kas attīstījās no šīs analīzes. Lai gan ESP parasti lieto tikai, apzīmējot īpašu pieeju pielietojamās svešvalodas mācīšanai, pamatojoties uz iepriekš apskatītajām dažādu kompetenču definīcijām, var definēt arī profesionālās svešvalodas kompetenci, kas saistīta ar valodas lietotāja darbību kādā specifiskā profesionālā sfērā.

## 1.5. Profesionālās svešvalodas kompetence

Profesionālās svešvalodas kompetenci LR pirmo reizi pieminējusi I.Lūka (Lūka, 2005). Viņas skatījumā profesionālās svešvalodas kompetenci veido komunikatīvā un starpkultūru kompetence, kā arī profesionālās darbības kompetence. Komunikatīvo valodas kompetenci savukārt veido organizatoriskā, tekstuālā un pragmatiskā kompetence, bet starpkultūru kompetenci: deklaratīvās zināšanas, spēja darboties citā kultūrvidē un attieksmes. Profesionālās svešvalodas kompetences jēdzienā bez komunikatīvās valodas kompetences ietilpst arī konkrētais, lietišķais, profesionālais konteksts, kurā notiek saziņa. Profesionālās svešvalodas kompetenci izmanto darbojoties izvēlētajā profesionālajā sfērā un papildinot tajā zināšanas.

Vairākus pielietojumus profesionālās svešvalodas izmantošanai dažādās nozarēs, t.sk. dzelzceļniekiem un medmāsām, izstrādājusi „Valodu mācību centra” vadītāja S.Kārkliņa ([http://www.railwaylanguage.com/documents/minutes\\_09.11.2006](http://www.railwaylanguage.com/documents/minutes_09.11.2006)). Minētās izstrādes balstās uz valodas vajadzību analīzi attiecīgajā profesionālajā sfērā, veicot darba pienākumus. Starpkultūru komponents kļūst aktuāls, ja karjerā nākas kontaktēties ar dažādu kultūru pārstāvjiem.

Pievēršoties profesionālajai kompetencei, jāuzsver, ka darba devēji vairs neprasa iemaņas, bet gan kompetenci, kas apvienotu katram cilvēkam raksturīgu tehniskās mācībās un profesionālā sagatavošanā apgūtās sociālās uzvedības prasmes, gatavību strādāt komandā, ierosmes un riska gatavību (Delors, 2001). Ziņojumā (Turpat, 2001) atzīts, ka pārmaiņas veicina tādas subjektīvas īpašības kā personīgā ieinteresētība, spēja sazināties, strādāt kopā ar citiem, kontrolēt un risināt konfliktus u.c., ko uzņēmuma vadītāji bieži vien dēvē par mūža prasmēm, kas, apvienojoties ar zināšanām un iemaņām, veido vajadzīgo kompetenci.

Tehnoloģiskā ziņā augsti attīstīta sabiedrība prasa jauna tipa, drīzāk uzvedības nekā intelekta, iemaņas. Ziņojumā minētas tādas īpašības kā intuīcija, šarms, spriestspēja un spēja saturēt komandu, kuras „ne vienmēr raksturīgas tiem, kam ir diplomu. Nav viegli arī iedomāties tādas mācību programmas, kas attīsta šādas spējas” (Turpat, 2001, 83.lpp.). Svešvalodas vai komunikācijas studiju kurss ir īpaši piemērots minēto īpašību attīstīšanai.

Profesionālās svešvalodas kompetenci var attīstīt, pievēršot uzmanību visiem izdevumā “Mācīšanās ir zelts” (Delors, 2001) uzsvērtajiem 4 galvenajiem XXI gadsimta izglītības uzdevumiem: mācīties zināt, mācīties darīt, mācīties dzīvot kopā un mācīties būt. Bez svešvalodu zināšanām mūsdienu pasaulē nav iespējams būt, pastāvēt, jo nacionālās robežas pastāv gandrīz vairs tikai nosacīti. Apgūstot zināšanas par cittautu kultūru, studenti mācās dzīvot kopā.

## 1.6. ES nostāja valodas kompetenču veidošanā

### Eiropas kopējās vadlīnijas valodas prasmju attīstīšanai un vērtēšanai

Izstrādātie komunikatīvie valodas kompetences modeļi (sk. iepriekš) un nepieciešamība ES izveidot vienotus kritērijus personas valodas prasmju noteikšanai radīja priekšnoteikumus Rokasgrāmatas Eiropas kopējo vadlīniju valodas prasmju noteikšanai jeb CEF (CEF, 2001) izdošanai. Vadlīnijas izstrādātas ar mērķi vadīt valodas apguves procesu, t.i. pirms valodas apguves uzsākšanas apdomāt, kas tieši svešvalodā būs jādara, cik daudz no valodas jāiemācās, lai varētu to izmantot, kā palīdzēt sev un citiem labāk apgūt valodu, utt. Šie jautājumi saistīti ar valodas apguves jeb kompetences veidošanās procesu, kam veltīta Promocijas darba 2.nodaļa, akcentējot šī procesa sākuma un beigu nosacījumus, proti, mērķu izvirzīšanu un apgūtās kompetences novērtēšanu. Ārējais konteksts, kurā apgūstamo valodu lieto, atbilst Sliekšņa līmeņa aprakstam, kas izstrādāts ar nolūku veidot valodas komunikatīvo kompetenci (Threshold level, 1990; CEF, 2001), tātad aptver visas galvenās 8 valodas ārējā lietojuma kategorijas (sk. iepriekš). No šī kategoriju klāsta katrs lietotājs var izvēlēties tās, kas nepieciešamas.

CEF pamats ir starpkultūru pieeja, kuras galvenais mērķis ir veicināt visas personības labvēlīgu attīstību un identitātes izjūtu, kā atbildes reakciju uz padziļinātu pieredzi par „svešā” vai „cita” jēdziena izpratni valodā un kultūrā. CEF pamatojas uz izziņas taksonomiju, tā mērķis ir aptvert valodu visā tās sarežģītībā, sadalot valodas kompetenci tās komponentos. CEF ļauj novērtēt gan leksiskās un gramatiskās zināšanas un to pielietošanas iemaņas, gan diskursa kompetenci un valodas prasmes. Eiropas līmeņu ilustrējošās skalas, piemēram, runāšanai dotas dažādās runāšanas situācijas (monologs, sava viedokļa paušana diskusijā, u.c.), kā arī apskatītas stratēģijas, kas raksturo runāšanas prasmju izmantošanu (plānošana, spēja kompensēt - lietot citu vārdu kāda vārda ietā, kurš aizmirsies; uzkrāto zināšanu izmantošana; vērtēšana - veiksmes monitorings, labošana - spēja pašam labot kļūdas).

Papildus receptīvajām (lasīšana, klausīšanās) un produktīvajām (runāšana, rakstīšana) prasmēm apskatītas arī mediācijas jeb viduēšanas prasmes, kurās valodas lietotājam nav jāizsaka savas domas, bet jādarbojas kā vidutājam starp citiem valodas lietotājiem, kuri tieši viens otru nesaprot. Populārākās mediācijas jeb viduēšanas prasmes ir spēja mutiski un rakstiski tulkot.

### Jaunās „mūža prasmes”

Eiropas Savienības dokumentos vairāku svešvalodu apguve, lai tās varētu izmantot komunikācijai, ir jaunās „mūža prasmes”, uz ko jātiecas katram ES iedzīvotājam. Savukārt izglītībā sasniegtie rezultāti Eiropas Savienības ietvaros jāvērtē ar kompetencēm, šim faktam

īpaša vērība pievērsta Boloņas procesā. Lisabonas stratēģijā minēts, ka jāuzlabo svešvalodu apguve, kā arī „labo” lasītāju skaits (Lisabonas stratēģijā, 2000).

Saskaņas (Tuning Project 2, 2004) projekta ietvaros notika konsultācijas ar augstskolu beidzējiem, darba devējiem un akadēmiķiem septiņu studiju kursu ietvaros, tai skaitā arī Izglītības zinātnēs. Tika apskatītas vispārīgās un noteiktam studiju kursam specifiskās prasmes un kompetences. Respondenti vērtēja katras kompetences svarīgumu un snieguma līmeni, kā arī noteica 5 svarīgākās kompetences. Tika novērota stipra korelācija starp vērtējumu, ko deva darba devēji un absolventi. Attiecībā uz kompetenču svarīgumu abas šīs respondentu grupas uzskata, ka vissvarīgākās kompetences, kuras jāattīsta, ir: spēja analizēt un sistematizēt, spēja mācīties, spēja atrisināt problēmas, spēja pielietot zināšanas praksē, spēja pielāgoties jaunām situācijām, rūpes par kvalitāti, informācijas apstrādes prasmes, spēja strādāt autonomi un komandā. Otrā skalas galā ir: citu kultūru un paražu izprašana, dažāduma un multikulturālisma pienācīgi augsts vērtējums, spēja strādāt starptautiskos apstākļos, spēja būt līderim, pētnieciskā darba iemaņas, projektu darbu veikšanas prasmes, kā arī otras valodas zināšanas. Pārsteidzoši, ka tik daudz starpkultūru kompetences koncentrējas tieši skalas lejasdaļā.

Augstskolu beidzēji vērtē, ka visaugstāko līmeni šo kompetenču attīstībā augstskolā izdevies sasniegt: spējā mācīties, pamatzināšanās, spējā strādāt autonomi, spējā analizēt un sintezēt un dažās citās. Lejasgalā ir tādas kompetences kā: spēja būt līderim, citu tautu kultūru un paražu izpratne, otras valodas zināšanas un dažas citas.

Tātad svešvalodas zināšanas un starpkultūru kompetence gan pēc svarīguma, gan pēc sasnieguma līmeņa atrodas kompetenču lejasgalā. Diemžēl šo faktu apstiprina arī 2006.gadā Latvijā veiktais darba tirgus pētījums (1.2.tab., Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām, 2007), kur lielākā daļa respondentu svešvalodas prasmes pārlicinoši ierindoja visvājāk attīstīto vidū.

### **Secinājumi par 1.nodaļu.**

Vadot **kompetenču** veidošanu, jāņem vērā, ka kompetence atbilstoši Eiropas Parlamenta dokumentam „Pamatprasmes mūžizglītībai – Eiropas pamatprincipu kopums” definēta kā „zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kas atbilst kontekstam” (Proposal, 2005). Līdzīgas definīcijas rodama arī CEF Vadlīnijās (CEF, 2001), kā arī PISA pētījumu pamatojumam, kurā teikts, ka „kompetence ir spēja rīkoties atbilstoši situācijai, ņemot vērā visu tās sarežģītību, cenšoties rast līdzsvaru mūsdienu sarežģītajā pasaulē” (The definition and selection of key competencies, 2005).

Vadot **valodas kompetences** veidošanu (Chomsky, 1971; Zimņaja, 1985; Pasovs, 1987; Field/Drysdale, 1991), jāņem vērā, ka to četras valodas lietošanas pamatprasmes: informācijas uztveres (lasīšana un klausīšanās) un produktīvās prasmes (runāšana, rakstīšana), kuras attīsta to dinamiskā mijiedarbībā. Lietot vārdu nozīmē zināt, kur tas sastopams, kādās vārdkopās tas sastopams, kādi ir tā atvasinājumi un lietošanas ierobežojumi, kāda ir tā vieta asociāciju tīklā un kādas ir tā dažādās nozīmes. Valodas lietotāji apgūst aktīvo un pasīvo vārdu krājumu, kā arī sociālos, ar kultūru saistītos un pat individuālos vārdu krājuma aspektus, pietiekami lielu vērību veltot dažādu valodu semantisko lauku atšķirībām. Pielietojamās svešvalodas studenti tehnisko problēmu risināšanā mobilizē vispārīgās svešvalodas resursus.

Vadot **leksika apguvi** (Allen, 1983; Taylor, 1990; Sinclair, 1991; Wallace, 1992; Richards, 1994, 2001; Carter/McCarthy, 1997; Stahl/Nagy, 2006), to vēlams sākt ar vārdu apguvi pa pāriem, atslēgas vārdu tehniku, tālākajās stadijās palielināt vārda apstrādes dziļumu, apgūt vārda uzbūves un veidošanas principus, saistīt vārdus ar kontekstu. Dažādu līmeņu svešvalodas prasmju grupās docētājiem vēlams izmantot atšķirīgas metodes studentu leksiskās kompetences veidošanai. Leksikas apgūvē iesaka izmantot vārdu semantiskos tīklus, konkordanču veidošanu, ko papildina ar procesuālām zināšanām. Docētājs var palīdzēt studentam mācīties, iesaistot, aizraujot un provocējot studentus, aicinot viņus meklēt jēgu nepazīstamas leksikas ārējā haosā, personalizējot vārdu krājuma paplašināšanu saskaņā ar studentu vajadzībām un mērķiem. Mūsdienās leksiku apgūst nevis kā mērķi, bet kā komunikācijas resursu, kā līdzekli, kas ļauj veikt noteiktas funkcijas, izteikt nozīmi, jēgu.

Vadot **gramatikas** apguvi (Fromkin/Rodam, 1998; Paltridge, 2006, Frendo, 2007), vēlams par pamatu ņemt nevis gramatiskās struktūras, bet funkcijas un jēdzienus, kas visās valodās ir līdzīgas. Apgūstot gramatiku, lielāku vērību vēlams veltīt vispārīgo, nevis šauri specifisko zināšanu un to lietošanas iemaņu apgūšanai (Hutchinson/Waters, 1994). Studenti ar pietiekami augsti attīstītām gramatikas zināšanām un funkcionālās gramatikas lietošanas iemaņām lielāku vērību var veltīt diskursa analīzei.

Vadot **lasīšanas apguvi** (Zimņaja, 1985; Pasovs, 1987; Doff, 1988; Kramsch, 1993, Delors, 2001; CEF, 2001; Nuttall, 2005), jāpārlicinās, vai studentu leksiskās un gramatiskās zināšanas un to pielietošanas iemaņas ir pietiekami augstā līmenī. Lasot tiek veikta gan analīze, gan sintēze, pie tam pēdējai vēlams būt pārsvarā. Vadot lasīšanas prasmes apguvi, jāņem vērā, ka no izziņas viedokļa lasīšana ir sarežģīts process, jo tajā izmanto metakognīciju. Lai izprastu izlasītā jēgu, valodas lietotājs izmanto teksta virspusējo struktūru atšifrēšanas stratēģijas. Tā kā galvenais lasīšanas mehānisms ir struktūras anticipācija frāzes līmenī, galvenais izpratnes

virzītājs ir pieņēmums, kas ir gan pieredzes, gan valodas lietošanas rezultāts. Attīstot lasīšanas prasmi, lietderīgi izmantot tādas uzdevumus kā jautājumu uzdošanu par tekstu un zemtekstu, plānu sastādīšanu, kopsavilkumu veidošanu, jaunās vielas saistīšanu ar jau zināmo, nezināmo vārdu nozīmes noskaidrošanu, dialogu veidošanu par tekstā paustajām domām. Pietiekami garu autentisku tekstu lasīšana attīsta informāciju meklēšanas, saistīšanas un vērtēšanas prasmi.

Vadot **runāšanas** apguves procesu (Threshold level 2000, 2003; CEF, 2001; Thornbury, 2007), jāņem vērā, ka runāšana psiholoģiski un kognitīvi ir viegli apgūstama prasme, jo cilvēks aug un attīstās, un veido savu individualitāti, mācoties runāt, bez tam runājot tiek saņemta atgriezeniskā saite, kas procesu atvieglo. Vadot runāšanas apguvi, jāatceras, ka runāšanas un it īpaši rakstīšanas prasme var veidoties tikai procesā, pie tam valodas lietotājam problēmas var sagādāt nepietiekamās zināšanas gramatikā un leksikā. Runāšanas prasmes attīstība sākas ar leksisko iemaņu izveidi, tad veic leksikas semantizāciju jeb iepazīšanos ar valodas semantisko lauku, tālāk vingrinās leksisko iemaņu automatizācijā un noslēgumā piemēro tās dažādām situācijām. No runāšanas aktivitātēm studentu svešvalodas kompetences attīstībai vēlams izmantot tādas aktivitātes kā dialogi, individuālās un grupu uzstāšanās u.c. Runāšanas pamatā ir valodas zināšanas, kas sastāv no žanra, diskursa, pragmatiskajām, gramatikas, vārdu krājuma un fonētikas zināšanām. Savukārt augsti attīstītu runāšanas prasmi raksturo runātāja spēja pareizi izrunāt vārdus, pašam kontrolēt sacīto un vajadzības gadījumā veikt labojumus, runāt tekoši un izteikt domas loģiski saistītā veidā u.c.

Vadot **rakstīšanas** apguves procesu (Zimņaja, 1985; Pasovs, 1987; Byrne, 1991; Dudley-Evans/St John, 1998), jāatceras, ka rakstīšanas prasmju apguve ir īpaši vērtīga tāpēc, ka rakstot domas var veidot un paust mērķtiecīgāk, kontrolētāk, apzinātāk, izvērstāk kā citos valodas lietošanas gadījumos, rakstīšanu iespējams arī individualizēt, piemērojot to dažādām interesēm un līmeņiem. Rakstīšanas procesu sarežģī psiholoģiski un valodnieciski apstākļi, jo cilvēki parasti raksta vientulībā, nesaņemot tūlītēju atgriezenisko saiti, no valodnieciskā viedokļa rakstīt ir sarežģīti, jo jāapgūst vārdu grafiskais atveidojums, kas var nesakrist ar izrunāto, bez tam jāapgūst dažādu stila izteiksmes līdzekļu izmantošana. Vadot rakstīšanas apguves procesu, tā jāapgūst gan kā process, gan kā rezultāts.

Vadot **klausīšanās** apguves procesu (Zimņaja, 1985; Pasovs, 1987; Threshold level 1990; Rost, 1994), jāievēro, ka klausīšanās, lai gan ārēji pasīvs, patiesībā ir iekšēji aktīvs process, kura pilnveidošanu docētājs var stimulēt. No sākuma klausītājs uztveramo tekstu atpazīst, tad notiek tā izpratne, kas var būt tikai sakarīga, jēgpilna, nevis „pilnīgi pareiza”. Prosodiskās iezīmes papildina vārda literāro nozīmi, atspoguļo runātāja vērtības, ja viņš vēlas veidot pieņemamu

teksta interpretāciju. Reālajā dzīvē saprast dzirdēto klausoties palīdz klausīšanās mērķa apzināšanās, aptuvens priekšstats par to, kas tiks dzirdēts, runātāja tieša klātbūtne, nepieciešamība pēc tūlītējas atbildes, situācija un apkārtējā vide u.c.; savukārt traucē fona trokšņi, spontānās runas trūkumi. Docētājam klausīšanās tekstus ieteicams veidot pašam, iegūstot autentiskus televīzijas, audio vai video ierakstus, nevis izmantot iepriekš sagatavotus ierakstus, bet studentu klausīšanās prasmi attīstīt ar speciālu gramatisku, leksisku, diskursa u.c. vingrinājumu izstrādi, kurus veic pirms klausīšanās. Docētājs var veicināt studentu klausīšanās prasmes attīstību, pats konsekventi runājot svešvalodā, prezentējot studentiem plaša diapazona materiālus, t.sk. autentiskus, kas ietver dažādus runāšanas stilus un klausīšanās situācijas.

Pilnveidojot studentu **komunikatīvo kompetenci**, jāatceras, ka to veido valodas kompetence kopā ar sociolingvistisko kompetenci, kas saistīta ar atbilstošu valodas lietojumu kontekstā (Threshold level 1990, 1993). Valoda nav gramatikas likumu un vārdu krājumu kopa, bet gan dinamisks resurss, kas palīdz atklāt jēgu. L.Bahmanes modelī valodas komunikatīvo kompetenci veido organizatoriskā, tekstuālā un pragmatiskā kompetence. Pragmatisko kompetenci veido funkcionālā un sociolingvistiskā kompetence. Sliekšņa līmeņa aprakstā akcents likts uz valodas praktisko lietojumu, nodrošinot iespēju veikt autentisku komunikāciju. Sliekšņa līmeņa aprakstā valodas elementi tiek iedalīti 6 lielās kategorijās, funkcijās un jēdzienos, kas ir saistīti ar cilvēka darbību, izmantojot valodu.

Pilnveidojot studentu **starpkultūru kompetenci**, jāņem vērā, ka to veido deklaratīvās zināšanas, spēja darboties citā kultūrvidē un attieksmes (Dirba, 2004; Stiers, 2004; Korhonen, 2004). Starpkultūru kompetencei ir procesa un satura komponenti. Satura kompetence attiecas uz vēstures, valodas, izturēšanās, paražu, tradīciju u.c. zināšanām, bet procesa kompetences pamats ir spēja veikt pašrefleksiju, atveidot dažādas lomas, risināt problēmas, mainīt perspektīvu. Arī starpkultūru kompetence, tāpat kā sociokultūras kompetence, apgūstama vienīgi darbībā, mācoties no pieredzes. Lai palīdzētu studentiem veidot starpkultūru kompetenci, docētājiem pašiem jābūt atvērtiem pārmaiņām, viņiem jāpiemīt labi attīstītai kritiskajai domāšanai un jāveido tā arī studentos, lai viņi automātiski nepārņemtu citas kultūras iezīmes. Starpkultūru kompetences veidošanās saskan ar vienu no 21.gs izglītības mērķiem – mācīšanos dzīvot kopā. Iespējams, ka tieši prasme veidot starpkultūru kompetenci varētu būt izšķiroša izglītības un visas sabiedrības ilgtspējīgā attīstībā.

Pilnveidojot studentu **profesionālās svešvalodas kompetenci** (Lūka, 2005), elastīgi jākombinē komunikatīvās un starpkultūru kompetences, kā arī profesionālās kompetences un pieredzes attīstība. Profesionālās svešvalodas kompetenci izmanto strādājot izvēlētajā

profesionālajā sfērā un papildinot tajā zināšanas. Pielietojumus profesionālās svešvalodas izmantošanai dažādās profesionālās sfērās izstrādā, balstoties uz valodas vajadzību analīzi attiecīgajā profesionālajā sfērā, veicot tajā darba pienākumus. Starpkultūru komponents kļūst aktuāls, ja karjerā nākas kontaktēties ar dažādu kultūru pārstāvjiem.

Lai attīstītu profesionālo kompetenci, svarīgas ir t.s. mūža prasmes, kurās ietilpst arī vispārīgās un profesionālās svešvalodas prasmes. LR veiktā starpresoru pētījumā konstatēts, ka tieši svešvalodu prasmes augstāko izglītības institūciju absolventi ir attīstījuši visvājāk, lai gan tām, atšķirībā no citām mūža prasmēm, veltīts atsevišķs studiju kurss. Apgūto profesionālās svešvalodas kompetenci var novērtēt, izmantojot Eiropas kopējās vadlīnijas, kurās aprakstīti valodas lietošanas prasmju līmeņi, pievēršot uzmanību valodas apguvei, mācīšanai un vērtēšanai (CEF, 2001). Vadot profesionālās svešvalodas kompetences veidošanos **Eiropas Savienības kontekstā**, jāņem vērā, ka ES kā daudznacionālā, uz dažādu tautu kultūras vērtībām balstītā struktūrā nepieciešamībai apgūt vairākas ES valodas komunikācijas līmenī pievērsta īpaša vērība. Tomēr ES un LR veiktie pētījumi liecina, ka svešvalodu zināšanas atrodas mūža prasmju apguves lejasgalā.

1.nodaļas apkopojums ļauj secināt: gan veidojot zināšanas par profesionālo svešvalodu, gan attīstot profesionālās svešvalodas lietošanas prasmes un kompetences ir svarīgi izmantot dažādas aktivitātes, kuras piemērotas attiecīgajam studentu kontingentam. Kompetences un prasmes veidojas, elastīgi kombinējot esošās zināšanas sarežģītāku uzdevumu veikšanai.

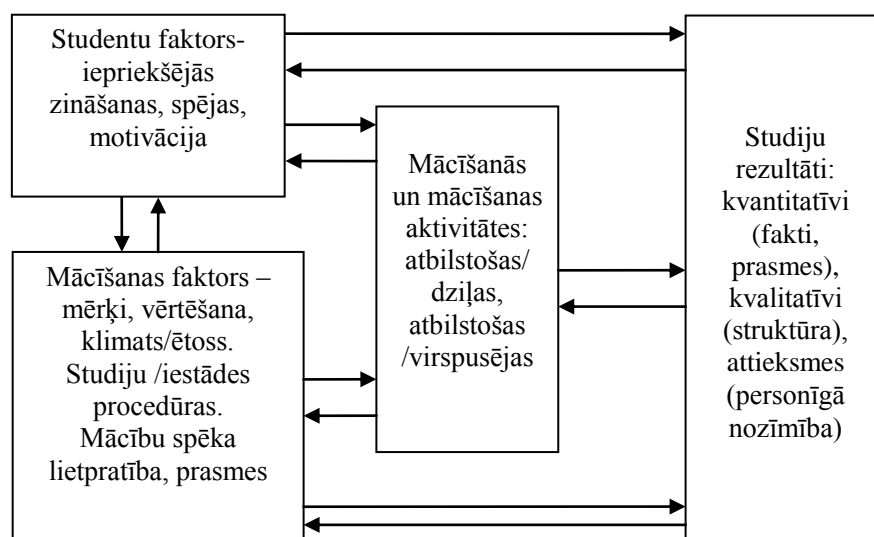
Apstākļi, kādos terciārajā izglītībā veidojas profesionālās svešvalodas kompetence, apskatīti 2.nodaļā.



## 2. NODAĻA. PROFESIONĀLĀS SVEŠVALODAS KOMPETENCES VEIDOŠANĀS PROCESS UN VĒRTĒŠANA

### 2.1. Studiju process

Studiju procesa (2.1. att.) resursi ir studenti un mācībspēki, kā arī studiju vide. Nākamā studiju procesa stadija ir ar mācīšanos saistītas aktivitātes, kuras var būt gan virspusējas, gan dziļas, bet tām vienmēr jābūt atbilstošām. Noslēdzošā studiju procesa daļa ir rezultāti, kuri var būt gan kvantitatīvi, gan kvalitatīvi, gan afektīvi (saistīti ar vērtīborientāciju).



2.1. att. Studiju procesa modelis (Biggs, 2003).

Kopīgais studiju procesa mērķis ir mācīšanās. Studenti šajā procesā ienes savas spējas, personības īpašības un motīvus, docētāji – savus. Ieinteresētajām pusēm var būt dažādi viedokļi par kopīgā darba mērķiem, vienošanās par kopīgiem mērķiem ir kvalitātes vadīšanas būtisks aspekts (Kvalitātes vadības sistēma. 1.daļa, 2002).

Sākot ar pagājušā gadsimta deviņdesmitajiem gadiem, augstākajā izglītībā notikušas radikālas ārējās un iekšējās izmaiņas. Mainījies ir vide, kurā augstākās izglītības institūcijām jāfunkcionē. XX gadsimta 90.gados sākās augstākās izglītības sektora izplešanās, pārstrukturizācija un finansējuma izmaiņas. Pieaugusi konkurence lokālā un Eiropas līmenī, nepieciešamas kļuvušas elastīgas, vispusīgas zināšanas, kas palīdzētu šajā konkurences cīņā.

Otras radikālās izmaiņas saistītas ar to, ka zināšanu apjoms ir tā palielinājies, ka to nav iespējams aptvert ar vecajām metodēm.

90.gados notikušās izmaiņas sabiedrībā novedušas pie šādām izmaiņām studentos (Biggs, 2003):

- lielāks procentuālais daudzums skolu absolventu studē, novērojama liela spēju dažādība;
- vairums studentu maksā arvien vairāk un vairāk, viņi pieprasīs pietiekami augstu izglītības līmeni par savu naudu;
- studenti ir dažādi arī citā ziņā: vecums, pieredze, kultūra, sociāli ekonomiskais stāvoklis, motivācija;
- studentu grupas ir palielinājušās, mazāk pasniedzēju māca vairāk studentu;
- vairāk kursu ir orientēti uz profesijas apguvi nekā bija agrāk.

Minētās ārējās vides izmaiņas ir piespiedušas mainīties arī pašai institūcijai. Fakts, ka studiju process daudzos aspektos ir palicis tāds pats, apdraud pašu augstākās izglītības institūciju eksistenci.

Salīdzinoši nesen paradigmu maiņa izglītībā nozīmēja, ka jāpāriet no docētājcentrētas uz studentcentrētu pieeju, kuras abas tika pretstatītas viena otrai (Vermunt, 2006). Tika pieņemts, ka vienlaicīgi un vienā vidē tikai docētājs vai studenti uzņemas atbildību: nosaka mērķus, veido studiju vidi, veic vērtējumu. Jaunākie pētījumi (Merrill, 2002; Elen et al, 2007) rosina domāt, ka studentu skatījumā kvalitatīva studiju vide nav ne viena, ne otra no minētajām, bet gan to savstarpēji bagātinoša kombinācija, kur docētāja loma ir veikt metauzraudzību. Studenti uzņemas pilnu atbildību par zināšanu veidošanu, darot to komfortablā vidē, kas piedāvā mērķtiecīgu docētāju atbalstu, lai varētu darboties efektīvi. Šīs palīdzības raksturs pakāpeniski mainās no drošu un labi strukturētu zināšanu nodrošināšanas uz attālinātāku mācīšanās procesa kontroli. Kvalitatīva studiju vide ir gan droša, gan izaicinājumu sniedzoša, tā iedrošina studentus strādāt individuāli, nodrošinot plašu atbalstu.

Jāpiekrīt Dž.Keisai, kura studiju vidi, kas ietekmē studentu veiksmes un neveiksmes, apskata plašākā sabiedrības un kultūras kontekstā (Case, 2007): studentu attiecībās ar studijām, universitātes dzīvi, mājām, karjeru, grupas biedriem un docētāju. Kvalitatīvu studiju vidi raksturo „iesaistīšanās” šajās attiecībās pretstatā „atsvešinātībai”.

## **2.2. Studentu loma kompetences veidošanā**

Mācīšanās procesu augstākās izglītības institūcijās galvenokārt raksturo ar virspusējās un dziļās pieejas pretnostatījumu (Biggs, 2003; Ramsden, 2003).

Virspusēju pieeju studijām veicina jauno vārdu apguve galvenokārt ar atcerēšanās palīdzību, galveno vērību veltot atsevišķiem, izolētiem vārdiem, faktiem, jēdzieniem, kas atrauti viens no otra. Šādā gadījumā studenti nesaprot, ko izsaka apzīmējumi, nedz jēgu un struktūru tam, ko mācās, un mācīšanās emocionāli viņiem kļūst par slogu, tāpēc parādās tādas negatīvas sajūtas kā trauksmainība, cinisms un garlaicība. Faktori, kas rosina studentus izvēlēties virspusēju pieeju no studentu puses ir: vēlēšanās tikai saņemt „minimāli ieskaitīto” vērtējumu; nepietiekams laiks studijām, pārāk liela slodze darbā; liels trauksmainības līmenis; no docētāju puses: mācīšana, neatklājot studiju priekšmeta iekšējo, būtisko struktūru; atsevišķu faktu zināšanas vērtēšana, pie kā neizbēgami noved īso atbilžu un daudzizvēļu testa uzdevumu izmantošana pārbaudes darbos; nepietiekams laiks uzdevumu veikšanai; uzsvāra likšana uz liela apjoma zināšanu apguvi, apguves dziļumu ziedojot uz kvantitātes altāra; nevajadzīgas trauksmainības radīšana (Biggs, 2003).

Dziļo pieeju savukārt veicina: mācīšana, cenšoties saņemt no studentiem atbildes reakciju, piemēram, uzdodot jautājumus, izvirzot problēmas, nevis atsevišķi sniedzot atsevišķus faktus; struktūru, nevis atsevišķu faktu vērtēšana; balstīšanās uz studentu iepriekšējām zināšanām. Šīs abas pieejas (dziļā un virspusējā) ir veids, kā studenti pielāgojas studiju videi. Laba mācīšana nozīmē panākt, lai arvien lielāka studentu daļa pārietu no pirmās uz otro grupu.

P.Makkaferijs (Mc Cafferey, 2004) atgādina, ka izglītībā un augstākajā izglītībā it īpaši veiksmīga mācīšana vienmēr ir bijusi studentu iedrošināšana izmantot augstākas pakāpes mācīšanās prasmes. Pie zema līmeņa kognitīvajām aktivitātēm pieskaita specifiskā un vispārīgā atsaukšanu atmiņā, parauga, struktūras, situācijas atsaukšanu atmiņā, kas notiek, izmantojot galvenokārt analogiju (Bloom, 1984). Zināt un atcerēties var arī virzienus, sakarības, kategorijas, kritērijus, metodes, modeļus, u.c. Nākamais kognitīvās aktivitātes līmenis ir spēju un prasmju izkropšana, kas ietver sapratni (zemākais izpratnes līmenis), tulkošanu, interpretāciju, ekstrapolāciju, augsta līmeņa intelektuālās aktivitātes ir pielietojums, analīze, sintēze, jaunas informācijas veidošana, izvērtējums (Bloom, 1984, Biggs, 2003). Studiju procesā, kurā tiek izmantoti tikai zema līmeņa kognitīvie procesi, zema ir arī studentu iesaiste. Apstākļi, vai studenti izvēlas vienu vai otru pieeju mācīšanās procesam, atkarīgs no mācīšanās konteksta un studentu psiholoģiskajām īpatnībām: iekšējās/ārējās motivācijas, kritiskās domāšanas līmeņa, trauksmainības līmeņa.

D.Blūmas pētījums par mācīšanos LR augstākās izglītības institūcijās (Blūma, 2004) liecina, ka docētāju skatījumā mācīšanās galvenokārt ir zema līmeņa kognitīvo aktivitāšu izmantošana – vairāk kā puse docētāju ir pārliecināti, ka tā ir jaunas informācijas iegūšana,

ievērojami mazāks respondentu skaits min šādas mācīšanās iezīmes: prasmju veidošana, atcerēšanās, zināšanu uzkrāšana, zināšanu izmantošana praksē, zināšanu reproducēšana, informācijas meklēšana, domāšanas attīstība. Pievēršoties mācīšanās aktivitātēm, situācija ir nedaudz progresīvāka, jo vairāk kā trešdaļa docētāju uzskata, ka studenti izmanto ne tikai zema līmeņa kognitīvās aktivitātes - lasa studiju materiālus un piezīmes, seko docētāja idejām, iepazīstas ar jaunu informāciju un mēģina to izmantot, saņem informāciju, mācās informāciju no galvas, bet arī augstāka līmeņa kognitīvās aktivitātes: domā, novērtē, vai kaut ko ir vērts mācīties; izmanto informāciju praksē, cenšas izprast informāciju, mācās individuāli, apgūst prasmes, analizē.

### **2.3. Docētāju loma kompetences veidošanā**

Jaunajā situācijā „docētājiem ir grūti vienkārši tikt galā, nemaz nerunājot par standartu saglabāšanu, un viņi pastāvīgi ir stresā” (Biggs, 2003, 1.lpp.). Docētāja loma jaunajā situācijā mainās, viņš no informācijas sniedzēja kļūst par virzītāju, padomdevēju, palīdzot studentiem meklēt, organizēt un izmantot zināšanas (Delors, 2001). Pie tam tas jādara visai izsmalcināti, ne velti skolotāja loma tiek salīdzināta ar diriģenta un horeogrāfa lomām. Donaldsons (Donaldson, 1999) uzskata, ka docētājiem kā līderiem jābūt vairāk kā horeogrāfiem, nevis ģenerāļiem.

Lai docētājs varētu veiksmīgi funkcionēt jaunajā situācijā, viņa galvenās lomas ir šādas (Ramsden, 1992; Walkin, 1990; Blūma, 2004):

1. Docētājs plāno studiju kursu, īsteno to un vērtē tā izpildes rezultātus, vienmēr paturot prātā izvirzīto mērķi.
2. Studiju procesā docētājs ir starpnieks (Ramsden, 1992; Walkin, 1990; Blūma, 2004) starp:
  - 2.1. studentiem un studiju priekšmetu, un tā pamatiem, būtiskākajām likumsakarībām;
  - 2.2. studentiem un studiju materiāliem;
  - 2.3. iestādes prasībām un studentiem. Te ietverta institūcijas kultūra, vērtību sistēma, utt., jo studijas nozīmē arī vērtību pārnesi.
3. Studiju procesa laikā docētājs veido veiksmīgām studijām nepieciešamo atmosfēru.
4. Studiju procesa laikā docētājs ieklausās studentos, mācās no viņiem, veido ar viņiem partnerattiecības.
5. Studiju procesa laikā docētājs ir studentu resurss un atbalsts.
6. Studiju procesa laikā docētājs pilnveido studentu mācīšanās pieredzi.
7. Studiju procesa laikā docētājs palīdz radīt motivāciju, izkopj idejas un vērtības.

8. Studiju kursa realizācijas laikā un pēc tā noslēguma docētājs vērtē studentu darba rezultātus, studiju sasniegumus.
9. Studiju kursa realizācijas laikā un pēc tā noslēguma docētājam jāspēj veikt refleksija.
10. Visa studiju kursa laikā docētājs ir atbildīgs par kvalitātes vadīšanu, nodrošina mērķu izpildi.

Studentu mācīšanās procesu docētājam vēlams vadīt, motivējot, trenējot un atbalstot studentus, respektējot viņu dažādību: dažādus mācīšanās stilus un turpmākās attīstības nepieciešamības (dažādi zināšanu un prasmju līmeņi). Profesionālās svešvalodas docētāji veic studentu vajadzību analīzi un, vadoties no tās, izstrādā programmu, veido vai pielāgo materiālus (Hutchinson/Waters, 1994). L.Bahmane brīdina, ka, dalot studentus grupās saskaņā ar dažādiem valodas apguves līmeņiem, jābūt uzmanīgiem, jo studenti, kurus nepareizi novērtē kā augstāku līmeni ieguvušus, sastapsies ar grūtībām, kurām nebūs gatavi, izjutīs frustrāciju, zaudēs motivāciju, interesi un rezultātā parādīs ļoti sliktu sniegumu (Bachman, 1990). P.Makkaferijs (Mc Cafferey, 2004) uzsver, ka docētājam savā darbā ir svarīgi izmantot un eksperimentēt ar daudz un dažādām mācīšanas un mācīšanās metodēm un pieejām, kā arī darba organizācijas formām auditorijā.

Izmantojot atbilstošas metodes, docētājs organizē studentu darbību, veido viņu pieredzi. T.Hačinsons un A.Voters (Hutchinson/Waters, 1994) piebilst, ka labs docētājs ir labs sarunu vedējs, kurš izprot, kāpēc studenti vēlas tādus vai citus studiju materiālus, palīdz studentiem apzināties viņu īstās vajadzības. Lietišķajā svešvalodā studenti bieži vien uzskata, ka studiju materiāliem jābūt viņu šaurajā specialitātē. To gan bieži vien nav iespējams nodrošināt praktisku apsvērumu dēļ, jo, lai iegūtu kādu konkrētu piemēru, jāpārskata pārāk daudz autentisku materiālu. Minētie autori uzsver, ka šādos gadījumos var izmantot piemērus no līdzīgām specialitātēm. Docētājs palīdz studentiem apzināties, ko iespējams apgūt ar kādiem studiju materiāliem, un varbūt šaurā specializācija nemaz nav tik atbalstāma. Docētājs reizēm var atļauties izaicināt studentus, iesaistot viņus aktuālo uzdevumu risināšanā, jo tieši viņi taču būs tie, kam tas būs jā dara nākotnē (Dominowski, 2002).

Docētājs cenšas radīt studentu mācīšanās procesu veicinošu vidi, ietekmējot, virzot savu un studentu uzvedību. Lai mikroklimate studiju procesā būtu labs, docētājam jānodrošina uzticēšanās pilna atmosfēra. Pārmaiņu aģentiem izglītībā veltītajā grāmatā (O'Connell Rust/Freidus, 2001, 6.-7.lpp.) atzīts, ka „viena no īpašībām, kas nepieciešama docētājam kā pārmaiņu aģentam, lai veicinātu mācīšanos un vēlēšanos izpētīt jaunas idejas, ir uzticēšanās. Bieži pieņem, ka tā ir, nevis (atzīst), ka tā pastāvīgi jāveido, pārmaiņu procesam attīstoties tālāk”. Nepieciešamās prasmes, stratēģijas un rakstura īpašības, kas nepieciešamas šīs lomas

īstenošanai, ir spēja iedrošināt un motivēt studentus un radīt tādu gaisotni, kurā studenti jūtas brīvi izteikt savus uzskatus, kā arī spēja atrisināt studentu problēmas un novērst konfliktsituācijas. Dāņu psihologs H.H.Knops (Knoop, 2001) ir pārliecināts, ka studiju procesā vēlams nodrošināt līdzsvaru starp studentu izaicinājumu un garlaicību, starp zināmo un nezināmo, uzdevumiem jeb problēmām vēlams būt ne pārāk viegliem un ne pārāk grūtiem. H.H.Knoops (Turpat, 2001) uzsver, ka studentiem ar augstu kompetenci vajadzīgs arī lielāks izaicinājums, lai viņiem nekļūtu garlaicīgi. Bet, ja pārāk liels izaicinājums ir studentiem ar zemu kompetenci, tad viņi izjūt trauksmainību – pārāk lielu izaicinājumu, nezinot, kā tikt galā ar situāciju. Paaugstinātas trauksmainības apstākļos rodas adrenalīns, kas paaugstina sniegumu testā, bet tas gan darbojas tikai 1 h un, ja to rada pārāk bieži, tas var pat sagraut imūnsistēmu. Ja studentiem trauksmainība ir pārāk liela, izaicinājumu vēlams samazināt, lai studenti justos labi un varētu studēt ar prieku. Vairums cilvēku vislabāk mācās šādā vidusceļa situācijā. Studenti mācās efektīvi, ja studentiem un docētājiem ir kādi kopīgi augstāki mērķi. Ja studenti ir iesaistīti emocionāli, viņi ne tikai labāk iemācās, bet arī labāk atceras.

Svešvalodu kursiem piemīt augstākas prasības attiecībā uz īpaša mikroklimata radīšanu. J.Pasovs (Pasovs, 1987) uzsver, ka tā ir sazināšanās jeb komunikācijas atmosfēras radīšana, kurā docētājs un students kļūst par sazināšanās partneriem. Ja komunikatīvās gaisotnes trūkst, tiek paralizēti arī citi valodnieciskās darbības stimuli. Profesionālās svešvalodas nodarbībās gan studentiem, gan docētājiem rodas vēl papildus grūtības, T.Hačinsons un A.Voters (Hutchinson/Waters, 1994) atzīst, ka profesionālās svešvalodas docētājiem pašiem ir grūtības iejusties jaunajā vidē, kurai viņi nav labi sagatavojušies, jo svešvalodu speciālisti parasti apguvuši valodu, literatūru, kultūru, nevis biznesu vai līdzīgu nozari, kurā viņiem jā mācā komunicēt.

Veiksmīgā studiju procesā svarīga ir ne tikai studentu, bet arī docētāju pašsajūta. Mācīšanas process parasti nozīmē ne tikai panākumus, bet arī zināmu sarūgtinājumu. Šī iemesla dēļ skolotājiem bieži raksturīgs izdegšanas sindroms, ko varētu mazināt ar labas mācīšanas pienācīgu pozitīvu novērtējumu.

Docētājs spēs vadīt studentu mācīšanās procesu, ja pats mācīsies, tai skaitā arī no studentiem, mācēs ieklausīties studentos, mācīties no viņiem un veidot ar viņiem partnerattiecības. Tā kā mācīšanās nozīmē savu kļūdu atzīšanu, docētājiem vēlams atzīt, ka arī viņi reizēm maldās, un pārbaudīt savas zināšanas svešvalodas kursā, piemēram, reizi pa reizei ieskatoties arī vārdnīcā. Tādējādi viņi tikai mudinās arī studentus rīkoties godīgi, veicinās uzticēšanās pilnas atmosfēras veidošanos (Dominowski, 2002).

Studiju procesa laikā docētājs ir studentu resurss un atbalsts, kas nodrošina plašu studiju materiālu un resursu klāstu, kas savukārt veicina autonomu mācīšanos un izkopj prasmi mācīties (Nunan, 1991\_1). Šeit noteikti ietilpst arī nepieciešamība izmantot jaunākās tehnoloģijas. Bieži vien katedras (un pat augstākās izglītības institūcijas) rīcībā nepieciešamo iekārtu vienkārši nav, tādēļ šī problēma pāriet jau uz augstāku – visas institūcijas - līmeni. Reizēm šo problēmu iespējams risināt, izmantojot studentu personīgos resursus (personālie datori, videokameras).

Docētājs bagātina studentu mācīšanās pieredzi, palīdzot studentiem apzināties savu mācīšanās stilu, apgūstot dažādus, varbūt vēl nezināmus svešvalodas apguves veidus (McCafferey, 2004). Izglītības uzdevums ir dot kultūras fonu, kas ļautu izšķirot informācijas masu. Lai nosargātu apziņas neatkarību, izglītības uzdevums ir veidot kritisko prātu, kas nodrošina brīvību domām un neatkarību darbībām. Docētājam tomēr ir daudz dziļāks un smalkāks uzdevums nekā vienkārši mācīt, jo viņš palīdz studentiem veidot pozitīvu attieksmi ne tikai pret mācīšanās rezultātu, bet arī pret procesu, stimulē neatkarību, rada motivāciju, izkopj idejas un vērtības (Delors, 2001).

Studentu motivāciju veicina arī studiju priekšmeta būtisko, aktuālo tēmu risināšana, tajā iesaistot arī studentus (Dominowski, 2002). Svarīgas ir arī pašu docētāju attieksmes, jo tās ir jebkuras darbības pamatā. Lai vadītu studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesu, docētājam starpkultūru kompetencei jābūt tik attīstītai, lai viņš spētu darboties starpdisciplīnu ietvaros, apzinoties, kā viņa darbību ietekmē piederība tai vai citai kultūrai, un izvērtējot, cik atvērts viņš pats ir starpkultūru dialogam (Kramsch, 1993). Ziņojumā teikts, ka 21. gs. uzmanība jāpievērš kopīgajām vērtībām, jo atvērtība pārmaiņām būs vienīgā, kas nemainīsies, bez tam, pārmaiņas ne tikai jāpieņem, bet jāspēj darboties kā pārmaiņu izraisītājam (Delors, 2001).

Studiju kursa realizācijas laikā un pēc tā noslēguma docētājs vērtē studentu darba rezultātus, studiju sasniegumus. Vērtēšanā vēlams iesaistīt arī grupas biedrus un pašus studentus, veikt pašnovērtējumu, kā arī veidot studentu darbu Portfolio (Nunan, 1991\_1; Combe/Barlow, 2004).

Studiju kursa realizācijas laikā un pēc tā noslēguma docētājs veic refleksiju, kritiski analizējot savu darbību. Šai sakarā liela nozīme ir Pašnovērtējuma ziņojumu izstrādei pēc katra kursa noslēguma (McCafferey, 2004). Visa studiju kursa laikā docētājs ir atbildīgs par kvalitātes vadīšanu, nodrošina kursa sākumā izvirzīto mērķu izpildi.

## **Docētājs kā līderis**

Jaunās docētāju lomas var apvienot vienā jaunā lomā – docētājs kā pārmaiņu aģents vai līderis. Ideja par docētāju (un arī skolotāju) kā līderi kļuva aktuāla pagājušā gadsimta deviņdesmitajos gados, kad studiju procesā uzsvars pārvirzījās no mācīšanas uz mācīšanos un uz docētāju kā šī procesa vadītāju. Docētāji ir līderi, ja spēj ietekmēt studentus.

A.Libermane uzskata, ka docētājs darbojas kā pārmaiņu aģents, kurš no sākuma noskaidro esošo situāciju un uz šī pamata maina to, kas nepieciešams. Šajās pārmaiņās docētājs ir pietiekami jutīgs pret studentu atšķirībām, virza viņus uz kopīgu un arī personīgu mērķu sasniegšanu, vienlaicīgi atrodoties gan sistēmas iekšpusē, gan ārpusē (Liberman, 2001). Motivējot studentus mācīties, docētājiem, tāpat kā līderiem vispār, bieži vien to visvieglāk izdarīt ar personīgo piemēru, atzīstot arī personīgās kļūdas, neveiksmes, nezināšanu, neprasmī un nekompetenci (Dominowski, 2002). Docētājs mācās arī no studentiem, it īpaši to var teikt par ESP un CLIL docētājiem.

Pagājušā gadsimta 90.gados radās jauni līdervadības modeļi, kas virzās prom no varonīgā līdera uz līdervadību caur cilvēkiem. Bez tam, tiek atzīts, ka organizācijā tikpat būtiskas kā darbojošās personas ir attiecības starp tām, jo attiecības ļauj kļūt par kaut ko lielāku, un, jo vairāk attiecību, jo lielākas iespējas.

L.Lamberte un citi autori (Lambert, 1998; Lambert a.o., 1997) iesaka izglītības institūcijās izmantot distributīvo jeb paplašināto līdervadību. Ja parasti līdervadība izpaužas līdera un „sekotāju” mijiedarbībā, tad paplašinātā līdervadība nozīmē līderus un līderus. Paplašināto līdervadību īpaši labi var izmantot tādās jaunās organizāciju formās kā mācīšanās un globālā tīmekļa organizācijās (Jackson, 2006). Lai šādu līdervadības stilu varētu īstenot, būtiski radīt uzticēšanās atmosfēru, atsakoties no hierarhiskā līdervadības stila, ko raksturo nevēlēšanās dalīties, uzticēties, ieklausīties citos. Jaunajās līdervadības sistēmās neuzticēšanos nomaina uzticēšanās, cilvēki jūtas brīvi veidot attiecības, viņi pašorganizējas, un pašorganizācija nomaina kontroli (Underhill, 2002).

Līdervadības attīstīšanā (Jackson, 2006) galvenais elements ir kopīga mācīšanās, kopīga jēgas un zināšanu veidošana. Šāda līdervadība ļauj realizēties iespējām, tā darbojas kā starpnieks vērtību, informācijas un pieņēmumu veidošanā nepārtraukta dialoga veidā. Līdervadība ir sarežģīta prasme, ko tomēr katrs var apgūt, darbojoties atbalstošā vidē. Paplašinātās līdervadības apstākļos studenti un docētāji jūtas dziļi iesaistīti savā darbā, viņi uzņemas atbildību, paplašina savas ietekmes sfēras.



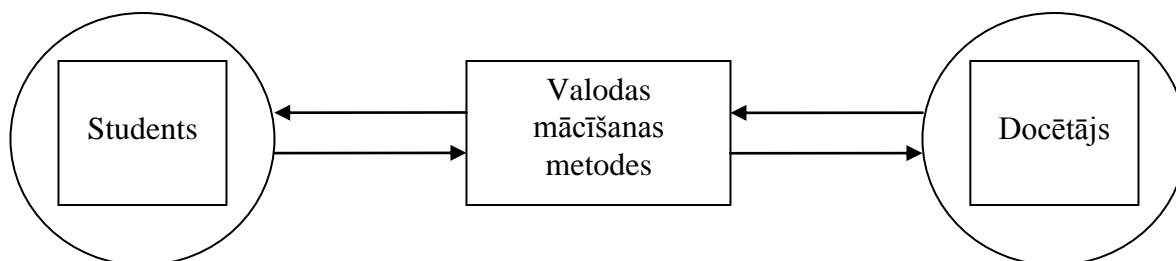
## **Pārmaiņu īstenošana**

Lai docētāji spētu mainīties, vajadzīgs pietiekami ilgs laiks, kā arī atbalsts „no augšas”. Ilgs laiks pārmaiņu īstenošanai vajadzīgs tāpēc, ka jāmaina ne tikai studiju prakse, bet arī domāšanas veids, kas nosaka rīcību. Kā liecina D.Blūmas pētījums (Blūma, 2004), pasniedzēji pamatoti uzskata, ka mācīšanās uzlabošanu var panākt ar studiju kursa satura uzlabošanu, literatūras studijām, zinātnisko darbu, mācīšanas metožu uzlabošanu, piedalīšanos semināros un projektos, mācīšanos no kolēģiem, došanos uz ārzemēm un dažādu lekciju apmeklēšanu, tomēr viņi neizprot, cik svarīgi ir veicināt studentu sadarbību ar docētājiem, aktivitāti, izteikšanās prasmi, atbildību, neatkarīgu domāšanu, individuālu pieeju studentiem, studentu mācīšanās vadīšanu, kā arī komandas darbu studiju procesā un studentcentrētu pieeju. D.Blūma secina, ka docētāji īsti neizprot, kas ir mācīšanās, tāpēc arī nevar to vadīt. Docētājiem nepieciešamas nevis jaunas zināšanas pedagoģijā par to, kā izmantot plašo pedagoģisko repertuāru, bet gan tādi personīgi aspekti kā attieksmes (pret studentu un savu mācīšanos, pret pārmaiņām), pašattīstība (spēja deleģēt atbildību, radošums, spēja pieņemt studentu kā centru), pašnovērtējums, profesionālas vērtības. Ja docētājs kļūst par studentu mācīšanās vadītāju, tad viņš meklē un piedāvā iespējas atbalstīt studentus un sekmēt viņu individuālos sasniegumus (Blūma, 2004).

Efektīvas mācības izglītības, it īpaši, augstākās, iestādēs saistīta ar zināmu pretestību, jo tur strādā augsti kvalificēti darbinieki, kuri mēdz uzskatīt, ka viņi jau tāpat „visu zina” (Educational management, 1997). (Pildavs, 2002; EFQM modelis izglītības kvalitātes pilnveidei, 2006). Bieži novērojami arī tādi gadījumi, kad docētāji vēlētos mainīties, bet viņiem to neļauj „augšas”. K.Grose (Grose, 2001, 94.lpp.) uzskata, ka nav viena pareiza ceļa, kā panākt pārmaiņas, izņemot tādas spēcīgas sistēmas izveide, kur docētāji un studenti, kā arī katedru un Programmu vadītāji var mērķtiecīgi sadarboties un kuru caurvij rūpes par visiem pārmaiņu procesa dalībniekiem. Arī Š.Kreiga ir pārliecināta: „lai panāktu ilgspējīgu ietekmi uz izglītības institūcijām, kā arī uz to, kā izglītotāji (pārmaiņu aģenti) kā indivīdi un institūcijas izturas viens pret otru, mūsu kopīgo darbību būtu jāvada cilvēku vēlmēm un ilgām (Craig, 2001, 128.lpp.). Tātad process ir ilgs, un, lai mainītu darbību, jāmainās arī cilvēku uzskatiem vai arī tie savā starpā jāsaskaņo. Docētāju uzskatu un rīcības maiņa var notikt ilgtermiņa procesos, bet administratori bieži vien ir ieinteresēti tūlītēju mērķu sasniegšanā, tāpēc var rasties šķēršļi un sasprindzinājums (O’Connell Rust/Freidus, 2001). Jāpiekrīt A. Libermanei, kura uzskata: „jebkuru ilgstošu izmaiņu sastāvdaļai jābūt kultūras izmaiņām” (Liberman, 2001, 159.lpp.).

## 2.4. Kompetences veidošanās metodes

Docētājs var ievērojami ietekmēt studentu mācīšanās procesu un rezultātu, to regulējot jeb vadot to ar speciālu metožu palīdzību (2.2. att.).



2.2. att. Valodas mācību metožu izmantošana (I.R.).

Izplatītākās valodas mācīšanās metodes ir (Kaltigina, 1997): Gramatikas un tulkošanas metode, Audiolingvālā metode, Tiešā metode, Kognitīvā metode, Komunikatīvā pieeja, Kopveseluma pieeja, Starpkultūru jeb mijkultūru pieeja.

Gramatikas un tulkošanas metode koncentrējas uz gramatiskajām formām un struktūrām, kas dominē valodā. Latvijā un Eiropā šī metode bija vienīgā līdz pat pagājušā gadsimta astoņdesmitajiem gadiem. Tomēr šādai svešvalodas apguvei nepieciešams daudz laika, tā nav efektīva, jo svešvalodas semantiskais lauks nekad pilnībā nepārklājas ar dzimtās valodas lauku. Audiolingvālā metode radās pagājušā gadsimta trīsdesmitajos gados no nepieciešamības militāriem nolūkiem ātrā tempā apgūt vieglus dialogus, kurus pēc tam varētu izmantot praksē. Arī šī metode nebija efektīva, jo visus dzīvē nepieciešamos dialogus nevar paredzēt.

Gramatikas-tulkošanas un audiolingvālā metode balstās uz dažādiem mācīšanās stiliem, kas ir kognitīvas atšķirības veidos, kā mācās dažādi indivīdi. Tika atklāts, ka audiolingvālā metode veicina, piemēram, tādas rakstura īpašības kā impulsivitātes attīstību (Letteri, 1982). Docētājam savā darbā ar studentiem vēlams ņemt vērā šīs dažādās iezīmes, lai zinātu, kādas metodes darbā ar doto studentu grupu labāk izvēlēties.

Tiešā metode veidojās pagājušā gadsimta vidū, tajā apvienotas gramatikas – tulkošanas un audiolingvālās metodes iezīmes, tomēr par maz uzmanības pievērsts izziņas izmantošanai valodas apgūvē. Lai novērstu šo trūkumu, pagājušā gadsimta 60.gados radās kognitīvā metode, kura balstās uz pieņēmumu, ka valodu var iemācīties, to nevis praktizējot, bet izzinot.

Komunikatīvā pieeja ir vērsta uz to, lai valodas lietotāji spētu veikt komunikatīvos uzdevumus, kuri paši sev izvirzījuši, izmantojot šo metodi, svarīga ir komunikācijas kvalitāte, nevis gramatiskā pareizība. Komunikatīvajā pieejā valoda ir dinamisks resurss jēgas radīšanai (Nunan, 2004). Kvalitatīvu komunikāciju raksturo attīstītas valodas lietošanas receptīvās un

produktīvās prasmes. Komunikatīvās pieejas neatņemama sastāvdaļa ir funkcionālā pieeja, kas radās, cenšoties apkopot leksiskās un gramatiskās struktūras, kuras izmanto komunikatīvās situācijās (Littlewood, 1991). Vadot svešvalodu apguvi ar komunikatīvo pieeju, var izmantot literārus tekstus, kuru lasīšana var būt interesanta pati par sevi, un pēc tam par šo tēmu var raisīties diskusijas vai arī tā var būt pamats kādam rakstīšanas uzdevumam.

Komunikatīvās pieejas attīstības gaitā tika atzīta nepieciešamība svešvalodas studiju procesā iekļaut arī valodas apguvēja kultūras aspektus (Kaltigina, 1997). Tā radās mijkultūru jeb starpkultūru pieeja (Dirba, 2004), kura tiecas attīstīt personību, paplašināt tās apvāršņus, izmantojot esošo pieredzi, kā arī masu mēdijus, kuri mūsdienās palīdz veidot reālu, nevis stereotipa tēlu par svešām zemēm. Docētājs studentu valodas kompetences veidošanā vairāk izmanto monologus, nevis dialogus, kurā runātājs pievēršas kādai noteiktai tēmai vai izsaka savu viedokli diskusijā.

Mūsdienu uz zināšanām balstītajā sabiedrībā aktuāla ir izziņas spēju un kritiskās domāšanas izmantošana un attīstība, kas ir kognitīvās metodes pamatā. Kognitīvā metode „nesola ātrus panākumus, tā ir vairāk orientēta uz studenta vērtīborientēto un kognitīvo izpratni” (Kramsch, 1993, 92.lpp.).

Vēl jāpiemin kopveseluma pieeja svešvalodu apguvē, kurā valodu apgūst kopumā, nevienkāršojot to un neapgūstot soli pa solim virzienā no vienkāršākā uz sarežģītāko. Kopveseluma pieeja vairāk balstās uz dedukciju, nevis indukciju, jo students redz kopainu, no kuras izsecina valodas pielietošanas specifiku. Kopveseluma pieejā izmanto tikai autentiskus materiālus: grāmatas, avīzes, žurnālus, brošūras, ierakstus, u.c. Lai arī šī metode nav pārāk plaši ieviesusies, autentiski materiāli ir būtiska jebkura mūsdienu svešvalodas kursa apguves nepieciešamība.

Svešvalodas mācīšanas un mācīšanās teorētiski un praktiski atzīst, ka docētāju uzdevums ir mācēt smelt no lielās, pētījumos iegūtās zināšanu bāzes (Biggs, 2003), skaidri apzinoties dažādu svešvalodas apguves metožu priekšrocības un trūkumus, un katrā atsevišķā gadījumā izmantojot piemērotu metodi vai metožu kombināciju.

Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanas vadīšanas procesu augstākās izglītības institūcijās var intensificēt, izmantojot ESP un CLIL pieeju.

### **ESP jeb profesionālās svešvalodas mācīšana**

ESP ir svešvalodu mācīšanas metode, kura galveno vērību velta atsevišķai nozarei vajadzīgo specifisko zināšanu par valodu, valodas prasmju un kompetenču apguvei. Tās rašanos ietekmējuši divi apstākļi: 1) revolūcija lingvistikā jeb tās galvenā mērķa maiņa no valodas

formālo vispārējo īpašību jeb gramatikas apraksta uz valodas lietošanas pētījumiem reālās situācijās, 2) izglītības psiholoģijas attīstība studiju procesa centrā izvirzīja studentu un viņa attieksmi pret mācīšanos.

Būtiskākās profesionālās svešvalodas atšķirības no vispārīgās svešvalodas ir šādas (Kennedy/Bolitho, 1990; Hutchinson/Waters, 1994):

- 1) studentu vajadzību un pat vēlmju lielāka ievērošana;
- 2) lielāka iespēja pielāgoties dažādiem mācīšanās stiliem un stratēģijām;
- 3) nepieciešamība un iespējamība atskaitīties par studiju rezultātiem.

Apskatot ESP kursa valodnieciskās iezīmes, jāuzsver, ka profesionālās svešvaloda būtiski neatšķiras no ikdienā lietojamās valodas, tāpēc kursā apgūst dažādas valodas lietošanas prasmes veidojošās zināšanas. No gramatikas viedokļa profesionālo svešvalodu raksturo lielāks atsevišķu gramatisko un leksisko formu lietojums, kam jāpievērš pastiprināta uzmanība. Lai noskaidrotu, kā veidojas teksta jēga, vairāk tiek analizēti nevis atsevišķi teikumi, bet veids, kā teikumi tiek kombinēti tekstā, diskursā – kā tiek, piemēram, formulēti mērķi, prezentēta informācija, aprakstīti pētījumu rezultāti, u.c. (Bhatia, 1993; Ellis/Johnson, 1994; Jordan, 1997; Dudley-Evans/St.John, 1998). No pedagoģiskā viedokļa ESP kursā izmanto integrēto metodiku – dažādu valodas prasmju vienlaicīgu attīstīšanu, kas ļauj vairākas reizes atkārtot vienu un to pašu, tādējādi nostiprināt zināšanas, kā arī vienlaicīgi saglabāt studentu interesi (Celce-Murcia, 1991; Nunan, 1991\_1).

Viena no ESP studiju procesu priekšrocībām ir dažādība (Littlewood, 1991; Nunan, 1991\_2). Vadot studentu kompetences veidošanās procesu, docētāji variē:

- studentu un docētāju lomas: studenti var būt gan prezentētāji, gan vērtētāji, gan diskusiju vadītāji, u.c.), dažreiz docētāji ar studentiem var mainīties lomām, proti, docētājs mācās no studenta kādas īpašas viņa specialitātes atziņas;
- aktivitāšu un nodarbību uzvaru - galveno vērību var pievērst precizitātei, nepārtrauktam valodas plūdam, diskursam, struktūrām, izrunai, u.c.
- nenoteiktības pakāpes izmantošanu – nodarbībās var koncentrēties uz to, kas ir skaidri zināms, kas ir tikai pieņēmumi, ko var prognozēt, ko nevar nekādi noteikt.

Minētā dažādība padara studiju procesu interesantāku, paaugstina studentu motivāciju, tomēr prasa papildus darbu no docētāja. ESPursos tiek uzsvērts, ka sekmīgas studijas sagādā prieku, un ar prieku gūta pieredze bagātīgā studiju vidē ir daudz kas vairāk nekā jebkuras teorijas. Studiju kursa pievilcību palielina arī tāda profesionālās svešvalodas apguves procesa

kvalitātes iezīme kā prognozēšana: studenti prognozē, t.i. pieņem noteiktus lēmumus un izdara noteiktas izvēles, vēlāk nepacietīgi cenšas noskaidrot, vai viņiem ir taisnība vai nē. ESP kursos valda radošums, kas pamatots ar atziņu, ka pati valoda ir dinamiska, un nodarbībām šī dinamika jāatspoguļo, pieļaujot dažādu atbilžu iespējamību un dažādus atbilžu veidus.

Efektīva mācīšanās ir ļoti atkarīga no docētāju un studentu attiecībām. Īpaši svarīgi veidot studijām nepieciešamo mikroklimatu ir profesionālās svešvalodas kursā, kuru docētāji bieži vien aktīvi „ienīst”, jo parasti viņi ir valodas speciālisti un profesionālās svešvalodas saturs viņiem ir svešs; bez tam, arī studenti mēdz nožēlot laiku, ko velta profesionālajai svešvalodai, kas viņu uztverē bieži vien ir otršķirīgs studiju priekšmets.

Apskatot ESP kursu no studentu mācīšanās vadīšanas viedokļa, jāatzīmē, ka arī šajā pozīcijā atšķirībā no vispārīgās angļu valodas kursa ir vairāki uzlabojumi (Kennedy/Bolitho, 1990; Hutchinson/Waters, 1994). ESP kursa izveide sākas ar sagatavošanās posmu, kurā tiek veikta studentu mācīšanās vajadzību analīze. Tā kā profesionālās svešvalodas kursa mērķis ir panākt, lai studenti varētu adekvāti darboties viņu specialitātei un amatam raksturīgos apstākļos, pirms kursa sākuma tiek veikta šīs situācijas lingvistisko iezīmju rūpīga izpēte. Atklātās iezīmes veidos ESP kursa programmu. Nākamais solis ir studentiem nepieciešamās valodas lietojuma prasmju salīdzināšana ar pašreizējām prasmēm. Studenti aktīvi piedalās studiju kursa mērķu izvirzīšanā, apzinoties savu mācīšanās potenciālu (cik daudz viņi zina par tēmu vai valodu). ESP kursiem raksturīga loģiska sakarība, saistība - katrs posms kursa apgūvē balstās uz iepriekšējo, kas dabiski noved pie nākamā posma. Nodarbību sākumā studenti tiek sagatavoti mācīšanās procesam, aktualizējot studiju materiālu saturu, saistot to ar jau zināmo (Hutchinson/Waters, 1994).

Papildus vajadzībām pastāv arī studentu vēlmes, kuras ESP kursu iespēju robežās tiek respektētas. Praksē bieži gadās situācijās, kad studenti skaidri zina, kādas valodas lietošanas prasmes būs vajadzīgas viņu specialitātei, apzinās atšķirību starp savām pašreizējām un darbā nepieciešamajām prasmēm, un tomēr viņiem ir savas vēlmes profesionālās svešvalodas apgūvē, kas konfliktē ar citu ieinteresēto pušu – kursa izstrādātāju, sponsoru un docētāju - viedokļiem. Šādas „īpašās vajadzības” saistītas ar valodas lietošanas situāciju niansēm, piemēram: lai gan studentam darbā ir visvairāk jālasa un lasīšanas prasme viņam ir varbūt vissliktāk attīstīta, šīs prasmes attīstība studentam tomēr nav tik būtiska kā runāšanas prasmes attīstība, jo runāšana vienmēr notiek pastiprinātas apkārtējo uzmanības apstākļos, bet lasīt students var mierīgos apstākļos, ņemot talkā vārdnīcu un citus palīgīdzekļus (Hutchinson/Waters, 1994).

Būtiska studentu mācīšanās vadīšanas iezīme ESPursos ir studentu iesaistīšana (Littlewood, 1991; Hutchinson/Waters, 1994) – studenti gan kognitīvi, gan emocionāli tiek iesaistīti nodarbībās. To panāk, piemēram, ar jautājumiem, docētājs cenšas panākt, lai studenti dalās savās zināšanās, gaida atbildes, studenti jūt, ka viņu ieguldījums ir vērtīgs (emocionālā iesaiste).

Nākamais un noslēdzošais veids, kā vadīt studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanos, ir CLIL variants.

### **CLIL jeb Kopīga valodas un cita studiju kursa apguve**

CLIL (CLIL/EMILE, 2002) nozīmē vienlaicīgu satura un valodas apguvi, ar saturu saprotot kādu konkrētu, ar valodu nesaistītu studiju priekšmetu. Šāda integrācija iespējama tāpēc, ka svešvalodai atšķirībā no citiem studiju priekšmetiem nav sava satura. Apgūstot, piemēram, bioloģiju, ar valodas palīdzību runā par bioloģiju, bet valodas apgūvē ar valodu apgūst šo pašu valodu. Valodai iespējams piešķirt arī citu saturu, proti, apgūt svešvalodā kādu citu studiju priekšmetu, neatstājot novārtā arī pašu svešvalodu.

Iemesli, kāpēc ir nepieciešams kopīgi apgūt valodu un saturu, ir vairāki: daudzi studenti vairs nevēlas mācīties tagad un lietot vēlāk, bet dod priekšroku izmantot valodu paralēli ar mācīšanos. Tādējādi viens no CLIL panākumu faktoriem ir tūlītējā nepieciešamība lietot valodu, kas jauniem cilvēkiem ir aktuāla.

Bez tam šāda pieeja:

- veicina starpkultūru zināšanu un izpratnes veidošanos;
- veicina starpkultūru saziņas prasmju attīstību – kā mēs izmantojam valodu starpkultūru situācijās;
- ļauj gūt sinerģiju no valodas saziņas orientācijas, no satura un valodas vienotības.

CLIL piedāvā papildināt individuālos mācīšanās stilus un stratēģijas; dažādot nodarbību formas un metodes; palielināt valodas apgūvēju motivāciju; izmantot kvalitātes vadīšanas atziņas. Satura un valodas vienlaicīga mācīšana ir cieši saistīta arī ar individuālajiem mācīšanās stiliem un stratēģijām, studentu un docētāju psiholoģiskajām īpatnībām. Daļa cilvēku mācās efektīvāk, ja viņiem dod plašākas iespējas mācīties darot, kā tas notiek izmantojot CLIL pieeju. CLIL pieeja balstās uz Krašēna 80. gadu vidū pierādītajām hipotēzēm par mācīšanos (Krashen, 1989). Mācīšanos var iedalīt apzinātos un neapzinātos procesos. Pēdējie raksturīgi, piemēram, dzimtās valodas apgūvei. Neapzinātie svešvalodas apgūves procesi tiek veicināti, kad indivīds

galveno vērību velta valodas izmantošanai. Krašēns uzskata, ka komunikatīvo kompetenci var veidot tikai apgūstot valodu neapzināti.

CLIL piedāvā alternatīvus veidus, kā tuvoties valodu mācīšanās procesam: tā attīsta studentu analītiskās, refleksijas un hipotēžu izteikšanas prasmes un iedrošina viņus vairāk riskēt, būt pārliecinātākiem par saviem panākumiem valodas apgūvē. It īpaši tuvs šāds mācīšanās veids ir zēniem un vīriešiem, kurus bieži vien svešvalodu mācīšanās process nesaista. CLIL pozitīvi ietekmē studenta attieksmi un pašpārliecinātību, jo viņi atrodas vidē, kas atbalsta viņu mācīšanās procesu, kur viņi nejutas nedroši un kur viņiem ir tuvi un saprotami nodarbību mērķi. Mācību process ir atbrīvots un dabisks. CLIL sasaucas ar kvalitātes vadīšanas atziņām, jo tajā liela vērība tiek veltīta studentu vajadzībām, interesēm, plaši tiek ņemta vērā studentu pieredze un novērtēta studiju rezultātu atbilstība mērķiem.

CLIL kursa realizācija izvirza docētājiem papildus prasības arī attiecībā uz profesionālo sfēru, jo praktiski abās sfērās – gan valodā, gan kādā citā sfērā – docētājam jābūt vienlīdz labām zināšanām. Ja ESP metodes teorētiķi uzsver, ka ESP docētājam jābūt tikai ieinteresētam kādā citā sfērā, viņam, protams, jāorientējas pamatlikumsakarībās, bet detaļas un pielietojumus, kā arī dotās sfēras jaunākās attīstības tendences viņš var uzzināt kaut vai, piemēram, no studentiem, tad CLIL šādas „atlaides” nepieļauj. Docētājiem, kuri māca studiju priekšmetu svešvalodā, nepieciešamas īpašas pedagoģiskās kompetences: viņiem jābūt atraisīt studentu neapzinātās valodas mācīšanās spējas, izmantojot raksturīgu mācīšanās kontekstu, apmierināt dažādu studentu vajadzības, kuras izriet no dažādiem mācīšanās stiliem. CLIL pieeju raksturo savdabīga vērtēšana, jo jāvērtē zināšanas, prasmes un kompetences abos studiju priekšmetos.

No studentu mācīšanās vadīšanas viedokļa CLIL pieeja piedāvā virkni ieguvumu, sākot ar to, ka nodarbībās valda pašu nosprausti mērķi, sadarbība un uz pieredzi balstīta mācīšanās. Bez tam, studentiem, kuri mācās ar šīs metodes palīdzību, zemas spējas valodās nav trūkums; arī šādi studenti var attīstīt savas spējas. CLIL variantā valda uzskats, ka labs sniegums valodās var arī nebūt saistīts ar lielu laiku, kas veltīts tās apgūvei.

Neatkarīgi no tā, kādas valodas apguves metodes un aktivitātes tiek izmantotas profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesā, mācīšanas rezultātu pārbaude ir nepieciešama, lai pārliecinātos par šī procesa rezultātiem.

## **2.5. Kompetences vērtēšana**

Lai adekvāti pārbaudītu profesionālās svešvalodas kompetenci, pārbaudes darbos papildus zināšanu pārbaudei vēlams pārbaudīt arī studentu sniegumu, kas izpaužas kā valodas lietošanas

prasmes un kompetences, kuru vērtēšanā vēlams izmantot kritērijus, nevis normas. A. Šmite atzīst, ka tieši vērtēšanas sistēma ir viens no vājākajiem izglītības sistēmas pārmaiņu posmiem (Šmite, 2004). Šis apstāklis varētu būt saistīts ar vairākiem pedagoģiskiem un psiholoģiskiem aspektiem.

Docētāji mēdz izmantot pārbaudes darbus nevis studentu mācīšanās vadīšanai, bet pedagoģisko labumu gūšanai – lai nodrošinātu studiju uzdevumu izpildi. Bieži vien docētāji galvenokārt vērtē, nevis māca, mācās un palīdz mācīties, tādējādi pārvērtējot vērtēšanas lomu studiju procesā. Arī studenti testēšanas un atzīmju likšanas procedūrām bieži pievērš pārāk lielu vērību. Savukārt docētāji jūtas tikpat satraukti par lielo vērību, kādu studenti pievērš savām atzīmēm, jo tā liecina, ka vienīgais, kas studentus interesē, ir labas atzīmes.

Vērtēšanas nozīmes pārvērtēšanas rezultāts ir saspringta sacensība studentu starpā: „pārāk bieži koledžas pieredze ir lielas sacensības – par labākām atzīmēm, augstākām vietām studentu reitingā, diplomiem ar izcilību un beigu beigās labākiem darbiem” (Benson/Christian, 2002, 28.lpp.).

No studentu mācīšanās vadīšanas viedokļa pārbaudes darbi ir adekvāta atgriezeniskā saite par viņu progresu, nevis gandrīz vai vienīgais iemesls studiju uzdevumu izpildei, jo tad mācīšanās ir virzīta tikai uz pārbaudes darbu nokārtošanu, nevis dziļo mācīšanos un kompetences veidošanu (Biggs, 2003). Informācijai par pārbaudes darbu rezultātiem jābūt savlaicīgai, skaidrai, rosinošai, veiksmīgu darbošanos veicinošai, nevis to kavējošai vai pazemojošai (Knoop, 2001). No studentu mācīšanās vadīšanas viedokļa neatbilstošas ir tādas vērtēšanas procedūras, kas ļauj studentiem atkārtot to, kas tika apskatīts nodarbībās, jo šādā veidā netiek ņemts vērā studentu individuālais darbs (Biggs, 2003). Augstākās izglītības iestādēs bez tradicionālajām prioritātēm, kādas ir augsti sasniegumi kādā atsevišķā nozarē un individualitātes attīstība, īpaša vērība jāvelta studiju programmas un tās atsevišķu kursu atbilstībai darba tirgus prasībām (Delors, 2001), kas jāpārbauda arī pārbaudes darbos.

Katrs valodas lietošanas prasmju un kompetenču pārbaudes darbs tiek izstrādāts, izdarot zināmus pieņēmumus par to, kas raksturo labas valodas lietošanas prasmes, kā valodas lietotāji izmanto valodu un ko nozīmē mācīties valodu (Alderson, a.o., 1995; Clapham/Wall, 1995; Heaton, 1991; Language testing in the 90s, 1991; Rea-Dickins/Germane, 1993; Becker, 1994; Weir, 1995; Black, 1998; Douglas, 2000). Valodu testus, tāpat kā citus testus, raksturo vairākas kvalitatīvas iezīmes, t.sk. satura, konstruktū, prognožu u.c. validitātes, kā arī iegūto rezultātu ticamība (Palmer, 1981; Anastasi, 1982).



Gramatiku un leksiku iesaka gan apgūt, gan arī pārbaudīt nevis atsevišķi, bet kā valodas prasmju resursus. Testi, kuros vērtē tikai zināšanas un pārbauda, vai studenti tikai atpazīst struktūras (kā tas ir, piemēram, daudzizvēļu testos) veicina virspusēju mācīšanos un neefektīvu atcerēšanās metožu izmantošanu, bet atvērti testi, kā eseju rakstīšana vai problēmu risināšana veicina padziļinātu studiju procesu, kas pamatojas uz studiju vielas izpratni un pielietošanu, savas attieksmes paušanu (Weeren, 1981; Spolsky, 1986; Hughes, 1990; Weir, 1990; Wiggins, 1990; Heaton, 1991; Cohen, 1999). L.Bahmane brīdina: „ja vienīgais kritērijs pārbaudes darbā būs gramatiskā pareizība, testa licējs izvairīsies lietot struktūras, par kurām viņš nav pārliecināts” (Turpat, 1990).

Vērtējot valodas lietošanas prasmes, vēlams izmantot vairākās kvalitatīvas kategorijas. Prezentāciju vērtējumā tās varētu būt vārdu krājums, balss, ķermeņa valoda, izmantotie uzskates līdzekļi, kopējais iespaids (ETS Oral Proficiency Testing Manual, 1982; Dudley-Evans/St John, 1998). Vērtējot kompetences, jāvērtē arī attieksmes. Ziņojumā uzsvērts: „Svarīgi sākumā definēt, ko saprot ar mācību sasniegumiem. Vai tās ir tikai zināšanas un prasmes, atstājot novārtā tādu būtisku kompetences sastāvdaļu kā attieksmes? Ja vēlamies vērtēt arī attieksmes, tad kā to izdarīt?” (Delors, 2001). L.Bahmane iesaka izmantot arī tādas kompetences mērīšanas līdzekļus, uz kuriem nav „pareizo atbilžu”. Tas attiecas uz attieksmi un izpratni, uztveri, kur indivīdiem jāreaģē veidā, kas atspoguļo viņu jūtas vai domāšanas veidu (Bachman, 1990).

Vērtējot komunikatīvo kompetenci, vēlams izstrādāt tādas pārbaudes darbus, kas pārbauda, cik efektīva ir komunikācija, izmantot interaktīvus tekstus, kas saistīti ar noteiktu kontekstu; galvenokārt labot tikai tās kļūdas, kas maina domu (Caroll, 1980; Morrow, 1986; Pasovs, 1987). Studentu sasniegumu vispusīgā vērtēšanā veiksmīgi var izmantot tādas formas kā studentu darbu Portfolio, studentu veidotus žurnālus u.c. studentu dziļas iesaistes aktivitātes.

Lai studenti spētu savu profesionālās svešvalodas kompetenci veidot paši, būtiski ir pašiem prast to arī novērtēt.

### **Valodas kompetences pašnovērtējums**

Pašnovērtēšanas procesa ieguvumi no valodnieciskās puses ir šādi:

- studenti uzlabo savas svešvalodas prasmes un kompetences, jo viņi apgūst vai atkārto dažādas valodnieciskās un ārpusvalodnieciskās kategorijas, jēdzienus;
- studenti mācās vispārināt savas profesionālās svešvalodas zināšanas, prasmes un kompetences, paskatīties uz savu sniegumu no malas.

No pedagoģiskā un studentu mācīšanās vadīšanas viedokļa ieguvumi ir šādi (Michael a.o., 1996):

- studentu tieša iesaiste studiju procesā, studentu aktivitātes pieaugums;
- studentu izziņas spēju integrācija ar motivāciju un attieksmi pret mācīšanos, studenti izjūt lepnumu par savu darbu;
- students redz sakarību starp savām pūlēm un mācīšanās rezultātu.

Valodas prasmju un kompetenču pašnovērtējuma nolūkos var izmantot, piemēram, 1.nodaļā aprakstīto CEF jeb Eiropas kopējo vadlīniju Rokasgrāmatu valodas prasmju noteikšanai (CEF, 2001), kā arī izmantot kādu citu docētāja vai citu speciālisti izstrādātu snieguma vērtēšanas sistēmu, kurā var iekļaut arī studentu (vai studentu grupas) idejas.

Labs palīgs ceļā uz pašnovērtējuma prasmju attīstību ir darba mapju jeb Portfolio novērtējuma izmantošana, kurā noteiktā studiju kursā tiek apkopoti studentu labākie darbi. Docētājs dod sarakstu, cik un kādiem darbiem mapē jābūt, un students izvēlas viņaprāt labākos darbus. Parasti studenti arī paši novērtē savu mapi ar darbiem, atbildot uz jautājumiem par to, kas bijis interesanti, kas padevās viegli, kas ne tik viegli, kas radīja problēmas, kas palīdzēja tās risināt, ko students vēlētos mainīt turpmāk, kā arī izsakās par to, kādu vērtējumu par darbu mapi viņi būtu pelnījuši (Prets, 2000).

Portfolio vērtējuma ieguvumi no pedagoģiskā viedokļa ir šādi (Combe/Barlow, 2004):

- uzsvars uz studentu darbu dokumentēšanu laika gaitā, nevis uz studentu savstarpēju salīdzināšanu;
- lielāka vērtība pievērsta studentu stiprajām, nevis vājajām pusēm;
- ņemti vērā mācīšanās stili;
- vērtēšana ir autentiska, tā pamatojas uz aktivitātēm, kas rāda progresu, virzīšanos studiju mērķu virzienā un atspoguļo uzdevumus, kuri ir tipiski auditorijai un reālās dzīves situācijām.

Ekspertimentālā pieredze rāda, ka, izmantojot darbu mapes, pedagogi var sastādīt daudz precīzākus darba plānus un rekomendācijas nekā izmantojot standarta testus (Baxter, 1997; Prets, 2000). L.Bahmane un P.Naits (Bachman/Knight, 1998) atzīst, ka Portfolio novērtējums var tikt izmantots studentu mācīšanās vadīšanai.

### **Secinājumi par 2.nodaļu**

2.nodaļā analizēti profesionālās svešvalodas zināšanu, prasmju un kompetenču veidošanās apstākļi terciārajā izglītībā, īpašu uzmanību pievēršot studiju videi, intelektuālajiem un sociālajiem procesiem, kas ir zināšanu, prasmju un kompetenču veidošanās pamats.

Vadot studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanos terciārajā izglītībā, jāņem vērā, ka XX gadsimta 90.gados notikušas izmaiņas sabiedrībā, kas raksturo vidi, kādā darbojas augstākās izglītības institūcijas. Šo izmaiņu loģiskas sekas ir pašu AII mainīšanās. Tomēr bieži vien izmaiņas ir bijušas tikai virspusējas, studiju process daudzos aspektos ir palicis tāds pats, un šis fakts apdraud pašu augstākās izglītības institūciju eksistenci.

Jaunajos apstākļos tomēr viss nav jāizgudro no jauna, bet vēlams balstīties uz patiesībām, kuras izturējušas laika pārbaudi. Viena no tādām patiesībām ir atziņa, ka laba mācīšana un studentu mācīšanās vadīšana nozīmē panākt, lai arvien lielāka studentu daļa pārietu no virspusējās mācīšanās uz **dziļo mācīšanos**, un studentu iedrošināšana izmantot augstākas pakāpes mācīšanās prasmes. Virspusējo pieeju raksturo mācīšana, neatklājot studiju priekšmeta būtību, atsevišķu faktu vērtēšana, kas parasti notiek, izmantojot īso atbilžu un daudzizvēļu testa uzdevumus, docētāju centieni panākt, lai studenti apgūst pārāk lielu zināšanu apjomu, darot to uz zināšanu dziļuma rēķina. Dziļo pieeju, savukārt, veicina mācīšana, cenšoties saņemt no studentiem atbildes reakciju, struktūru apgūšana un vērtēšana, balstīšanās uz studentu iepriekšējām zināšanām (Biggs, 2003; Ramsden, 2003).

B.Blūma **izziņas** taksonomijā (Bloom, 1984) izziņas mērķi virzienā no zemākā uz augstāko ir zināšanas, izpratne, pielietojums, analīze, sintēze, izvērtēšana, mērķiem atbilstošās galvenās izziņas aktivitātes virzienā no zema uz augstu līmeni ir zināšanu apguve, atcerēšanās, prasmju veidošana, salīdzināšana, aprakstīšana, zināšanu un prasmju pielietojums, analīze, sintēze, kritiskā domāšana, hipotēžu izvirzīšana). L.Andersones jaunajā, uzlabotajā izziņas mērķu taksonomijas sistēmā izziņas mērķi virzienā no zemākā uz augstāko ir atcerēšanās, izpratne; pielietošana; analizēšana; izvērtēšana; radīšana. Galvenās izmaiņas ir tādas, ka izvērtēšana pārvietojusies no augstākās vietas uz iepriekšējo, savukārt sintēze pārvietojusies uz augstāko un kļuvusi par radīšanu. D.Blūmas pētījums par mācīšanos LR augstākās izglītības institūcijās (Blūma, 2004) liecina, ka docētāju skatījumā mācīšanās galvenokārt ir zema līmeņa kognitīvo aktivitāšu izmantošana (piemēram, vairāk kā puse docētāju ir pārliecināti, ka tā ir jaunas informācijas iegūšana).

XXI gs. izglītību tomēr nevar apskatīt tikai kā izziņas procesu, tā arvien lielākā mērā ir arī sociālā mijiedarbība. Kvalitatīvu studiju **vidi** var raksturot ar „iesaistīšanos” un „aizrautību” pretstatā „atsvešinātībai” (Case, 2007). Iesaistīšanās vai atsvešinātības pieredze raksturo studentu attiecības ar studijām, universitātes dzīvi, ar mājām, ar karjeru, ar grupas biedriem un ar docētāju. Šāda pieeja ļauj meklēt studentu veiksmes un neveiksmes cēloņus plašākā sabiedrības un kultūras kontekstā, ne tikai kognitīvo stratēģiju izvēlē.

Salīdzinoši nesēn izglītībā paradīgmu maiņa nozīmēja, ka jāpāriet no docētājcentrētas uz studentcentrētu pieeju, kuras abas tika pretstatītas viena otrai (Vermunt, 2006). Jaunākie pētījumi rosina domāt, ka studiju vidi var raksturot ne tikai kā studentcentrētas un docētājcentrētas vides pretnostatījumu, bet arī kā to kombināciju: plašu atbalstu sniedzošu (studenti apgūst zināšanas un prasmes nodrošinātā vidē; docētājs sniedz skaidru informāciju, labs līdzsvars starp teoriju un praksi, labas docētāju un studentu savstarpējās attiecības, frontālā mācīšana) un individuālo mācīšanos atbalstošu vidi (Merrill, 2002; Ellen et al, 2007).

Cilvēki vislabāk mācās, ja viņi atrodas patīkamā fiziskā un sociālā vidē, viņiem tiek doti pietiekamas grūtības pakāpes uzdevumi; ja studiju procesā tiek izmatots konteksts ar jēgu; un studentiem un docētājiem ir kopīgi mērķi. Personīgā afektīvā iesaistīšana studiju procesā palīdz uzkrāt un apstrādāt informāciju, kā arī atsaukt to atmiņā (Goleman, 1995). Studiju procesā vēlamams nodrošināt līdzsvaru starp studentu izaicinājumu un garlaicību, starp zināmo un nezināmo. Ja uzdevumi ir pārāk grūti, studenti tiek pārslogoti un informācijas apstrādes process tiek bremsēts. Studentiem ar labākām valodas lietošanas prasmēm vēlamams dot sarežģītākus uzdevumus, bet studentiem ar zemāku valodas kompetences līmeni pārāk sarežģīti uzdevumi radīs trauksmainību. Ja trauksmainība ir pārāk liela, jāsamazina izaicinājums (augsta grūtības pakāpe), lai studenti varētu justies labi un studēt ar prieku (Knoop/Gardner, 2001).

Studiju procesā docētājam no informācijas sniedzēja jāklūst par studentu mācīšanās veicinātāju, no solistiem docētājiem jāklūst par virzītājiem, veicinātājiem, atbalstītājiem.

### **3 galvenās docētāja lomas ir:**

- studiju priekšmeta speciālists, starpnieks starp studiju kursu un studentiem;
- pedagogs: motivācijas radītājs un veicinātājs; studiju saistītājs ar profesionālo sfēru, studentu nākotnes aktivitātēm; vērtību veicinātājs, studentu mācīšanās pieredzes bagātinātājs; mācīšanos stimulējošas atmosfēras radītājs, un studiju sasniegumu vērtētājs.
- studentu mācīšanās vadītājs: studentu resurss un atbalsts, studentu sadarbības veicinātājs, starpnieks starp institūcijas prasībām un studentu, kā arī starp studiju materiāliem un studentu; kurš pats spēj mācīties un pārdomāt savu darbību.

Lai docētājs varētu vadīt studentu mācīšanās procesu, viņš, respektējot studentu dažādību un kopā ar viņiem (kā arī saistībā ar institūcijas mērķiem) plāno, realizē un vērtē studiju kursu, kurā notiek studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās, kā arī ir studentu resurss un atbalsts, kurš nodrošina studentus ar visiem kompetences veidošanai nepieciešamajiem resursiem.

Starpnieka loma ietver studiju mērķu un materiālu pielāgošanu studentu vajadzībām, izmantojot dažādus uzdevumus dažādiem valodas apguves līmeņiem un mācīšanās stiliem. Ja uzdevumi nodarbībās un pārbaudes darbos ir pārāk grūti, studentiem ir pārslodze valodas kompetenču veidošanās process tiek bremsēts.

Novērtēt mācīšanu ir principiāli grūti, jo šis process pēc savas dabas ir ļoti personisks. Studenti uzskata, ka laba mācīšana nozīmē: 1) labas zināšanas dotajā studiju priekšmetā, aizraušanos ar to; 2) regulāru un savlaicīgu atgriezenisko saiti par studentu darba rezultātiem; 3) spēja iesaistīt studentus dotā priekšmetu pamatproblēmu apzināšanā un pat to risināšanā; 4) spēja sniegt izsmeltošus paskaidrojumus (Martin, 1999/citēts pēc Biggs, 2003).

Ideja par **docētāju kā līderi** kļuva aktuāla pagājušā gadsimta 90-os gados, kad studiju procesā sāka iezīmēties pāreja no mācīšanas uz mācīšanos, un uz docētāju kā šī procesa līderi. Docētājs ir līderis, ja viņš spēj ietekmēt studentus. Docētāja darbība atbilst pārmaiņu aģenta aktivitātēm, kurš no sākuma izvērtē situāciju un, ja tas nepieciešams, maina to (Lieberman, 2001). Šajā procesā docētājam vēlams ievērot studentu atšķirības, vadīt pārmaiņu proces kopīgu mērķu sasniegšanas virzienā, atrodoties gan sistēmas iekšpusē, gan ārpusē. Daudzos gadījumos docētājam, tāpat kā jebkuram līderim, ir visvieglāk motivēt studentus mainīties ar personīgo piemēru. Docētājam jāspēj mācīties pašam, kas nozīmē arī personīgo kļūdu, nespējas un nekompetences atzīšanu (Dominowski, 2002).

L.Lamberte un citi autori (Lambert a.o., 1997; Lambert, 1998) iesaka izglītības institūcijās radīt iesaistošu vidi, īstenojot distributīvo jeb paplašināto līdervadību, kas nozīmē hierarhisko līdervadības stilu nomainīt ar pāreju uz attiecībām līderis-līderis. Paplašinātās līdervadības apstākļos cilvēki jūtas brīvi veidot attiecības, viņi pašorganizējas, un pašorganizācija nomaina kontroli. Galvenā paplašinātās līdervadības iezīme ir kopīga mācīšanās, kopīga zināšanu un jēgas veidošana. Šāda līdervadība ir kā starpnieks zināšanu, pieņemu un vērtību veidošanā ar pastāvīga dialoga palīdzību. Studenti un docētāji ir dziļi iesaistīti savā darbā, viņi uzņemas atbildību. Ja docētājs ir līderis, viņš dod studentiem plašas iespējas piedalīties studiju procesā; spēj būt proaktīvs, paredzēt, kas notiks turpmāk; pārdomāt panākumus, neveiksmes un problēmas; iedrošināt studentus izteikt savu viedokli; būt elastīgs, atvērts pārmaiņām; spēj strādāt komandā un mācīties no studentiem.

Lielākoties docētāji neapzinās, cik svarīgi ir veicināt studentu aktīvu mācīšanos, kā arī nevēlas mainīties (Blūma, 2004). Lai izmaiņas studiju procesā būtu ilgtspējīgas, tām jāsakņojas institūcijas kultūrā, jāizveido tāda spēcīga sistēma, kur visi pārmaiņu procesa dalībnieki (docētāji, studenti, kā arī katedru un Programmu vadītāji) mērķtiecīgi sadarbojas (Lieberman,

2001). Bieži vien docētāju vēlmei mainīties pretojas „augšas” vai administratori, kuri ir ieinteresēti tūlītēju mērķu sasniegšanā. Profesionālās svešvalodas docētāja situāciju augstskolā sarežģī arī apstākļi, ka svešvalodu skolotājs spiests mācīt svešvalodas pielietojumu kādā nozarē, kas viņam parasti ir sveša (Hutchinson/Waters, 1994), kā arī svešvalodu docētāju zemās algas salīdzinājumā ar svešvalodu speciālistu algām citās sfērās.

Vadot **valodas apgūšanas procesu, vēlams izmantot** studiju aktivitātes, kas veicina dziļo, nevis virspusējo pieeju. Leksisko zināšanu apgūvē tādas ir: vairāku uztveres kanālu izmantošana, kā arī asociatīvās domāšanas iesaiste leksikas pielietošanas iemaņu attīstīšanā: grafisks informācijas attēlojums, t.sk., terminoloģiskās shēmas, kas atspoguļo jēdzienu (kategoriju) kopsakarības. Lai, attīstot runāšanas prasmi, varētu risināt reālas problēmas, svešvalodu docētājam ieteicams būt speciālistam arī kādā citā sfērā, ne tikai svešvalodā. Problēmsituācijās var sagaidīt nedrošību, kavēšanos atbildēt un kļūdainas atbildes, un docētājam ir svarīgi virzīt studenta uzvedību, palīdzēt tai kļūt efektīvākai. Problēmas vēlams risināt aktīvā, bet mierīgā psiholoģiskā stāvoklī, nevis stresa apstākļos, kādi daudziem studentiem ir eksāmeni, trauksmainība un bailes no neveiksmes, jo šādi apstākļi samazina sniegumu. Problēmu risināšana docētājam jāvada, nodrošinot studentiem vajadzīgo laiku, jo „atklāsme ir laikietilpīga un tā prasa iedziļināties” (Dominowski, 2002).

Rakstīšana (Byrne, 1991; Kramsch, 1993; Dudley-Evans/St.John, 1998) vairāk nekā citas mācīšanās aktivitātes saistīta ar dziļo pieeju mācīšanās procesam, gan individuālā, gan kolektīvā rakstīšana var kļūt par svarīgu pašatklāsmes daļu, ja rakstīšanas aktivitātes veido ar uzsvaru uz personīgo, izteismīgo un izdomas bagāto. Studenti mācās no procesa, individuālo pierakstu žurnālos fiksējot idejas par nākamajām prezentācijām, savu mācīšanās procesu, veidojot populārus žurnālus par aktuālām tēmām, izstrādājot projektu darbus, iesaistoties dažādās ar interneta izmantošanu saistītās aktivitātēs. Šādā veidā rakstīšana ir vairāk orientēta uz procesu, nevis iznākumu, tā ņem vērā ne tikai deklaratīvas zināšanas, bet arī sociālās un eksistenciālās kompetences (attieksmes, vērtības, motivāciju, uzskatus), kā arī spēju mācīties (mācīšanās prasmes un stratēģijas), kas studentam nepieciešamas, lai efektīvi sazinātos citā valodā un darbotos citā kultūrvidē. Valodas prasmes var attīstīt arī integratīvi, izmantojot, piemēram, projektu darbus.

No dažādām mācīšanās organizācijas formām kā progresīvākās, studentu aktīvu mācīšanos veicinošās var minēt pāru un grupu darbu. Izmantojot pāru un grupu darbu, studenti gūst ne tikai deklaratīvas zināšanas, bet apgūst arī sociālās prasmes, eksistenciālās kompetences (attieksmes, vērtības, motivāciju, uzskatus) un spēju mācīties (mācīšanās prasmes un stratēģijas), kas

studentam nepieciešamas, lai, attīstīstot sociolingvistiskās un sociokulturālās kompetences, efektīvi sazinātos citā valodā un darbotos citā kultūrvidē. Pāros un grupās studenti var prezentēt savus darbus, prezentēt projektu darbus, veidot populārus žurnālus par aktuālām tēmām, kā arī pievērsties studentiem ar īpašām vajadzībām un interesēm.

Vadot valodas apguves procesu, var izmantot arī speciālas metodes. Līdz pagājušā gadsimta septiņdesmitajiem gadiem plaši izmantotā gramatikas un tulkošanas metode neļauj kvalitatīvi un efektīvi apgūt svešvalodu, jo vienas valodas semantiskais lauks nekad pilnībā nepārklājas ar otras valodas lauku, arī audiolingvālā metode tīrā veidā vairs nav aktuāla, jo ar to nevar aptvert lielāko daļu valodas lietojuma situāciju, toties **komunikatīvo, kognitīvo un mijkultūru pieeju** kompetences veidošanas vadīšanas procesā iesaka pielietot plaši, kompensējot nepilnības, kas vērojamas katrā no tām atsevišķi. Komunikatīvā metode ir vērsta uz to, lai valodas lietotāji spētu veikt komunikatīvos uzdevumus, kurus paši sev izvirzījuši. Izmantojot šo metodi, svarīga ir komunikācijas kvalitāte, nevis gramatiskā pareizība. Komunikatīvajā metodē valoda ir dinamisks resurss jēgas radīšanai. Kvalitatīvu komunikāciju raksturo attīstītas valodas lietošanas receptīvās un produktīvās prasmes. Komunikatīvās metodes neatņemama sastāvdaļa ir funkcionālā pieeja, kas radās, cenšoties apkopot leksiskās un gramatiskās struktūras, kuras izmanto komunikatīvās situācijās (Littlewood, 1991; Kaltigina, 1997; Nunan, 2004).

Komunikatīvo metodi docētājiem vēlams apvienot ar izziņas jeb kognitīvo metodi, kurā pastiprināta uzmanība pievērsta kategorijām un jēdzieniem, un mācīšanās notiek, izmantojot kritisko domāšanu. Komunikatīvā pieeja zināmā mērā apdraud kognitīvo metodi, kura nesola ātrus panākumus un kas vairāk prasa no studenta, ir vairāk orientēta uz studenta vērtīborientēto un kognitīvo izpratni (Kramsch, 1993). Mijkultūru pieeja tiecas attīstīt personību, paplašinot tās apvāršņus, runāšanas prasmju attīstībā arvien svarīgāku vietu ierādot monologiem, nevis dialogiem, kā arī attīstot lasīšanas prasmes (Dirba, 2004). Lai docētājs spētu kvalitatīvi vadīt studiju procesu, viņam jāpārzina ne tikai minētās metodes, bet arī jāmeklē tās lietot dažādās kombinācijās, ko nosaka mācīšanās situācija.

Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanas vadīšanas procesu augstākās izglītības institūcijās var intensificēt, izmantojot **ESP un CLIL pieeju**. No valodnieciskā viedokļa profesionālā svešvaloda jeb ESP būtiski neatšķiras no vispārīgās svešvalodas, jo valodas lietošanas prasmju pamatā ir tās pašas zināšanas, iemaņas un stratēģijas, tikai profesionālajā svešvalodā lielāka uzmanība tiek pievērsta atsevišķu gramatisko un leksisko formu lietojumam, dažādas prasmes integrējošai metodikai un diskursa analīzei. No pedagoģiskā viedokļa ESP

kursam piemīt tādas pedagoģiskas priekšrocības kā dažādība, dinamika, prieks un radošums. ESP kursā docētājs studentu mācīšanās vadīšanai velta lielāku vērību nekā vispārīgās svešvalodas kursā, jo raksturīgas ESP kursa iezīmes ir kursa plānošana un sagatavošana, studentu vajadzību, vēlmju un zināšanu, un prasmju līmeņu novērtēšana un ņemšana vērā, studentu iesaiste mērķu izvēlē, aktivitātēs un vērtēšanā (Nunan, 1991; Hutchinson/Waters, 1994).

Izmantojot CLIL pieeju (Krashen, 1989), valoda tiek apgūta, izmantojot studentu neapzinātās valodas mācīšanās spējas un raksturīgu mācīšanās kontekstu; tiek attīstītas studentu analītiskās un refleksijas prasmes, viņi tiek iedrošināti vairāk riskēt, būt pārliecinātākiem par saviem panākumiem, CLIL vairāk akcentē mācīšanos darot, ņem vērā studentu profesionālo pieredzi; lielāka vērība tiek pievērsta studentu dažādajiem mācīšanās stiliem; šo variantu var apgūt arī studenti, kam valodas kompetence ir zema.

No studentu mācīšanās vadīšanas viedokļa ieguvumi ir šādi: CLIL nodarbībās valda pašu nosprausti, tuvi un saprotami mērķi, sadarbība un uz pieredzi balstīta mācīšanās. Apgūto valodu var izmantot tūlīt, paralēli tās apguvei.

Galvenās problēmas, kas sarežģī CLIL pieejas pielietošanu no pedagoģiskā viedokļa ir tādas, ka docētājiem, kuri māca studiju priekšmetu svešvalodā, nepieciešamas īpašas kompetences, t.sk., spēja radīt atbrīvotu un dabisku studiju vidi, kurā studenti jūtas droši; vērtējot studentu sasniegumus, jāvērtē zināšanas, prasmes un kompetences abos studiju priekšmetos. Citu studiju kursu docētāji var veicināt profesionālās svešvalodas kompetences veidošanos, iesakot savā studiju kursā izmantot literatūru svešvalodās un arī paši izmantojot šādus resursus.

Lai **vērtēšana** sekmētu studentu mācīšanos, vēlams pārdomāt, vai tā saskan ar kursa mērķiem: zināšanu, prasmju un kompetenču attīstīšanu. Katram mācīšanās rezultāta pakāpienam jaunajā izziņas taksonomijas un mācīšanās rezultātu sistēmā vēlams izmantot atšķirīgus pārbaudes darbus. Neatbilstošas vērtēšanas procedūras veicina virspusējo un neefektīvu atcerēšanos. Ar testiem galvenokārt pārbauda atcerēšanos, kas ir pirmais pakāpiens mācīšanās rezultātu sistēmā. Atvērti testi, kurā var izmantot grāmatu, kā arī eseju rakstīšana un problēmu risināšana pārbauda izpratni un pielietošanu.

No pedagoģiskā viedokļa raugoties, pārbaudes darbu nozīmi nevajadzētu pārvērtēt, jo tas noved pie augstskolas pieredzes kā saspringtas sacensības, nevis sadarbības prasmju apgūšanas (Benson/Christian, 2002). Vērtēšanai būtu vēlams izmantot kā studentu mācīšanos atbalstošu procesu, kura rezultātā studenti saņem atgriezenisko saiti par viņu mācīšanās panākumiem un



trūkumiem, kura ir savlaicīga, skaidra, rosinoša, veiksmīgu darbošanos veicinoša, nevis to kavējoša vai pazemojoša (Knoop, 2001).

Lai novērtētu valodas lietošanas prasmju, kā arī komunikatīvās, starpkultūru un profesionālās svešvalodas kompetences attīstību, vēlams izmantot dažādus vērtēšanas kritērijus. Ja vienīgais pārbaudes darbu kritērijs būs gramatiskā pareizība, studenti izvairīsies izmantot struktūras, par kurām viņi nav pārliecināti. Pārbaudot runāšanas un rakstīšanas prasmes, vēlams labot tikai tās kļūdas, kas sagroza domu. Vērtējot prezentācijas, vēlams pievērst uzmanību ne tikai valodnieciskajiem, bet arī ārpusvalodnieciskajiem faktoriem un ķermeņa valodai. Vērtējot kompetences, jāpievērš uzmanība arī studenta attieksmēm, kas ir būtiska kompetenču daļa, kas atspoguļo indivīda jūtas, domāšanas veidu, liekot viņiem attiecīgi reaģēt.

No studentu mācīšanās vadīšanas viedokļa ir svarīgi pārbaudīt arī studentu individuālā darba rezultātus (Bigss, 2003), kā arī palīdzēt studentiem veidot **pašnovērtējuma** prasmes. Pāsnovērtēšanas procesā studenti apgūst vai atkārtoti dažādas valodnieciskās un ārpusvalodnieciskās kategorijas, jēdzienus, tādējādi paplašinot savas zināšanas par valodu. No pedagoģiskā un studentu mācīšanās vadīšanas viedokļa ir svarīgi, ka studenti tieši iesaistās studiju procesā, studentu izziņas aktivitāte tiek integrēta ar motivāciju un attieksmi pret mācīšanos, studenti izjūt lepnumu par savu darbu; redz sakarību starp savām pūlēm un mācīšanās rezultātu. Valodas prasmju un kompetenču pašnovērtējuma nolūkos var izmantot, piemēram, CEF jeb Eiropas kopīgās vadlīnijas valodas prasmju veidošanai un pārbaudei (CEF, 2001).

Labs palīgs ceļā uz pašnovērtējuma prasmju attīstību ir darba mapju jeb **Portfolio novērtējuma** izmantošana (Baxter, 1997; Bachman/Knight, 1998; Combe/Barlow, 2004), kurā tiek apkopoti studentu labākie darbi. Izmantojot Portfolio novērtējumu, lielāks uzsvars tiek likts uz studentu darbu dokumentēšanu laika gaitā, nevis uz studentu salīdzināšanu savā starpā; lielāka vērtība pievērsta studentu stiprajām, nevis vājajām pusēm; tiek ņemti vērā mācīšanās stili; vērtēšana ir autentiska, tā rāda progresu, virzīšanos studiju mērķu virzienā un atspoguļo uzdevumus, kuri ir tipiski auditorijai un reālās dzīves situācijām; izmantojot darbu mapes, pedagogi var sastādīt daudz precīzākus darba plānus un rekomendācijas nekā izmantojot standarta testus, tāpēc tās sekmīgi var izmantot studentu mācīšanās vadīšanai.

Analizējot kompetences veidošanās procesu terciārajā izglītībā, iezīmējās šādas šī procesa sastāvdaļas: valodas apguves mērķu izvirzīšana, mācīšanās intelektuālie un sociālie procesi, studiju vide, pedagoģiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes, studentu sasniegumu vērtēšana. Galvenie kritēriji, kas raksturo minētos procesus, ir skaidrība (par svešvalodas

apgaves līmeni, par stratēģijām un metodēm svešvalodas prasmju un kompetenču veidošanā, par dažādiem svešvalodas apguves stiliem u.c.), dziļā pieeja (augstākā līmeņa intelektuālo procesu izmantošana, autentisku studiju materiālu izmantošana, kompetenču un prasmju veidošana un vērtēšana u.c.), individualitātes attīstība, sadarbība (grupu un pāru darba formas, docētāju sadarbība kursa īstenošanā u.c.), adekvātums (aktivitāšu atbilstība prasmju un kompetenču līmenim, sarežģītā un vienkāršā līdzsvarošana u.c.) un dažādība (valodas apguves aktivitāšu, intelektuālo un sociālo valodas apguves procesu, kā arī valodas apguves metožu diapazons).

Kompetences veidošanās procesa kvalitātes vadīšanas iespējas profesionālās svešvalodas kursā analizētas 3.nodaļā.

### 3. NODAĻA. KVALITĀTES VADĪŠANA UN IZVĒRTĒŠANA

#### 3.1. Kvalitātes vadīšanas nepieciešamība un būtība

Kvalitātes vadīšanas nepieciešamība augstākās izglītības institūcijas līmenī aktualizējusies pēdējās desmitgadēs sakarā ar lielo augstākās izglītības institūciju skaitu, pieaugušo konkurenci šo institūciju starpā un ne vienmēr adekvāto izglītības kvalitātes nodrošinājumu.

Kvalitātes vadīšanas teorija izglītībai piedāvā virkni ieguvumu: tā dod izglītībai pievienoto vērtību; ļauj, vadoties no nepieciešamā rezultāta, izvirzīt mērķus, apzināt nepieciešamos resursus, realizēt procesus, un uz rezultātu analīzes pamata veikt nepieciešamās izmaiņas (Prets, 2000; Birzea et.al., 2005). Kvalitātes vadīšana ļauj nodrošināt noteiktai profesionālai sfērai un noteiktam reģionam atbilstošāku izglītību, tādējādi veicinot izglītības decentralizāciju un specializāciju.

No demokrātiskās pārvaldības viedokļa kvalitātes vadīšana ir efektīvs veids, kā saistīt politiku un praksi, no docētāju viedokļa – praktisks veids, kā piedāvāt tādas kvalitātes atbalstu un vadīšanu, kas vajadzīga, lai jauniešu izglītību reāli uzlabotu, pašiem jauniešiem tā palīdz iegūt labāku, noderīgāku izglītību (Birzea et.al., 2005). Kvalitātes vadīšana ir vairāk nekā labas prakses metodoloģija, jo to raksturo dinamisks process ar savām lomām un atbildības sfērām, darbībām un mijiedarbēm, kā arī īpašiem atskaitīšanās un varas nodošanas veidiem (Turpat, 2005).

Nereaugoties uz teorētiskajiem ieguvumiem, ko sola kvalitātes vadīšanas teorijas, izglītības praksē tās bieži vien nedod gaidītos rezultātus. A. Šmite atzinusi, ka tieši kvalitātes vadīšanas izglītības pārmaiņu procesā ir vājā puse (Šmite, 2004).

Kvalitāte nerodas pati no sevis – tā ir apzināti jāveido (KVS: 1.daļa, 2002). Kvalitātes vadīšana radusies ekonomikā (Praude/Beļčikovs, 1996; Pildavs, 2002). 1920.gadā ASV tās bija statistiskās kvalitātes kontroles metodes, ko pielietoja Dr. V.Ševarts ar mērķi palielināt labas produkcijas izlaidi, samazināt brāķa procentu. „Kvalitātes revolūcija” notika Japānā 1950.gados, kad tālejošas idejas izteica Demings un Džarens. Demings uzsvēra, ka līdz 1950. gadam kvalitātes definīcija ražošanā balstījās uz to, ko eksperti domāja par to, ko pircējiem vajag, nevis uz informāciju par to, ko īsti vēlējas pircēji. Patērētāju sabiedrības attīstība, it īpaši ASV, uzvaru lika uz patērētāju balsīm. Patērētāji balsoja par kvalitāti, iegādājoties ražojumus. Šāda pieeja bija

aktuāla pagājušā gadsimta astoņdesmitajos gados un deviņdesmitajos gados, kad teorētiķi Pīters un Votermens uzsvēra, ka „atrašanās tuvāk pircējam” ir fundamentāla veiksmīgas firmas īpašība.

Ieviešot kvalitātes vadīšanu, tā parasti iziet cauri vairākiem kvalitātes vadīšanas posmiem, kas vēsturiski ir šādi: kvalitātes inspekcija; kvalitātes kontrole; kvalitātes nodrošināšana; visaptverošā jeb nepārtrauktā kvalitātes vadīšana jeb NKV.

Kvalitātes kontrole galvenokārt ir kvalitātes vērtēšana struktūrvienības iekšienē bez ārēja elementa. “Kontrolei” vairāk ir statistiska “sliedzība” vai “nulle kļūdu” pieskaņa, kamēr kvalitātes vadīšana uzsver pilnveidošanu. Kvalitātes nodrošināšana ir visaptverošs jēdziens, kurā ietilpst politika, procesi un darbības augstākās izglītības kvalitātes uzturēšanai un attīstīšanai. Tā uzsver novērtēšanas ārējo mērķi – pārliecināt studentus, sabiedrību un valdību, ka institūcija kvalitāti nodrošina labi. Kvalitātes kontrole ir mēģinājums uzspiest sistēmai kontroli. Tās filozofija ir: „Mēs, kas esam atbildīgi, zinām labāk ne tikai, ko darīt, bet arī kā darīt. Jūs – strādnieki – darīsiet tieši tā, kā mēs teiksim. Mēs izveidosim „policijas vienību” – kvalitātes kontroles departamentu, kurš pārbaudīs, vai jūs darāt pareizi” (Birzea et.al, 2005). Kvalitātes nodrošināšanas filozofija, savukārt, ir šāda: „Vienosimies par to, kas mums jādara. Mēs – tie, kuriem ir demokrātiska atbildība un autoritāte – atzīsim, ka šis ir sarežģīts un grūts uzdevums, un jūs – strādnieki – daudz labāk par mums ziniet, kā tas veicams. Tāpēc mēs radīsim jums apstākļus, kas ļaus jums īstenot jūsu politiku. Mēs nodrošināsim atbalstu jūsu stratēģijas īstenošanai, un sadarbības gaisotnē uzraudzīsim progresu, lai pārliecinātos, vai notiek tas, kam jānotiek” (Turpat, 2005). Nepārtrauktās kvalitātes vadīšanas teorētiķu atziņas apskatītas atsevišķā apakšnodaļā.

Katra augstākās izglītības institūcija pati izvēlas, kādu kvalitātes sistēmu vai tās variantu vai daļu ieviest savā organizācijā. Viena no akreditācijas prasībām LR ir Pašnovērtējuma Ziņojuma izveidošana, kurā atspoguļoti tādi kvalitātes vadīšanas jautājumi kā docētāju kvalifikācija, studiju procesa nodrošinājums, dati par studentiem, studiju rezultātiem un ārējiem sakariem. Pašnovērtējuma Ziņojums tomēr neietver visus kvalitātes vadīšanas aspektus, tas ir tikai kvalitātes vadīšanas sistēmas pamats, kas ļauj pastāvēt institūcijai vai Programmai, bet tālākā šīs sistēmas izstrāde jau ir katras organizācijas iekšējā lieta. Ja ar Pašnovērtējuma Ziņojumiem var iepazīties Augstākās Izglītības Kvalitātes novērtēšanas mājas lapā ([www.aiknc.lv](http://www.aiknc.lv)), tad, ņemot vērā, ka kvalitāte ir institūcijas izdzīvošanas pamats, tālākā kvalitātes sistēmas izveide un tās monitorings nav domāts ārējiem novērotājiem. AII institūcijas kvalitāti veido tās Programmu un studiju kursu kvalitāte, kā arī atsevišķu AII struktūrvienību un to docētāju atbildība par kursu un Programmu realizāciju, un Promocijas darba autores skatījumā

dažādu augstāko izglītības institūciju docētāji tikai iegūtu, ja iepazītos ar kvalitātes vadīšanas sistēmām, kuras darbojas citās institūcijās. Jāpiebilst gan, ka kvalitātes vadīšanas sistēmas ieviešana viena studiju kursa ietvaros nebūt nav tik izplatīta kā kvalitātes vadīšanas sistēmas izmantošana atsevišķā augstākās izglītības institūcijā vai kādā tās Programmā.

Jāatzīst, ka profesionālās svešvalodas kursā kvalitātes sistēmu ieviest ir salīdzinoši viegli, jo jau vēsturiski tā radusies kā svešvalodas mācīšana, par kuru jāatskaitās (Hutchinson/Waters, 1994), bet kvalitātes vadīšanas sistēmas pamatā, savukārt, ir visu iesaistīto pušu prasību apmierināšana (ZBC Latvijā Kvalitātes vadības sistēma: 1.daļa, 2002). Profesionālās svešvalodas apguvēji un sponsori ir kursa investori, un viņi vēlas redzēt, kādu atdevi nesuši viņu ieguldījumi. Tā kā profesionālā svešvaloda ir saistīta ar spēju veikt noteiktus komunikatīvus uzdevumus attiecīgajā profesionālajā sfērā, spēja novērtēt, kādus komunikatīvus uzdevumus studenti spēj veikt, ir profesionālās svešvalodas centrā.

Lai izprastu, vai un kā no ekonomikas sfēras patapinātās kvalitātes vadīšanas teorijas var izmantot izglītībā, jāanalizē kvalitātes vadīšanas sistēmu būtība. Kā jau iepriekš teikts, kvalitātes vadības mērķis ekonomikā ir nodrošināt klientu prasību izpildi. Kvalitāte atkarīga no tā, cik labi pakalpojums apmierina noteiktas definētas, kā arī vēl nedefinētas klientu vajadzības (Pildavs, 2002; KVS sistēma: 1.daļa, 2002). Augstākajā izglītībā nepieciešamība apmierināt ieinteresēto pušu prasības sarežģī apstākļi, ka viņu ir pārāk daudz, un viņiem ir dažādas intereses. Ieinteresētās puses ir gan studenti (kas ir primārie augstākās izglītības izmantotāji), gan darba devēji, akadēmiskā sabiedrība, gan arī sabiedrības kopumā.

Tā kā kvalitātes sistēmai jāapmierina ieinteresēto pušu prasības, rodas jautājums, vai vispār ir iespējams apmierināt visas prasības. Tā kā to nav iespējams izdarīt, tad, lai tuvotos šim ideālam, jāmeklē kompromiss, izmantojot komunikācijas prasmes (KVS: 1.daļa, 2002). Izglītībā kvalitāte ir pakāpe, līdz kurai apmierināti mērķi un cerības, kas noteikti procesam, aktivitātei vai produktam (Fjelds, 1995). Fjelds uzver, ka nevienai grupai nav tiesības definēt šo mērķi, jāpanāk elastīga vienošanās, mērķim jābūt tādām, lai tie, kas iesaistīti, sasniegtu kopīgu izpratni par to, kas ir labs, kas slikts, kas vēlams, vai kā citādi saistīts ar darbības mērķiem, uzdevumiem vai citiem nosacījumiem (Turpat, 1995). Augstākajā izglītībā galvenais ir nevis apmierināt ieinteresēto pušu vajadzības, bet sasniegt institūcijas mērķus jeb misiju, un tas, kāda būs šī misija, atkarīgs no valstī valdošās kultūras (Harvey/Green, 1993). Izglītības institūcijas attīstības priekšnoteikums ir atklāts dialogs par šo tēmu (Fjelds, 1995).

Kvalitātes sistēmu galvenais uzdevums saskaņā ar kvalitātes vadīšanas teorētiku atziņām ir atrast vājās puses, kļūdas un rīkoties, lai tās novērstu. Sasniegt augstu kvalitāti nozīmē nemitīgu

uzlabojumus, kas sākas ar stingru apņemšanos sākt un kam turpmākā gaitā vajadzīga liela pacietība un jāpieliek daudz pūļu, lai sasniegtu mērķus. Kvalitātes vadības sistēmas apraksta institūcijas kvalitāti, faktorus, kas nosaka tās spēju sasniegt mērķus un faktorus, kas varētu institūciju kavēt apmierināt klientu prasības, kā arī liedz tai būt inovatīvai un radošai.

Kvalitātes vadīšanas teorijās ekonomikā apskata vismaz divus kvalitātes veidus: plānošanas kvalitāti un atbilstības plāniem kvalitāti (KVS: 1.daļa, 2002).

Augstākajā izglītībā ir savas specifiskās kvalitātes izpratnes iespējas.

### **3.2. Kvalitātes izpratne augstākajā izglītībā**

L.Hārvijs un D.Grīns (Harvey/Green, 1993) kvalitātes izpratnes iespējas augstākajā izglītībā sagrupējuši 6 galvenajās kategorijās:

1. Kvalitāte kā izcilība, augstas akadēmiskās vērtības.
2. Kvalitāte kā atbilstība mērķim.
3. Kvalitāte kā zināmas vērtības iegūšana salīdzinājumā ar ieguldīto naudu.
4. Kvalitāte kā sliekšnis jeb atbilstība minimālajiem standartiem.
5. Kvalitāte kā pilnveide.
6. Kvalitāte kā transformācija.

Izcilību L.Hārvijs (Harvey, 2006) apraksta kā ļoti augstus standartus pārsniedzību vai kaut ko īpašu. Šī ir tradicionālā izpratne par kvalitāti, kurā to nesalīdzina ar kaut kādiem standartiem, kritērijiem, bet izjūt instinktīvi. Šai definīcijai izglītībā nav līdzekļu, kā to novērtēt, tomēr tai ir milzīga vērtība reputācijas veidošanā.

Kvalitāti kā atbilstību mērķim raksturo, piemēram, studiju Programmas saistība ar tai izvirzīto mērķi. Kāda studiju Programma var būt laba pētnieku sagatavošanai, bet ne profesionāļu sagatavošanai praktiskam darbam. Atbilstības mērķim izvērtēšana nenozīmē statistisku „šeit un tagad” novērtējumu, bet tālāk apskatītajā transformatīvajā kvalitātes definīcijā tā definēta kā dinamisks un nepārtraukts process, kas ne tikai stimulē uzlabojumus, bet padara iespējamu studenta, pētnieka un institūcijas transformācijas procesu.

Lai novērtētu kvalitāti kā ar ieguldīto naudu samērojamas vērtības iegūšanu, jāsamēro ieguldītie līdzekļi ar studenta iegūtajām zināšanām, prasmēm un kompetencēm.

Augstākās izglītības institūciju un studiju Programmu akreditācija notiek ar mērķi nodrošināt minimālo standartu izpildi. Arī atsevišķā studiju priekšmetā jābūt minimālajām prasībām, par kuru izpildi students saņem pozitīvu vērtējumu.

Kvalitāte kā pilnveide, uz ko balstās Rietumeiropas kvalitātes procedūras augstākajā izglītībā, vērsta uz uzlabojumiem, nevis uz standartiem, tomēr šīs pieejas trūkums ir tāds, ka to ir grūti padarīt objektīvu. Šī pieeja uzsver akadēmiskās vides pienākumu vislabākajā nozīmē izmantot savu autonomiju un pasniedzēju akadēmisko brīvību kvalitātes pilnveidei.

Klasiskā izpratnē kvalitāte kā transformācija nozīmē kvalitatīvas pārmaiņas no viena stāvokļa otrā. Hārvijs un Grīns uzsver, ka izglītojošā kontekstā transformējošs parasti attiecas uz attīstību un maiņām, kas ar studentu notiek studiju procesā: studenta kā aktīvā zināšanu apguvēja lomas palielināšanu vai jaunu zināšanu ieguvī, tomēr šo jēdzienu var attiecināt arī uz maiņām, kas notiek augstākās izglītības institūcijās, lai tās labāk spētu nodrošināt transformatīvās studijas.

Attīstot tālāk minētās idejas, Hārvijs 2006.gadā nonāca pie atziņas, ka „kvalitāte nav standarti un kvalitātes nodrošināšana. Kvalitāte nozīmē procesu, bet standarti attiecas uz rezultātu un līmeņiem. Kvalitāte ir dinamiska un tā nozīmē pārmaiņas” (Harvey, 2006, 26.lpp.). Hārvijs un Naits (Harvey/Knight, 1996) kvalitāti kā transformāciju uztver kā kvalitātes metajēdzienu un pārējās kvalitātes definīcijas kā daļējus transformācijas procesa indikatorus. Transformatīvā pieeja ir kvalitātes būtība un citas definīcijas tikai novērtē resursus vai rezultātus attiecībā pret noteiktiem kritērijiem. Hārvijs un Naits uzsver, ka transformācija ne tikai pastiprina studenta kā aktīva studiju procesa dalībnieka lomas, bet „tā nozīmē formas maiņu. Studiju mērķis nav vienkārši pievienot informāciju, bet mainīt veidu, kā informācija tiek asimilēta, lai padarītu iespējamu inter alia jēdzienu formulēšanu par jaunu, transfēru, analīzi, sintēzi, laterālu domāšanu un kritiku” (Harvey/Knight, 1996, 24.lpp.).

Pievienotā vērtība ir starpība starp studentu sasniegumiem, kad viņi ir beiguši izglītību un to, ko viņi jau bija sasnieguši, kad sāka studijas. Cik liela ir pievienotā vērtība, atkarīgs no tā, ko uzskata par vērtību (Astin, 1990). Ja pievienoto vērtību mēra kā starpību starp studiju sākuma un beigu kvalifikāciju, iegūst kvantitatīvu indikatoru, tomēr tas neko nesaka par kvalitatīvajām transformācijām.

Jebkurā transformācijā institūcijai ir tikai daļēja loma. Kvalitatē kā transformācijā ir svarīga studenta kā kompetences aktīva veidotāja lomas palielināšana. Studenti tiek iesaistīti lēmumu pieņemšanā (varas deleģēšana). Jāattīsta arī kritiskā, reflektīvā domāšana. To nevar izdarīt, ja studenti tikai apgūst zināmu zināšanu daudzumu un neprot tās analītiski pielietot. Viginss raksta: „mums ir morāls pienākums studentus traucēt intelektuāli” (Wiggins, 1990, 20.lpp.). Studenti jāiedrošina apstrīdēt savus, studiju biedru un docētāju pieņēmumus.

Kvalitāti jāvērtē pēc tā, cik demokrātisks ir process, ne tikai tā iznākums. Snieguma indikatori, kas balstās uz longitudināliem datiem, būtu tikai rupji pievienotās vērtības rādītāji, jo formālo kvalifikāciju iegūšana ne vienmēr un ne pilnībā atspoguļo studenta iedrošināšanu un viņa varas palielināšanu. Institūcijā dominē inovācijas, atsaucība un uzticēšanās, galvenais uzsvars ir uz institūcijas struktūrām un procesiem, kas iedrošina dialogu, komandu darbu, un beidzot varas deleģēšanu studentam, kas praktiski nozīmē deleģētu atbildību par kvalitāti un standartiem. Lai nodrošinātu kvalitāti kā transformāciju, būtiski svarīgi ir izmantot atgriezenisko saiti no studentiem un uz studentiem. Būtība transformatīvas mācīšanās nodrošināšana ir iteratīvs process, kura pamatā ir dialogs (Turpat, 25.lpp.).

### **3.3. Kvalitātes vadīšana Eiropas Savienības kontekstā**

Boloņas procesā (Pārmaiņas Eiropas augstākajā izglītībā; 1999) apstiprināts Eiropas Savienības izglītības telpā jau sen valdošais uzskats, ka pati galvenā augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas daļa saistās ar pašām augstskolām: to personāla pieredzi un profesionālismu, vadības un iekšējo lēmumu pieņemšanas un programmu veidošanas procesu efektivitāti, akadēmiskās darbības dziļumu un viengabalainību, kā arī ar visu augstskolu un to atsevišķu fakultāšu un nodaļu iekšējo kultūru, attiecību ciešumu visu veidu un līmeņu personāla starpā un studentu starpā.

Augstākās izglītības kvalitātes vērtēšanas procedūrām jāatbilst izvēlētajai kvalitātes definīcijai. Daudzās Rietumeiropas valstīs novērtēšanas galvenais mērķis bieži vien ir pilnveide un atskaitīšanās sabiedrības priekšā. Turpretī Centrālās un Austrumeiropas valstīs mērķis bieži vien ir akreditācija un finansējums. Jo vairāk uzsvars tiek likts uz kontroli un likumiskas dabas sekām (piem., oficiāla atzīšana/akreditācija, finansēšana), jo lielāks ir uzsvars uz “stingriem datiem”, piem., mācībspēku kvalifikāciju, absolventu procentu, utt. Savukārt, jo lielāks ir uzsvars uz pilnveidi, jo lielāka nozīme ir “mīkstajiem datiem”, tādiem kā studentu domām par mācību priekšmetu kursiem vai kolēģu atzinumiem par studiju programmas atbilstīgumu. Praksē novērtēšanas procedūru izvēlē jāatrod līdzsvars starp plašajiem kontroles un uzlabojuma mērķiem, tātad, arī starp “stingro” un “mīksto”. Konkrētās novērtēšanā izmantotās metodes var fokusēties uz ieejas faktoriem (piem., pasniedzēju formālā kvalifikācija, mācību vides nodrošinājums), procesa faktoriem (programmas realizāciju) vai uz izejas kritērijiem (konkrētiem zināšanu vai prasmju līmeņiem, kas tiek pieprasīti beidzējiem, kā arī sociālās kompetences, ko studenti attīstījuši studiju laikā). Šajā Promocijas darbā „mīkstie dati” (studentu



un docētāju domas) analizētas kopā ar „cietiem datiem” jeb dokumentiem – studiju Programmām. Bez tam, analizēti gan ieejas, gan izejas dati, gan pats studiju process.

Jebkuras novērtēšanas procedūras metodiskie stūrakmeņi augstākajā izglītībā ir pašnovērtējums un ekspertu novērtējums. Boloņas procesa dokumentos atzīts (Pārmaiņas Eiropas augstākajā izglītībā, 1999), ka vairāku iemeslu dēļ pašnovērtējums ir pati svarīgākā novērtēšanas procesa sastāvdaļa. Pirmkārt, tā ir nepieciešams etaps tādēļ, ka tikai pašiem attiecīgajā struktūrvienībā strādājošajiem profesionāļiem ir pilnīgas zināšanas par tās darbu un funkcionēšanu. Otrkārt, tieši šiem profesionāļiem pašiem nāksies realizēt pārmaiņas nepārtrauktai kvalitātes paaugstināšanai. Treškārt, ir svarīgi, lai docētāji justos piederīgi novērtēšanas procesam un gūtu pārliecību, ka novērtēšana dod ieguldījumu viņu pašu darba kvalitātē.

Kvalitātes vadīšanā ārējā novērtējuma dimensija, kurā iesaistās vietējie (un starptautiskie) akadēmiskās sabiedrības pārstāvji un citas augstākajā izglītībā ieinteresētās puses (pirmām kārtām attiecīgās profesijas pārstāvji, darba devēji un absolventi), ir tikpat svarīga kā iekšējā dimensija. Veicot atsevišķa studiju kursa kvalitātes novērtējumu, tajā iesaistās gan docētāji, gan studenti, notiek docētāju apmaiņas vizītes un katedras vadītāja apmeklējumi. Praksē tomēr starpkatedru sadarbība ir ļoti vāja, no tā cieš arī studiju kursa kvalitāte. Vidējās izglītības iestādes, veicot akreditāciju, notiek arī mācību stundu apmeklējumi, ko veic eksperti, bet augstskolas studiju procesa detaļas neatklāj. Ārējā novērtējuma trūkums tomēr rada draudus kvalitātes novērtējuma realizācijā, jo jāpaļaujas tikai uz docētāju un studentu prasmi veikt godprātīgu refleksiju.

Saites ar rūpniecību, profesionālajām organizācijām sasaucas ar nepārtrauktās kvalitātes nodrošināšanas aspektu par ieinteresēto pušu iesaistīšanu organizācijas aktivitātēs. Lai gan daudzu starptautiski augstu novērtētu universitāšu pieredze rāda, ka sadarbojoties izglītības kvalitāti var uzlabot, kontakti ar darba devējiem bieži nav pietiekami, jo apstākli, ka nodarbinātības modeļi strauji mainās, izmanto, lai izvairītos no jebkādam tiešām attiecībām ar nākamajiem darba devējiem un deklarētu, ka pamatzināšanas ir pietiekamas, lai sagatavotos mainīgajai pasaulei (Delors, 2001). Latvijā Profesionālajās studiju Programmās sadarbība ar darba devējiem noteikta Augstākās Izglītības likumā, bet attiecībā uz pārējām programmām šī prasība nav obligāta (Izglītības likums. Vispārējās Izglītības likums. Profesionālās Izglītības likums. Augstskolu likums, 1999). Savukārt piedalīšanās Eiropas apmaiņas programmās sasaucas ar docētāju kvalifikācijas celšanu, kas (personāla mācības) arī ir viens no nepārtrauktas kvalitātes nodrošināšanas pamatprincipiem. Arī Ziņojumā (Delors, 2001) uzsvērts, cik svarīgas ir

docētāju apmaiņas programmas. Tās ne tikai dod pievienoto vērtību izglītības kvalitātei, bet arī dara studējošos atvērtākus citām kultūrām, civilizācijām, pieredzēm. Docētājs var arī veiksmīgāk izmantot mācīšanā starpkultūru metodi, kuras nepieciešama sastāvdaļa ir pieredze darbam un studijām starptautiskā kontekstā.

Lai nodrošinātu kvalitāti, augstākās izglītības institūcijas izmanto kvalitātes vadīšanas sistēmas (populārākā sistēma ir ISO) un kvalitātes pašnovērtējuma instrumentus (populārākais instruments ir EFQM).

### **3.4. Kvalitātes vadīšanas sistēmas**

#### **3.4.1. Visaptverošā kvalitātes vadīšana un tās īstenošana AII**

Nepārtrauktās jeb visaptverošās kvalitātes vadīšanas pamatā ir gan ISO 9000:2000 standarti, gan īpaša filozofija (George/Weimerskirch, 2002; Pildavs, 2002; KVS 1.daļa, 2000; KVS 2.daļa, 2003; KVS 3.daļa, 2004; Omachochu/Ross, 2004; KVS 4.daļa, 2005; Andersone, 2007):

1. Orientācija uz ieinteresētajām pusēm.
2. Līdervadība.
3. Kvalitātes politikas un mērķu izstrāde.
4. Darbinieku iesaistīšana.
5. Procesu vadība.
6. Sistemātiska pieeja kvalitātes vadīšanai.
7. Nepārtraukta pilnveide kā uzņēmuma darbības mērķis.
8. Uz faktiem pamatotu lēmumu pieņemšana.
9. Partnerattiecības ar piegādātājiem un saņēmējiem.

1. Jau vairāk kā pirms 20 gadiem tika atzīts, ka business eksistē ne tikai tāpēc, lai nodrošinātu patērētājus ar pakalpojumu, bet arī tādēļ, lai dotu cilvēkiem vērtīgu darbu. Vadošās kompānijas likvidē robežas starp māju un darbu, jo darbinieki mājās atnāk apmierināti, un izstaro šo apmierinājumu ģimenes lokā. Tātad, tiek apmierinātas ne tikai firmas kopējās, bet arī darbinieku individuālās intereses (George/Weimerskirch, 2002).

Arī izglītības institūciju darbiniekiem un studentiem būtu „jāspēj lepoties ar savu kopīgo darbu un viņiem ar prieku jāpiedalās procesā un jābauda pastāvīgu uzlabojumu rezultāti” (Bonstingl, 1992). Praksē tomēr docētāja darbs nav prestižs gan zemā atalgojuma, gan izglītības reformu kļūdu dēļ. Autores personīgā pieredze liecina, ka profesionālās svešvalodas docētāju apmierinātība nav visai augsta, jo docētāji baidās no neprognozējamām stratēģijas un politikas maiņām augstākās izglītības īstenošanā, ieskaitot atlaišanu no darba, ja attiecīgā profila docētāji

vairs nav vajadzīgi (kā tas ir, piemēram, ar vācu valodas docētājiem). Šādos apstākļos docētāji domā par savu izdzīvošanu, nevis studentu svešvalodas kompetences pilnveidošanu.

Izglītības institūciju darbībā ieinteresētās puses ir arī darba devēji un sabiedrība kopumā.

2. Cilvēki pavisam labi spēj sevi vadīt paši, problēmas rada tieši sistēma, un tieši par to jāatbild vadītājam (George/Weimerskirch, 2002). Līdervadību īsteno attiecībā uz resursu pārvaldi, personāla un procesu vadīšanu. Izglītības iestādes galvenais resurss un vērtība ir personāls, kas, lai gan pats par sevi gan negarantē izglītības kvalitāti, tomēr ir visnepieciešamākais faktors labas izglītības nodrošināšanai (The teacher today, 1990; McCaffery, 2004). Plaša docētāju iesaiste kvalitātes vadīšanā iztirzāta 4.punktā, kas veltīts darbinieku iesaistīšanai.

Materiālie un finanšu resursi augstākās izglītības institūcijās ir dažādi: budžets un citi finansējuma avoti, infrastruktūra, auditorijas/laboratorijas/bibliotēkas/studiju atbalsta dienesti u.c. (ENQA Ziņojums, 2005). Studentu palīdzības mehānismiem jābūt veidotiem studentu vajadzībām un tādiem, kas reaģē uz pakalpojuma lietotāju sniegto atgriezeniskās saites informāciju. Precīzākus datus varētu iegūt, analizējot:

- 1) vai bibliotēkām un citam mācību nodrošinājumam ir adekvāts personāls un adekvāts budžets, lai nodrošinātu struktūrvienības uzdevumu izpildi;
- 2) vai tie ir organizēti tādā veidā, kas palīdz studentiem tos izmantot (piem., pieejamība, izziņas un informācijas avoti, tehniskais nodrošinājums);
- 3) vai auditoriju skaits, lielums un stāvoklis ir adekvāts.

AII un viena studiju kursa ietvaros iespējams īstenot paplašināto līdervadību. Paplašināta līdervadība var izpausties, ja grupa docētāju stādā kopā pie kopīga jautājuma, ja viņus vada kāds, kura līdervadība nav tikai viņa statusa izpausme. Docētājs un katedras vadītājs var īstenot paplašinātu līdervadību, kopā ar studentiem un profesionālās sfēras pārstāvjiem izvirzot kopējus un individuālus mērķus, attīstot studentu spējas uzņemties atbildību, dalīties ar citiem, uztvert jauno, darbojoties grupās un pāros, veicot pašnovērtējumu un grupas biedru novērtējumu.

3. Biznesa līderi sāk ar to, ka novērtē savas stiprās puses, iepazīstas ar citu firmu vīziju, politiku un vērtībām un precīzi formulē, par ko viņu firma cīnās, ko vēlas sasniegt, izstrādājot savu firmu vīziju, politiku un vērtības (George/Weimerskirch, 2002; Omachochu/Ross, 2004). Arī izglītības institūcijas regulāri izvērtē savas stiprās un vājās puses, vienojas par misiju un vīziju, izejot no tā izstrādā studiju Programmas un kursus.

Politika un stratēģija kvalitātes novērtēšanas modelī profesionālās svešvalodas studiju kursam ietver AII misijas un vīzijas iedzīvināšanu studiju kursu Programmu un to īstenošanas

mērķos. Personāla vadība viena studiju kursa ietvaros var tikt īstenota tikai daļēji, tā ietver personāla plānošanu, mācības un attīstību, atgriezeniskās saites nodrošināšanu par personāla darbību, personāla konsultēšanu un labklājību. Viena studiju kursa ietvaros parasti nav materiālo resursu kursa īstenošanai, tie tiek saņemti „no augšas”, tāpēc tos arī vēlams novērtēt organizācijas augstākā līmenī.

Plānošanas procesu var uzlabot, iesaistot tajā vairāk darbinieku (kas parasti nozīmē papildus mācīšanos), kā arī pārējās ieinteresētās puses, kas veicina viņu apmierinātību.

4. Nepārtrauktās kvalitātes vadīšanas teorijā uzsvērta darbinieku iesaiste procesos (George/Weimerskirch, 2002): nepārtrauktās kvalitātes vadīšanas procesā organizācijas deleģē atbildību darbiniekiem, viņiem māca atbildības uzņemšanos, dalīšanos ar citiem, jaunā uztveri, kas ir universālas vērtības. Plaša darbinieku iesaiste pārvaldē ir viens no izglītības demokrātiskai sabiedrībai stūrakmeņiem (Birzea, 2005).

Ja darbiniekiem nesniedz atgriezenisko saiti par viņu darbu, kas ir „skaidra, saprotama un pamatota, tad darbinieku sniegums ir zemāks par to, uz ko viņi ir spējīgi (McCaffery, 2004, 138.lpp.). P.Makkaferijs konstatē, ka diemžēl „augstākās izglītības institūcijas tradicionāli nav spējušas labi izskaidrot, ko tās gaida no saviem darbiniekiem, un vēl nesen tas arī nebija nepieciešams” (McCaffery, 2004, 138.lpp.). H.H.Knoops un H.Gardners (Knoop/Gardner, 2001) ir pārliecināti: līderiem ir jānodrošina, ka balvas ir tā vērts, lai pēc tās censtos. Tas attiecas gan uz docētāju, gan studentu darba novērtēšanu. Uzsvars jāliek uz apbalvošanu un atzinības izteikšanu par komandas mērķu sasniegšanu, jāpanāk, lai kvalitātes vadīšanas sistēma novērtē komandas darbu. Studiju sasniegumu adekvāts vērtējums var kļūt par pamudinātāju un pastiprinātāju, pārbaudes darbi un atzīmes ir pamats dažāda veida sociālajiem apbalvojumiem – atzinībai, augstskolas beigšanai, labākam darbam, augstākam prestižam, lielākam atalgojumam, interesantākam darbam, kas piešķir pārbaudēm un atzīmēm motivācijas spēku (Gage/Berliner, 1992). Docētājiem jāiedrošina studenti pozitīvi izteikties par darbu, ko veikuši citi studenti vai citu studentu grupas. Reizēm jāvērtē ne tikai atsevišķu studentu, bet arī studentu grupu prezentācijas, liekot uzsvaru uz kopīgo mērķu sasniegšanu.

Viens no atzinības izteikšanas veidiem varētu būt pienācīgu algu maksāšana. Diemžēl laba mācīšana nekā atsevišķi netiek atalgota (Educational management, 1997), nemaz nerunājot par iespēju, ka atalgojums būtu atkarīgs no docētāju komandas darba rezultātiem, kas pieminēts iepriekš.

5. Nepārtrauktajā kvalitātes uzlabošanas sistēmā svarīgi ir uzlabot visu sistēmu, nevis tikai apakšsistēmas (Omachochu/Ross, 2004). Jebkurā procesā kritiski svarīgs ir tā sākums. Izvērtējot

dažādu metožu izmantošanu procesu vadībā ar ārējās novērtēšanas metodi eksperti novērtē, kāda metode procesā tiek izmantota, cik tā ir noderīga izvirzītajiem mērķiem, cik droša, labi izpētīta un aktuāla, nākamajā novērtēšanas posmā eksperti nosaka, cik precīzi izvēlētā metode tiek pielietota (George/Weimerskirch, 2002).

Izglītības institūcijā galvenie procesi ir Programmu izstrāde, Programmas realizācija studiju procesā, kurā vērtība jāvelta gan mācīšanās, gan mācīšanas, gan vērtēšanas procesiem, galveno darbības rezultātu un ieinteresēto pušu apmierinātības izvērtējumam (Educational management, 1997). Galvenais process izglītības institūcijā ir mācīšanās. Tieši šis process arī galvenokārt nosaka kursa kvalitāti. Vērtējot svešvalodas kursu kvalitāti, uzmanība jāpievērš arī valodas mācīšanas metožu un valodas apguves aktivitāšu izmantošanai. Eksperti (citi docētāji un speciālisti) var izvērtēt, kādas valodas mācīšanas metodes tiek izmantotas studiju procesā, cik tās ir noderīga izvirzītajiem mērķiem, cik drošas, labi izpētītas un aktuālas, nākamajā novērtēšanas posmā eksperti nosaka, cik precīzi izvēlētā metode tiek pielietota izvērtējamajā situācijā.

Arī svešvalodu kursa realizācijas procesā kritiski svarīgs ir tā sākums. Docētājam jāņem vērā, ka studentu svešvalodas lietošanas prasmi un kompetenču līmenis ir dažāds, tāpēc vēlams organizēt svešvalodas apguvi pa līmeņiem. Studentu svešvalodu zināšanas un prasmes var būt nepietiekamas kompetenču veidošanai. Šo jautājumu vēlams saistīt ar bāzes skolām (9.punkts). Alternatīvs risinājums ir papildnodarbību organizēšana vājākajiem.

Viena studiju kursa ietvaros var novērtēt darbības rezultātus attiecībā uz studentiem, proti, viņu profesionālās svešvalodas kompetenci, tās atbilstību darba tirgum.

6. Kvalitātes vadīšana tiek īstenota pēc shēmas (KVS, 2.daļa): plāno (izvirzi mērķus, definē procesus, noskaidro ieinteresēto pušu interesēm atbilstošus rezultātus), dari (ievies noteiktus procesus institūcijas darbībā), pārbaudi (mēri procesu un rezultātu atbilstību institūcijas mērķiem), rīkojies (korigē un pastāvīgi uzlabo un pilnveido procesu). Jānovērtē gan rezultātu, gan procesa kvalitāte (George/Weimerskirch, 2002; KVS 1.daļa, 2000; Omachochu/Ross, 2004; KVS 4.daļa, 2005). Arī izglītības institūcijās kvalitātes vadīšanu vēlams īstenot sistemātiski, nevis kampaņveidīgi pirms studiju Programmu vai izglītības institūciju akreditācijas.

7. Nepārtrauktajā kvalitātes vadīšanā uzņēmuma mērķis ir ieinteresēto pušu vajadzību apmierināšana. Tā kā tās pastāvīgi mainās, arī uzņēmumam jāspēj nepārtraukti mainīties, paredzot attīstības tendences (George/Weimerskirch, 2002; Omachochu/Ross, 2004). Tikpat mainīga, cik pašreizējā sabiedrība, ir arī vide, kurā darbojas augstākās izglītības institūcijas, kurām jāspēj reaģēt uz izmaiņām, apsteidzot tās (McCaffery, 2004).

8. Nepārtrauktajā kvalitātes vadīšanā tiek vērtēta gan rezultātu, gan procesa kvalitāte (KVS 1.daļa, 2000; Omachochu/Ross, 2004; KVS 4.daļa, 2005), dati tiek vākti no visām procesa daļām, tiek apzināti gan sistēmas iekšpusē, gan ārpusē esošie resursi. Lēmumi tiek pieņemti, balstoties uz faktiem. Arī AII būtu vēlams pieņemt izsvērtus, datu apkopošanā un analizē balstītus lēmumus.

9. Organizācija nepastāv atsevišķi, tā sniedzas no piegādājamo izglītības institūcijām vienā galā līdz darba devējiem un plašākā skatījumā visai sabiedrībai otrā galā. Slikti sakari starp atsevišķām sistēmas daļām kavē tās attīstību. Institūcijas vērtībām visiem darbiniekiem jābūt vienām un tām pašām, nevienlīdzība kā slikta saite izjauks visu sistēmu. Vienādu vērtību iedzīvināšanā liela loma ir kopīgu mērķu izvirzīšanai un to īstenošanai. Piegādātāji ir partneri, kas nozīmē vienlīdzību, kopēju riska uzņemšanos un rezultātu ieguvu, orientāciju uz savstarpēji izdevīgiem mērķiem. Piegādātāji ir lielākas sistēmas locekļi, kuriem ir zināšanas un pārlicība, ko dotā institūcija var izmantot savai attīstībai (George/Weimerskirch, 2002; Omachochu/Ross, 2004).

Darba devēju iesaistīšanu studentu kompetenču veidošanā LR traucē viņu bieži vien klajā nevēlēšanās iesaistīties ar izglītību saistītajos procesos. Labklājības Ministrijas veiktajā Pētījumā par 2003. un 2005.gada augstskolu absolventu nodarbinātību atzīts: „No vienas puses, darba devēji nevēlas iesaistīties profesiju standartu izstrādē, bet, no otras puses, viņi kritizē sagatavoto audzēkņu zināšanu un prasmju līmeni, taču paši neko jaunu neierosina. Tā ir sadarbības problēma starp izglītības iestādi un darba devēju, jo darba devējs grib labu speciālistu, bet negrib piedalīties izglītības procesā. Tā ir tik tiešām klaja nevēlēšanās. Mēs ministrijā cenšamies piesaistīt darba devējus pie standartu izstrādāšanas. Darba devēji to nosauc par „mulķībām”, kas viņiem nav vajadzīgas. Ja viņi nepiedalās standartu izstrādē, kā skolas lai iemāca to, kas viņiem ir vajadzīgs?” (Profesionālās un augstākās izglītības Programmu atbilstība darba tirgus prasībām, 2007).

Kvalitātes nodrošināšanai AII struktūrvienībā var izmantot Kvalitātes rokasgrāmatu (Kvalitātes rokasgrāmata, 1999). Kvalitātes rokasgrāmatā apkopoti indikatori jeb kvantitatīvie dati par kvalitātes vadību, kuru ieguve ir kvalitātes vadības sistēmu būtiska daļa.

Viena studiju kursa ietvaros izmantojamie indikatori varētu būt šādi:

- atbalsts studentiem dotajā studiju kursā – konsultācijas, individuālās nodarbības, nodarbošanās ar nesekmīgajiem un talantīgākajiem;
- procedūras studentu progresu novērtēšanai – pārbaudes darbu validitāte un drošums, to daudzveidīgums;

- docētāju pašnovērtējums par studiju kursa rezultātiem studentu kompetences veidošanā, kā arī studentu vērtējums, pasākumi, ko veic pēc vērtējuma veikšanas;
- spējas mainīties: pārmaiņu mehānismi, inovācijas studiju kursa Programmā.

### **3.4.2. ISO sistēma**

Kvalitātes vadīšanai var izmantot vairākas sistēmas, pasaules mērogā populārākā ir Starptautiskās Standartizācijas Organizācijas ISO 9000 sērijas kvalitātes normas. ISO sistēmas pamatā ir visu norišu dokumentēšana, pastāvīga esošā stāvokļa fiksēšana un iepriekšējās rīcības nomaiņa ar jaunām, uzlabotām rīcībām. 2000.gada ISO 9000 versija izveidota, daudz lielāku uzsvāru liekot uz ieinteresēto pušu vajadzību apmierināšanu, atzīstot, ka uzņēmums drīzāk ir dzīvs organisms, jo sastāv no cilvēkiem (Pildavs, 2002). Jaunajos ISO 9000:2000 standartos netiek koncentrēta uzmanība uz 209 sistēmas elementiem, bet tā ir aprakstīta kā 4 moduļu dinamiska sadarbība. Šie moduļi ir vadības atbildība, resursu pārvaldība, procesu vadīšana un mērījumi, analīze un pilnveidojumi. ISO, salīdzinot ar EFQM, ir vairāk virzīts uz līdervadību, precīzāk, uz atbildības sadali starp vadības līmeņiem, personāla vadību un ieinteresēto pušu apmierinātību.

### **3.4.3. EFQM modelis**

Lai iedzīvinātu izglītībā nepārtrauktās kvalitātes vadīšanas idejas, Eiropas kvalitātes vadīšanas organizācija EFQM ir izstrādājusi izcilas uzņēmējdarbības modeļus, kas sastāv no šādiem komponentiem: līdervadība, politika un stratēģija, personāla vadība, resursi, procesu vadība, ieinteresēto pušu apmierinātība un galvenie darbības rezultāti (Pildavs, 2002; EFQM modelis izglītības kvalitātes pilnveidei, 2006).

Līdervadību AII parasti labāk novērtēt augstākā organizācijas līmenī, tādējādi novērtējot vienību kā lielāka organizatoriskā veseluma sastāvdaļu un pilnībā noskaidrojot, kuram ir uzlikti noteikti uzdevumi un pienākumi, un to, kāda faktiski ir situācija vai arī kā tā tiek uztverta (EFQM modelis izglītības kvalitātes pilnveidei, 2006).

Paplašinātu līdervadību var īstenot arī docētājs viena studiju kursa ietvaros. Paplašināta līdervadība var izpausties, ja grupa docētāju stādā kopā pie kopīga jautājuma, ja viņus vada kāds, kura līdervadība nav tikai viņa statusa izpausme. Docētājs un katedras vadītājs var īstenot paplašinātu līdervadību, kopā ar studentiem un profesionālās sfēras pārstāvjiem izvirzot kopējus un individuālus mērķus, attīstot studentu spējas uzņemties atbildību, dalīties ar citiem, uztvert jauno, darbojoties grupās un pāros, veicot pašnovērtējumu un grupas biedru novērtējumu.

Resursi ir informācija, finanšu resursi, materiālie resursi, tehnoloģija, zināšanas un pieredze, resursu novērtēšana un pilnveide (Pildavs, 2002; EFQM modelis izglītības kvalitātes

pilnveidei, 2006). Materiālie resursi jāveido atbilstoši studentu vajadzībām, tiem jābūt atbilstošā stāvoklī, pietiekamā daudzumā un pieejamiem studentiem.

EFQM modelis attiecas uz pašnovērtējumu, sevis novērtēšanu. Šo modeli var izmantot, lai konstatētu stāvokli izglītības organizācijas dažādos līmeņos, tā ir noderīga lietošanai atsevišķas studiju Programmas līmenī vai nelielai fakultātei ar relatīvi nesarežģītu struktūru. Ar ISO kvalitātes vadīšanas sistēmu var novērst ar EFQM konstatētās nepilnības.

### **EFQM modeļa stadijas**

Uz EFQM modeli balstītājā augstākās izglītības kvalitātes uzlabošanas metodē visi deviņi komponenti un to sastāvdaļas ir izstrādāti piecās attīstības stadijās, kas veido pāreju no kvalitātes kontroles līdz nepārtrauktajai jeb visaptverošajai kvalitātes vadīšanai.

1.stadija - uz darbību orientētā. Pasniedzējs speciālists ir tas, kurš māca studentus, kā atrast ceļu uz savu priekšmetu, pamatojoties uz savu individuālu šā priekšmeta vai profesijas redzējumu. Pasniedzēja darbības galvenokārt ir virzītas uz zināšanu tālāknodošanu. Centrālais objekts ir priekšmeta saturs. Studentu konsultēšana notiek individuāli un to veic pasniedzēji, kuri vēlas to darīt. Pirmkārt un galvenokārt, pasniedzējs ir profesionālis. Reālā mācīšana ir stingri individuāla. Organizatoriskā politika ir virzīta uz to, lai veicinātu pasniedzēju darbību un, zināmā mērā, lai ļautu pasniedzējiem pašiem darīt savu darbu.

Darba metodika un kultūra ir ļoti neformāla. Atsevišķo pasniedzēju kompetences summa veido organizācijas kopējo skatījumu uz profesiju un izglītību. Lēmumi parasti tiek pieņemti pēc vajadzības, un tie ir paredzēti īsam termiņam. Mērķi ir formulēti katram atsevišķam priekšmetam. Vienošanās tiek tikai daļēji dokumentētas. Ja kvalitāte vispār tiek vērtēta, vērtēšana galvenokārt ir atsevišķa pasniedzēja pienākums.

2.stadija ir orientēta uz procesu. Izglītības iestādēm šajā stadijā ir raksturīgi, ka ne tikai priekšmetu saturs, bet arī izglītības process saņem pienācīgo uzmanību. Pasniedzēji pievērš lielu uzmanību savu pasniegšanas metožu efektivitātei. Studenti, ja vēlas, var saņemt mācību konsultācijas. Pasniegšana ir profesija. Pasniedzējs, pirmkārt un galvenokārt, ir pedagogs. Pasniedzēju autonomija ir samazinājusies, jo tiem ir jāpieskaņo savs darbs citu kolēģu darbam, ir jākonsultējas citam ar citu par to, ko tie dara savosursos. Pastāv skaidra īstermiņa politika. Organizācijas līmenī sāk iezīmēties politikas cikla kontūras, taču politika aprobežojas ar nedaudziem organizācijas aspektiem. Darbības, kas jāveic studentiem šādas tēmas ietvaros, ir dokumentētas. Procedūras kļūst nepārprotamākas un caurredzamākas. Izglītības procesa daļas ir aprakstītas un dokumentētas.



3. stadija ir orientēta uz sistēmisku vadību. Šajā stadijā pienācīga uzmanība ir pievērsta ne tikai priekšmetu saturam un izglītības procesam, bet arī atbalsta procesiem. Par organizācijas un tās sniegtās izglītības centrālo objektu ir kļuvis studenta mācīšanās process. Studiju iespējas un “mazā mēroga kvalitāte” ir šīs stadijas galvenie jēdzieni. Pasniedzēju darbība ir atvasināta no studentu darbības, katrs students saņem konsultācijas. Studenti, balstoties uz studiju procesa dokumentāciju (skaitliskā formā par studiju rezultātiem), sistemātiski gūst atgriezenisko saiti par savu progresu un attīstību studiju gaitā. Mācīšana ir kļuvusi par mācīšanās procesa veicinātāju, docētājs ir studenta mācīšanās procesa menedžeris, viņa “studiju treneris”. Studiju kursi kā organizācijas sastāvdaļas ir kļuvuši par kompetences centriem visai organizācijai. Studentu un darbinieku iesaiste procesā izteikti pieaug, bet atsevišķu pasniedzēju autonomija ir vēl vairāk samazinājusies, jo studiju programmas ietvaros tie darbojas kā komandu locekļi, uzņemoties kopīgu atbildību par programmu (piemēram, caur problēmorientēto, projektorientēto vai moduļu pasniegšanu). Iespējams uzskatāmi pierādīt, ka darbības tiek veiktas saskaņā ar norādījumiem un procedūrām. Vispārējā orientācija pārvietojas no iekšējas uz ārēju, un tā ir vērsta uz tirgu un uz profesiju. Kvalitātes vadības sistēma darbojas, un tā ir uzsākta, rūpīgi definējot un izmantojot veikuma indikatorus. Organizācija ir atbildīga par kvalitātes pilnveidi. Deminga cikls (plāno-veic-izvērtē-rīkojies) ir noslēgts un pilnībā realizēts.

4. stadija ir orientēta uz ķēdes vadību. Organizācija sevi uztver kā saikni starp piegādājošajām skolām un darba tirgu. Organizācija nepārtraukti prognozē savu klientu vēlmes un prasības. Saskaņojoties ar profesionālo jomu, tā iesaistās tirgus orientētās darbībās, kas rada manāmu “blakusproduktu” parastajām studiju programmām, piemēram, projektu veidā. Studenti saņem ieteikumus savai profesionālajai karjerai (pirms studijām, studiju laikā un pēc studijām). Paralēli tam, ka pasniedzēji ir studentu mācīšanās procesa vadītāji, tiem ir arī jāiedibina saikne starp mācīšanos skolā un mācīšanos darbavietā. Iestādē ir stingri iedibināta ārējā orientācija. Tā vēro savus konkurentus un atbilstoši pieskaņo savu politiku

5. stadija ir orientēta uz visaptverošo kvalitātes vadību. Izglītības organizācijai šajā stadijā ir raksturīgs tas, ka tā ņem vērā ne tikai savus tiešos klientus, bet arī citas ieinteresētās puses. Organizācija apzinās savu lomu sabiedrībā, te ir redzami nepārtrauktas pilnveides pierādījumi. Organizācija sistemātiski salīdzina sevi ar izcilām organizācijām, tā līdzinās savas nozares labākajām pārstāvēm, kā arī pati ir kļuvusi par modeli, kam līdzināties. Ārējiem procesiem ir centrālā vieta politikas veidošanā, ir ieviesta ilgtermiņa politika. Iestādē noritošajos procesos piedalās plašāka sabiedrība. Politiku veidot palīdz nākotnes scenāriji un tendenču analīze. Visā iestādē darbības tiek veiktas atbilstoši procedūrām un norādījumiem, kuru izstrādē ir iesaistītas

visas ieinteresētās puses. Iestādē ir stingri iedibināta kvalitātes vadības sistēma. Veikuma indikatori uzrāda pozitīvu attīstības tendenci. Studiju programma, katedra vai augstskola kopumā 5. stadijā (vērsta uz visaptverošo kvalitātes vadību) varētu tikt saukta par atvērto skolu. EFQM metodes autori uzsver, ka tādas vēl pagaidām nepastāv, lai gan iezīmējas virzība uz tādām.

### **Izaugsmes dimensijas**

Izaugsme vienas EFQM sistēmas stadijas ietvaros vai arī no zemākas stadijas uz augstāku var notikt piecās dimensijās (EFQM modelis, 2007):

- orientācija - pakāpe, līdz kurai organizācijai ir ārējs viedoklis, kas daļēji saistās ar ārēju līdzdalību un partnerību;
- līdzdalība - pakāpe, līdz kurai mācībspēki, bāzes skolas un profesionālā joma ir iesaistīti lēmumu pieņemšanā, atbalsta bāze;
- politikas veidošana un tās ieviešana - no atsevišķu aspektu politikas uz sistemātisku politikas veidošanu visās jomās un no īstermiņa uz ilgtermiņa politiku;
- vienošanos dokumentēšana - no neformālām, neregistrētām vienošanām uz iedibinātu procedūru sakārtošanu un pilnveidi;
- pilnveide – no atsevišķām akcijām uz sistemātiskiem uzlabojumiem.

## **3.5. Kvalitātes vadīšana un izvērtēšana vienā studiju kursā**

Kvalitātes vadīšana un novērtēšana parasti tiek realizēta AII vai studiju Programmas kontekstā, šim nolūkam izmantojot EFQM modeli un pašnovērtējuma instrumentu, kā arī ISO sistēmu. Specifisks instruments viena studiju kursa kvalitātes novērtēšanai ļautu docētājiem labāk apzināties savas iespējas kursa kvalitātes vadīšanā, konstatēt kursa stiprās un vājās puses un rezultātā nodrošināt, ka studiju kurss sasniedz izvirzītos mērķus visefektīvākajā veidā. Turpmākajā izklāstā analizēti 3 autori zināmie modeļi un instrumenti viena studiju kursa kvalitātes izvērtēšanai.

### **3.5.1. Kvalitātes vadīšana izglītībā demokrātiskai sabiedrībai**

Izglītība demokrātiskai sabiedrībai nav atsevišķs mācību priekšmets vai studiju kurss, tie ir izglītības principi, kuriem vajadzētu caurvīt izglītību, kas domāta demokrātiskas sabiedrības pilsoņiem (Birzea, 2005). Tās pamatā ir fundamentāli principi: cilvēktiesības, vairākuma demokrātija un likuma vara, līdzdalība, piederības sajūtas veicināšanu, dažādības respektēšana.

Demokrātiskas sabiedrības izglītības pamatprincipi ir: tiesības un pienākumi, piedalīšanās jeb iesaistīšanās, cieņa pret dažādību.

Pirmais aspekts - tiesības un pienākumi – ietver zināšanas par galvenajām cilvēktiesībām, likumiem, kas nosaka izglītības institūciju vadīšanu; izpratni par tiesību ievērošanu, no vienas puses, un atbildības uzņemšanos, no otras puses; prasmi atzīt visu izglītības institūcijas subjektu tiesības un pienākumus, spēju apskatīt dažādus viedokļus; spēja augstu vērtēt sevi un citus, cīnīties pret aizspriedumiem un stereotipiem.

Otrs aspekts - piedalīšanās - balstās uz izpratni par individuālo un organizācijas mērķu sasniegšanu; zināšanām par veidiem, kā ieinteresētās puses var ietekmēt izglītības institūcijas darbu un piedalīties institūcijas lēmumu pieņemšanas procesā; sadarbības prasmēm starp institūcijas darbā ieinteresētajām pusēm; prasmēm saistīt institūcijas vadīšanu ar kopīgu izpratni par institūcijas mērķiem, kā arī vērtību izglītību, kas ietver savstarpējas uzticēšanās ētosa radīšanu, iniciatīvas un radošuma atbalstīšanu.

Trešais aspekts - cieņa pret dažādību – ietver izpratni par apstākļiem, kā kultūra ietekmē cilvēku lēmumus un darbību, izpratni par dažādības avotiem izglītības institūcijā (religiskie, dzimuma, valodas, etniskie, u.c.); spēju veicināt vienādas iespējas; prasmi nodrošināt daudzpusīgas mācīšanās iespējas, lai apmierinātu dažādas vajadzības, intereses un spējas; prasmi veicināt mācīšanos no citām kultūrām (mijkultūru mācīšanos), spēju risināt dialogu un sadarboties.

### **3.5.2. Kvalitātes Gids**

Kvalitātes Gidā svešvalodu kursu izveidē, realizācijā un vērtēšanā, ko saskaņā ar „Baltās grāmatas” nostādnēm izveidojis Ž.K.Lasņjē, kvalitātes sistēma svešvalodas kursu kvalitātes vadīšanai iedalīta 3 fāzēs: kursa izstrāde, īstenošana un rezultāti (Lasnier, 2003). Katra fāze iedalīta 4 komponentos: skolotāju kvalitāte, studiju materiālu kvalitāte, mācīšanas kvalitāte un vērtēšanas kvalitāte. Komponentu kvalitāte tiek novērtēta ar kritērijiem. Ž.K.Lasņjē uzsver, ka kvalitātes sistēmas kritērijiem jābūt saprotamiem, funkcionāliem, atbilstošiem, elastīgiem, sasniedzamiem un novērtējamiem. Kvalitātes Gida pamatā ir šādi kritēriji:

- 1) atbilstība: fokusējas uz studenta vajadzībām;
- 2) saskaņa: starp mērķiem un to īstenošanu, iekšējā saskaņa starp atsevišķām daļām;
- 3) līdzdalība: kopīga mērķu izvēle, atbildība, pāru un grupu darbs, projektu darbi;
- 4) caurspīdība: skaidri līmeņi, kursa struktūra, izklāsts;
- 5) pievilcība: interaktivitāte, draudzīgums lietotājam, dažādība, jutīgums (spēja atbildēt uz pārmaiņām ārējā vidē);
- 6) elastīgums: rūpējas par dažādu studentu vajadzībām; kurss ir pielāgojams, kas pieļauj tā paplašināšanu vai samazināšanu atkarībā no studentu vajadzībām.

Lai novērtētu kvalitātes komponentu un to kritēriju sasniegšanu, kvalitātes novērtēšanas sistēmas lietotāji var izmantot 4 izvēles: 1. (zemākā), 2., 3., 4. (augstākā), kā arī 5.izvēle: šis aspekts uz mums neattiecas. Stadijām nav vārdiska apraksta, kā tas ir EFQM modelī.

Kvalitātes Gidā sniegti arī pozitīvas prakses piemēri. Vērtīgs Kvalitātes Gida aspekts ir arī ieteikumi, kā novērtēt, vai kvalitātes kritērijs ir sasniegts (piemēram: uzņemot laiku, kas veltīts katrai aktivitātei; sarunājoties ar studentiem, izmantojot skolotāju darba aprakstus, u.c.).

Būtisks Kvalitātes Gida trūkums ir tā koncentrēšanās uz mācīšanu, nevis mācīšanos. Ņemot vērā, ka autori sāka izstrādāt Kvalitātes Gidu 90.gadu beigās, šāds trūkums ir saprotams.

Kvalitātes Gids, it īpaši tā 3 fāzes, tika attīstīts tālāk Starptautiskā Sertifikāta konferencē (ICC), kas 2006.g. martā notika Rīgā, Latvijā. Darba grupās, kurās iesaistījās arī Promocijas darba autore, tika analizēti docētāju, mācīšanas un mācīšanās procesa, kā arī studiju materiālu kvalitātes kritēriji. Docētāju darba kvalitāte tika apskatīta 3 līmeņos: individuālajā, institūcijas un sabiedrības. Darba grupas dalībnieki atzina, ka individuālajā līmenī būtiska ir docētāju profesionālā izaugsme, kurā galvenās problēmas saistītas ar elastības trūkumu, pretošanos pārmaiņām. Svešvalodu docētājam jābūt gatavam novērtēt valodas kompetences saskaņā ar dažādiem kritērijiem, pielāgot CEF līmeņus attiecīgajai profesionālajai svešvalodai, strādāt kopā ar kolēģiem starptautiskos projektos, mācīt savu studiju priekšmetus svešvalodā. Institūcijas līmenī docētājiem neeksistē iespējas izvirzīties, kas būtu saistītas ar panākumiem mācīšanā vai docēšanā, nacionālo standartu trūkumu docētāju darba izvērtēšanā. Sabiedrības līmenī galvenās problēmas saistītas ar docētāja statusu sabiedrībā; trūkumiem docētāju izglītībā – nav iespēju kaut īslaicīgi studēt valodu tur, kur tajā runā; smadzeņu noplūdi – docētāji aiziet strādāt citur, kur vairāk maksā. Pievēršoties studiju procesam, tika akcentēta motivācijas nozīmība; uzmanības pievēršana apstāklim, cik lietišķai jābūt lietišķajai svešvalodai; aktīva līdzdalība, vienmērīgs studiju temps, studiju kursa atbilstība reālās dzīves prasībām; tika pieminētas tādi kvalitatīvu procesu raksturojoši kritēriji kā dažādība un reaģēšana uz atšķirībām.

LR IZM izstrādāta sistēma atsevišķu priekšmetu, t.sk. svešvalodas, kvalitātes izvērtēšanai skolu akreditācijas vajadzībām.

### **3.5.3. Atsevišķu priekšmetu kvalitātes izvērtēšana LR skolu akreditācijā**

LR IZM sistēma atsevišķu priekšmetu kvalitātes izvērtēšanai LR skolu akreditācijas ietvaros (Papule, ICC 2006) sastāv no 3 daļām: mācīšanas kvalitāte (izmantotās metodes, individuālais darbs, saistība ar reālo dzīvi, sadarbība ar skolēniem, mācību procesā izmantotās aktivitātes, skolotāju sadarbība); mācīšanās kvalitāte (studentu sasniegumu dinamika, studentu līdzdalība), mācību sasniegumu vērtēšana (vērtēšana kā mācīšanās procesa integrāla sastāvdaļa;

individuālā progresā vērtēšana, vērtēšanas kritēriju izstrāde). Kvalitātes aspektu manifestēšanās tiek izvērtēta 4 punktu Likerta skalā (1 – pilnīgi piekrītu, 2 – piekrītu, 3 – nepiekrītu, 4 – pilnīgi nepiekrītu).

Praksē no 4 kvalitātes vērtēšanas līmeņiem tika izmantoti tikai 2 - pilnīgi piekrītu un piekrītu, kas referentes skatījumā liecina par angļu valodas priekšmeta mācīšanas un mācīšanās augsto kvalitāti LR skolās. Secinājumi par mācīšanu ir šādi: skolotāji izmanto dažādas mācīšanas metodes, kas atkarīgas no skolēna spējām; skolotājiem ir augstas prasības; skolās māca reālo angļu valodu, tās lietojumu dažādās situācijās. Secinājumi par mācīšanos: skolēniem ir ļoti augsta motivācija, viņi strādā dažādās darba organizācijas formās, t.sk. grupās, palīdz viens otram. Secinājumi par mācību sasniegumu vērtēšanu: referentes skatījumā vērtēšana ir vajākais punkts angļu valodas priekšmeta mācīšanas un mācīšanās kvalitātes nodrošināšanā, jo vērtēšana nav pietiekami individuāla, skolotājiem nav izstrādāti kritēriji skolēnu atbilžu vērtēšanai, kā tas ir, piemēram, centralizētajos eksāmenos.

LR IZM sistēma atsevišķu priekšmetu kvalitātes izvērtēšanai paredzēta LR skolu akreditācijai un atsevišķu studiju kursu kvalitātes izvērtēšanai terciārajā izglītībā var tikt izmantota tikai daļēji. Terciārajā izglītībā papildus 3 minētajiem kvalitātes blokiem (mācīšana, mācīšanās un vērtēšana) jāievieš arī bloki, kas raksturo studiju kursa mērķus, intelektuālo un sociālo mācīšanās aktivitāšu izmantošanu, kā arī rezultātus, bez tam jāakcentē tādi augstākās izglītības kvalitātes kritēriji kā dziļā pieeja, atbilstība, sadarbība, individuālais darbs u.c.

Vēl viens instruments, ar ko izvērtēt viena studiju priekšmeta kvalitāti (šajā gadījumā: fiziskās audzināšanas) ir Huta u.c. izveidotais instruments.

#### **3.5.4. Flāmu fiziskās audzināšanas kvalitātes novērtēšanas instruments**

Ar flāmu izveidoto fiziskās audzināšanas priekšmeta kvalitātes novērtēšanas instrumentu (Huts, a.o., 2008) tiek novērtēta ne tikai fiziskā izglītība kā pamatprodukts (kas ietver kursa dokumentu, t.sk., didaktisko, analīzi), bet arī organizatoriskā struktūra (organizatorisko karšu analīze), stratēģiskā plānošana (stratēģisko dokumentu analīze, piem., skolas misija, metodisko komisiju vīzija, kursa stipro un vājo pušu analīze), priekšmeta materiāli tehniskais nodrošinājums, iekšējā un ārējā komunikācija (t.sk. skolotāju/skolēnu iespējas saņemt atgriezenisko saiti), cilvēkresursu vadīšana (piem., fiziskās audzināšanas skolotāju darba aprakstu analīze). Kopumā instruments sastāv no 6 dimensijām un 20 apakšdimensijām, fiziskās izglītības priekšmeta kvalitāte tiek uzskatīta par pietiekamu, ja tās rezultāts atbilst kritērijiem, ko izvirzījuši speciālisti (rezultāta kvalitāte), kā arī kurss ir efektīvi organizēts (procesa kvalitāte).

Dati analizēti ar aprakstošās statistikas palīdzību, katram kvalitātes indikatoram noteikts absolūtais un relatīvais biežums (frekvence), katrai kvalitātes apakšdimensijai noteikts minimālais un maksimālais rezultāts, kā arī aritmētiskā vidējā vērtība un mediāna. Vidējie rezultāti liek domāt, ka procesa un rezultātu kvalitāte fiziskās izglītības priekšmetā var tikt uzskatīta par adekvātu (visi vidējie aritmētiskie kvalitātes apakšdimensijās pārsniedz 50,0%). Viszemākie rezultāti ir dimensijās „stratēģiskā plānošana” un „personāla vadība”. Metodiskajām apvienībām nav vīzijas, kā arī īstermiņa un ilgtermiņa mērķu, kā arī nav novērtētas priekšmeta izmaksas. Personāla vadības dimensijā zema vērtība ir tāpēc, ka nav darbinieku formālu darba aprakstu, iekšējā skolotāju novērtējuma, nav regulāru metodiskās apvienības sanāksmju. Vidēji zemi rezultāti dimensijā „Organizatoriskā struktūra” ir tādēļ, ka trūkst metodiskās apvienības pienākumu apraksta, nav apvienības organizācijas kartes, un sporta skolotāji bieži veic organizatoriskus pienākumus skolā (piem., ir klases audzinātāji), bet reti ir biedri konsultatīvās struktūrās (piem., skolas padomē). Vidēji rezultāti dimensijā „Iekšējā un ārējā komunikācija” rodas no augstiem rezultātiem iekšējā un zemiem – ārējā komunikācijā (piem., sporta skolotāji nav klāt atvērto durvju pasākumos, nav pārstāvēti skolas mājas lapā un skolas brošūrā), kā arī ir vāja sadarbība ar citām organizācijām (piem., sporta organizācijas, citas skolas). Visaugstākā kvalitāte ir dimensijās „Fiziskā izglītība kā galvenais rezultāts” un „Materiāli tehniskais aprīkojums”.

Iegūtie rezultāti autoru skatījumā liek domāt, ka fiziskās izglītības priekšmeta kvalitāti ierobežo iniciatīvas, kas tieši saistītas ar klases darba organizāciju, bet vispārīgās kvalitātes vadīšanas procedūras (piem., stratēģiskā plānošana), kuru mērķis būtu uzlabot priekšmeta profesionālo līmeni un statusu, daudzās flāmu skolās nav attīstītas. Autoru viedoklis ir tāds, ka šāda situācija varētu veidoties tādēļ, ka ir vāja līdervadība, personālam ir nepietiekamas zināšanas par kvalitātes nodrošināšanu, vai arī viņi neatzīst NKV principus.

### **3.5.5. Attiecību modelis**

Jauns pavērsiens viena studiju kursa kvalitātes izvērtēšanā ir Mēdera un Iskes izveidotais attiecību modelis, kurā kvalitāte raksturo nevis kursu, bet attiecības starp kursu un studentu. Studiju kurss analizēts kā mācīšanos veicinoša vide, mācīšanās iespēju telpa, ko raksturo 4 dimensijas: mācīšanās ierosinājums, mācīšanās process, mācīšanās atbalsts un atgriezeniskā saite par mācīšanās rezultātiem (Meder/Iske, 2009). Kurša pamats ir vispārīgā didaktika. Mācīšanās procesu veido mācīšanās stratēģijas (no vienkāršā uz sarežģīto, no konkrētā uz abstrakto, induktīvā, deduktīvā, dialektiskā, pa spirāli virzītā, u.tml.), mācīšanās metodes (tās pamatā ir

kāda teorija, piemērs, vingrinājums, problēma, uzdevums, utt.) fundamentālās operācijas (kognitīvās aktivitātes: atcerēšanās, sintēze, analīze, salīdzināšana, utt.).

### **3.6. IKNPSK instrumenta izveide profesionālās svešvalodas kursa kvalitātes izvērtēšanai**

Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu izvērtējumam izstrādāts Instruments kvalitātes novērtēšanai profesionālās svešvalodas kursā (IKNPSK), kura **3 daļas** (mērķi un resursi, process, rezultāti un apmierinātība) veidotas saskaņā ar kvalitātes vadīšanas teoriju un sistēmteorijas atziņām (Broks, 1988; Pildavs, 2002).

Pirmajā daļā, vadoties no vajadzību analīzes, tiek izvirzīti kursa mērķi un apzināti nepieciešamie resursi; otrajā daļā kursa mērķi tiek realizēti, veicot nepieciešamo pielāgošanos, noslēgumā tiek analizēti rezultāti, izvērtēts, kas jāmaina procesā, lai sasniegtu vēlamos rezultātus, kā arī tiek pārskatīti kursa mērķi un nepieciešamie resursi. Līdervadība viena studiju kursa ietvaros var tikt īstenota tikai daļēji, parasti resursu vadība un daļēji arī personāla vadība tiek realizēta tikai studiju Programmas vai pat visas institūcijas līmenī. Politika un stratēģija IKNPSK instrumentā izpaužas kā AII misijas un vīzijas iedzīvināšana studiju kursu Programmu mērķu sadaļā.

Personāla vadība viena studiju kursa ietvaros var tikt īstenota tikai daļēji, tā ietver personāla plānošanu, mācības un attīstību, atgriezeniskās saites nodrošināšanu par personāla darbību, personāla konsultēšanu un labklājību. Viena studiju kursa ietvaros parasti nav materiālo resursu kursa īstenošanai, tie tiek saņemti „no augšas”, tāpēc tos arī vēlams novērtēt organizācijas augstākā līmenī.

Izglītības institūcijās noritošie darba procesi ir Programmu izstrāde, Programmu realizācija studiju procesā, kas ietver mācīšanos, mācīšanu, studiju vides nodrošināšanu un vērtēšanu. Galvenais process izglītības institūcijā ir mācīšanās, kurš arī galvenokārt nosaka studiju kursa kvalitāti. Svešvalodasursos būtiska mācīšanās sastāvdaļa ir valodas apguves aktivitāšu izmantošana, kuru laikā bagātinās studentu zināšanas, veidojas svešvalodas lietošanas prasmes un kompetences. Valodas apguves aktivitāšu pamatā ir izziņas un sociālie mācīšanās procesi.

Viena studiju kursa ietvaros rezultāti un ieinteresēto pušu apmierinātība izpaužas kā studentu profesionālās svešvalodas un citu valodas kompetenču attīstība un to atbilstību darba tirgus prasībām, kā arī studentu un darbinieku apmierinātība.

Instrumenta kvalitātes novērtēšanai profesionālās svešvalodas kursā (IKNPSK) pamats ir EFQM modelis kvalitātes novērtēšanai un uzlabošanai augstākās izglītības institūcijās (Uz EFQM modeli balstīta augstākās izglītības kvalitātes pilnveides metode, 1999), kā arī autorei

zināmie viena studiju kursa kvalitātes modeļi un kvalitātes novērtēšanas instrumenti: flāmu instruments viena mācību priekšmeta kvalitātes izvērtēšanai (Huts, 2008), Kvalitātes Gids svešvalodu kursu kvalitātes izvērtēšanai (Lasnier, 2003) ar 2006.g. ICC (Starptautiskā Sertifikāta konference) konferencē Rīgā ieteiktajiem papildinājumiem, LR IZM izstrādātā atsevišķu mācību priekšmetu kvalitātes izvērtēšanu akreditācijas vajadzībām (Papule, 2006), Mēdera un Iskes attiecību modelis, kurā kvalitāte raksturo nevis kursu, bet attiecības starp kursu un studentu (Meder/Iske, 2009), un Gadījuma pētījuma rezultāti par profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesu vienā LR AII.

IKNPSK instrumentā studiju kursa mērķus un resursus raksturo bloks MER, profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesu: 5 bloki - valodas apguves aktivitātes (VAA), intelektuālie un sociālie mācīšanās procesi (INT), pedagoģiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes (PED), studiju sasniegumu vērtēšana (VER) un studiju vide (MIK), bet rezultātus un apmierinātību: bloks REZ.

IKNPSK formulētie kvalitātes kritēriji profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu izvērtēšanai ir 6: skaidrība (SKA), adekvātums (ADE), individuālā pieeja (IND); sadarbība (SAD), dziļā pieeja (DZI) un dažādība (DAZ). Kvalitātes kritēriji formulēti, par pamatu ņemot kvalitatīvu terciāro izglītību raksturojošos kritērijus (caurspīdība, atbilstība, saskaņa, līdzdalība, pievilcība un elastīgums, u.c.), izglītību demokrātiskai sabiedrībai raksturojošos kritērijus (kopīga mērķu izvēle, to sasniegšanas pārbaude, dažādības respektēšanu, u.c.), un kvalitatīvu svešvalodu izglītību raksturojošos kritērijus (caurspīdība, atbilstība, saskaņa, līdzdalība, pievilcība, elastīgums, u.c.).

### **Teorētisko atziņu izmantojums kvalitātes bloku izveidē**

#### **Mērķi (MER)**

- ES augstākās izglītības orientācija uz mācīšanās rezultātiem, kuri galvenokārt ir kompetences;
- Saskaņā ar NKV kvalitātes vadīšana sākas ar atbilstošu, reālu un kontrolējamu mērķu izvirzīšanu, kuri procesa laikā jākontrolē un beigās jāizvērtē, vai tie ir sasniegti vai nē un kas procesā būtu jāmaina, lai tie tiktu sasniegti;
- ESP kursu plānošana sākas ar visu ieinteresēto pušu vajadzību un interešu apzināšanu;
- profesionālās sfēras iesaiste mērķu izvirzīšanā;
- centralizēto eksāmenu un CEF Vadlīniju izmantošana svešvalodas prasmju līmeņa noteikšanai.



### Valodas apguves aktivitātes (VAA)

- leksika un gramatika kā komunikācijas resurss un līdzeklis;
- valodas lietošanas prasmes kā kompetenču veidošanās pamats;
- dziļā pieeja profesionālās svešvalodas prasmju un kompetenču veidošanā, kas ietver autentisku tekstu izmantošanu;
- individuālās un sadarbības aktivitātes valodas lietošanas prasmju un kompetenču veidošanā.

### Intelektuālās un sociālās aktivitātes (INT)

- izziņas taksonomija, kur izziņas mērķi virzienā no zemākā uz augstāko ir zināšanu apguve, izpratnes veidošana, pielietojums, analīze, sintēze un izvērtēšana; uzlabotā izziņas taksonomija, kur izziņas mērķi ir atceršanās, izpratne; pielietošana; analizēšana; izvērtēšana un radīšana;
- izglītības pamatnostādnes XXI gadsimtam: „mācīties zināt”, „mācīties darīt”, „mācīties dzīvot kopā” un „mācīties būt”; izglītības pamatnostādnes demokrātiskā sabiedrībā;
- pievēršanās studiju priekšmeta būtībai, tā galveno likumsakarību un pamatnostādņu noskaidrošanai;
- kvalitatīvas studiju vides raksturošana ar iesaistīšanos un atsvešinātību attiecībā pret studijām, universitātes dzīvi, mājām, karjeru, grupas biedriem un docētājiem.

### Pedagoģiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes (PED)

- dziļā un virspusējā pieeja mācīšanās procesam, docētāju sagatavošana un jaunās lomas;
- dažādības respektēšana;
- docētāju komandas darbs;
- paplašinātās līdervadību realizēšana.

### Studiju vide (MIK)

- atbilstošas grūtības pakāpes uzdevumu izvēle, izaicinājuma un garlaicības līdzsvarošana;
- studiju vides raksturojums kā studentcentrētas un docētājcentrētas vides kombinācija;
- „iesaistīšanās” un „aizrautība” pretstatā „atsvešinātībai”;
- ieteicamās darba organizācijas formas studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanā.

### Vērtēšana (VER)

- tādu pārbaudes darbu formas, kas vērtē ne tikai zināšanas, bet arī prasmes un kompetences;
- pārbaudes darbu dažādība;
- studenta attieksmju vērtēšana, kas ir būtiska kompetenču daļa;
- studentu pašnovērtējuma prasmju attīstība;

- studenta patstāvīgā darba pārbaude;
- atgriezeniskās saites sniegšana par pārbaudes darbu rezultātiem.

#### Rezultāti un iesaistīto pušu apmierinātība (REZ)

- kompetences kā galvenais mācīšanās rezultāts;
- dzīvei nepieciešamo prasmju apguve;
- plaša spektra ieinteresēto pušu apmierinātības novērtēšana.

#### **Teorētisko atziņu izmantojums kvalitātes kritēriju izstrādē**

Literatūras studijas un Gadījuma pētījums ļāva formulēt arī galvenos profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitātes **kritērijus**. Izaicinājums bija saskaņot EFQM modeļa kritērijus, kas raksturo kvalitatīvu terciāro izglītību (līdzdalība jeb partnerība, orientāciju uz ārēju viedokli, vienošanos dokumentēšana, politikas veidošana un ieviešana, pilnveide jeb nepārtraukti uzlabojumi, u.c.), kvalitatīvu izglītību demokrātiskai sabiedrībai raksturojošus kritērijus (kopīga mērķu izvēle, to sasniegšanas pārbaude, partnerība, u.c.; Birzea, 2005) un kritērijus, kas raksturo kvalitatīvu svešvalodu izglītību (caurspīdība, atbilstība, saskaņa, līdzdalība, pievilcība, elastīgums, u.c.).

IKNPSK instrumentā ietverti 6 kvalitātes kritēriji: skaidrība (SKA), adekvātums (ADE), individuālā pieeja (IND); sadarbība (SAD), dziļā pieeja (DZI) un dažādība (DAZ).

#### Skaidrība (SKA)

- skaidrība un caurspīdība kā viens no NKV pamatprincipiem;
- caurspīdība kā viens no valodas apguves kursu galvenajiem fokusiem;
- skaidrība kā īpaši svarīgs aspekts visās mācīšanas un mācīšanās formās, kurās iesaistīta refleksija, pārdomas.

#### Adekvātums (ADE)

- pielāgošanās ieinteresēto pušu interesēm kā viens no NKV filozofijas stūrakmeņiem;
- valodas apguves kursa mērķu un vajadzību saskaņošana ar kursā izmantojamiem materiāliem, valodas apguves procesu, mācīšanu un mācīšanos, kā arī vērtēšanu un iegūtajiem rezultātiem;
- tādas grūtības pakāpes uzdevumu un pārbaudes darbu izvēle, kura atbilst studentu valodas lietošanas līmenim;
- valodas apguves procesa orientācija uz valodas apguvēju vajadzībām, uz studentiem ar dažādiem mācīšanās stiliem, uzmanības pievēršana gan individuālajām, gan kultūru atšķirībām.

### Dziļā pieeja (DZI)

- mācīšanās teorijas, kuru centrā ir izziņas mērķi, saistībā ar valodas apguvi;
- stratēģiju, prasmju un konteksta pārņemšana citā kontekstā, ārpus studiju vides, refleksija.

### Individuālais darbs (IND)

- individualitātes attīstīšana;
- apstākļu nodrošināšana, lai varētu veidoties tāda personība, kas uzņemas atbildību par savu mācīšanos;
- autonoma mācīšanās vide;
- afektīvā pieeja.

### Sadarbība (SAD)

- XXI gs. izglītība: ne tikai zināt un prast, bet arī būt un dzīvot kopā; sociālās prasmes kā valodas apguves procesa „pievienotā vērtība”, sociokultūras teorijas kā kognitīvo teoriju papildinājums;
- partnerība kā pirmais solis uz autonomiju.

### Dažādība (DAZ)

- plašs ieinteresēto personu loks;
- studiju kursa dažādība kā studentu motivāciju veicinošs faktors;
- ESP kursos vērojama studentu un docētāju lomu, aktivitāšu uzsvēra, precizitātes, valodas apguves aktivitāšu, valodas apguves mērķu, valodas apguves pārbaudes formu u.c. dažādība.

## **Kvalitātes kritēriju integrācija kvalitātes blokos**

### Mērķi (MER)

- SKA: studenti un docētāji apzinās studiju kursa mērķus, spēj tos aprakstīt;
- ADE: studiju kursa mērķi atbilst Programmai un studentu svešvalodas līmenim;
- DZI: studiju kursa mērķi ir ne tikai zināšanas, bet arī prasmes un kompetences;
- IND: studenti izvirza savus mērķus studiju kursam, kontrolē un kursa beigās izvērtē to izpildi;
- SAD: profesionālās sfēra iesaistās mērķu izvirzīšanā un to sasniegšanas kontrolē;
- DAZ: dažādas ieinteresētās puses iesaistās kursa mērķu izvirzīšanā.

### Valodas apguves aktivitātes (VAA)

- SKA: studentiem un docētājiem ir skaidrs, kas katrā aktivitātē jā dara;
- ADE: valodas apguves aktivitātes atbilst kursa mērķiem;
- DZI: valodas apguves aktivitātes ir orientētas uz dziļās pieejas izmantošanu;
- IND: dažādu valodas prasmju veidošanā tiek izmantotas individuālās aktivitātes;

- SAD: valodas prasmju veidošanā tiek izmantots pāru un grupu darbs;
- DAZ: dažādas runāšanas, klausīšanās, rakstīšanas un lasīšanas aktivitātes.

#### Intelektuālie un sociālie mācīšanās procesi (INT)

- SKA: studentiem un docētājiem ir skaidrs, kādas izziņas un sociālās aktivitātes ietvertas noteiktās valodas apguves aktivitātēs;
- ADE: izmantotie izziņas un sociālie mācīšanās procesi atbilst kursa mērķiem un valodas apguves aktivitātēm;
- DZI: augstāko izziņas mērķu sasniegšanā izmantojamo izziņas procesu izmantošana;
- SAD: studentu sadarbība valodas prasmju un kompetenču veidošanā;
- IND: individuālo izziņas aktivitāšu izmantošana;
- DAZ: dažāda līmeņa izziņas un sociālo aktivitāšu izmantošana.

#### Pedagoģiskās aktivitātes (PED)

- SKA: jaunās informācijas skaidrošana, interpretācija; docētāji apzinās, kādas pedagoģiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes izmanto;
- ADE: izmantotās pedagoģiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes atbilst kursa mērķiem, profesionālo svešvalodas kompetences veidošanās aktivitātēm un to veikšanā izmantotajām izziņas un sociālajām aktivitātēm;
- DZI: studentu iedrošināšana risināt problēmas, sarežģītus uzdevumus;
- IND: studentu konsultēšana un citas individuālā darba formas;
- SAD: studentu sadarbības veicināšana;
- DAZ: dažādu valodas mācīšanas metožu izmantošana.

#### Studiju vide (MIK)

- SKA: studenti apzinās, kā viņi jūtas nodarbībās;
- ADE: studiju aktivitātes atbilst studentu svešvalodas prasmju līmenim;
- DZI: studiju aktivitātes veicina studentu dziļu iesaisti studiju procesā;
- IND: tiek pievērsta uzmanība studentu individuālajām vajadzībām;
- SAD: tiek atbalstīta studentu sadarbība;
- DAZ: tiek izmantotas dažādas studentu darba organizācijas formas.

#### Vērtēšana (VER)

- SKA: studentiem un docētājiem ir skaidrs, kas katrā pārbaudes darba formā jā dara;

- ADE: pārbaudes darbi atbilst kursa mērķiem, profesionālās svešvalodas prasmju un kompetenču veidošanā izmantotajām aktivitātēm, to veikšanā izmantotajām izziņas un sociālajām aktivitātēm;
- DZI: pārbaudes darbos pārbauda ne tikai zināšanu, bet arī prasmes un kompetences;
- IND: pārbaudes darbos izmanto individuālās pārbaudes darbu formas;
- SAD: tiek vērtēts studentu grupu darbs;
- DAZ: tiek izmantotas dažādas pārbaudes darbu formu.

#### Rezultāti un ieinteresēto pušu apmierinātība (REZ)

- SKA: ieinteresētās puses apzinās, kādi ir kursa rezultāti;
- ADE: studiju kursa rezultāti atbilst mērķiem, studenti ir apmierināti ar studiju procesa nodrošinājumu un docētāja darbu kursā;
- DZI: studiju kursa rezultāti ir ne tikai zināšanas, bet arī prasmes un kompetences;
- IND: studenti ir apmierināti ar individuālo progresu;
- SAD: profesionālā sfēra izvērtē rezultātus;
- DAZ: ir apmierinātas dažādas ieinteresētās puses.

#### **Kvalitātes nodrošināšana ESP kursā kā daļa no AII kultūras.**

Docētāju un studentu uzskati, viedokļi un attieksme raksturo AII kultūru (Lieberman, 2001; Biggs, 2003). A.Barabaša (Barabasch, 2009) apkopojusi literatūras avotos satopamās AII kultūras definīcijas:

- tā ir kopīgo normu un standartu atzīšana;
- tā ir veids, kā zināšanas tiek radītas un izplatītas;
- tā ir “savstarpēji saistītu un skaidri izteiktu uzskatu tīmeklis par akadēmiskās mācīšanās, mācīšanas un pētniecības praksi, un par šīs prakses sociālo nozīmīgumu”;
- tā ir AII institūcijas prakse attiecībā uz politiku, uz līdervadības stiliem;
- tie ir akadēmiskie uzskati un ar tiem saistītie uzvedības stili, kuriem nav obligāti jābūt saistītiem ar uzvedības kodeksu, tie var būt saistīti ar to nacionālo kontekstu, kurā akadēmiskā sistēma ir veidojusies un darbojas.

Barabaša secinājusi, ka AII kultūra plašākā izpratnē ir AII politika, bet šaurākā: smalkāki mehānismi, kuru pamatā ir vērtības, attieksmes un uzskati, un ko atbalsta AII darbinieki. Kultūra izplatās ar akadēmiskās vides dalībnieku savstarpējo mijiedarbību, kas veido un savu kulmināciju sasniedz iekšējos spēkos un nosaka akadēmisko dzīvi.

Kvalitātes vadīšanas kultūru savukārt varētu apskatīt kā darbinieku vērtības, attieksmes un uzskatus par akadēmiskās mācīšanās, mācīšanas un pētniecības kvalitāti, tās nodrošināšanu un uzlabošanu.

Secinājumi par 3.nodaļu.

**Kvalitātes vadīšanas loma izglītībā.** Izglītībā kvalitāte ir pakāpe, līdz kurai apmierināti ieinteresēto pušu mērķi un cerības (Fjelds, 1995). Kvalitātes vadīšana pretendē dot reālu pievienoto vērtību izglītībai, nodrošināt tās pastāvīgu attīstību saskaņā ar visu ieinteresēto pušu interesēm (Prets, 2000). Augstākajā izglītībā ieinteresēto pušu interešu realizāciju apgrūtina fakts, ka ieinteresēto pušu loks ir ļoti plašs: tie ir studenti, docētāji, absolventi, darba devēji un sabiedrība kopumā. Lai novērtētu augstākās izglītības pievienoto vērtību, nepietiek noteikt tikai kvantitatīvos rādītājus, jāievēro arī studenta kvalitatīvā transformācija, kuras rezultātā students ir ne tikai aktīvs studiju procesa dalībnieks, bet viņš ir arī apguvis veidu, kā asimilēt informāciju, lai spētu par jaunu formulēt jēdzienus, veikt analīzi un sintēzi, izmantojot kritisko, reflektīvo domāšanu. Lai to nodrošinātu, būtiski svarīgi ir izmantot atgriezenisko saiti no studentiem un uz studentiem. Plašāks augstākās izglītības mērķis tomēr ir institūcijas misijas realizācija, kas atkarīga no valstī valdošās kultūras (Harvey/Green, 1995).

Kvalitātes vadīšanā apskata vismaz divus kvalitātes veidus: plānošanas un atbilstības plānam kvalitāte (KVS:1.daļa, 2002). Studiju procesā plānošanas kvalitāte atsevišķā studiju kursā saistīta ar kursa Programmas kvalitāti, un atbilstības plānam kvalitāte – ar šīs Programmas izpildi.

Īstenojot Boloņas procesa idejas par kvalitātes nodrošināšanu ES augstākajā izglītībā (Boloņas Deklarācija, 1999), pietiekama vērība jāvelta gan **iekšējās**, gan **ārējās kvalitātes nodrošināšanai**, kas nozīmē sakarus ar līdzīgām struktūrvienībām savā valstī un ārvalstīs struktūrvienības mērķu un uzdevumu kontekstā, saites ar rūpniecību, profesionālajām organizācijām, piedalīšanās Eiropas apmaiņas programmās, ārzemju studentu esamību, studentu dalību apmaiņas programmās. Tikpat svarīga ir arī ārējā novērtējuma dimensija, kurā jāiesaista vietējie (un starptautiskie) akadēmiskās sabiedrības pārstāvji un citas augstākajā izglītībā ieinteresētās puses (vispirmām kārtām attiecīgās profesijas pārstāvji, darba devēji un absolventi). Veicot atsevišķa studiju kursa kvalitātes novērtējumu, tajā iesaistās gan docētāji, gan studenti. Vidējās izglītības iestādēs, veicot akreditāciju, notiek arī mācību stundu apmeklējumi, ko veic eksperti, bet augstskolas studiju procesa detaļas neatklāj. Ārējā novērtējuma trūkums rada draudus kvalitātes novērtējuma realizācijā, jo jāpaļaujas tikai uz docētāju un studentu prasmi veikt godprātīgu refleksiju.

Viena no galvenajām ieinteresētajām pusēm profesionālās svešvalodas kompetences kvalitātē ir **profesionālā sfēra**. Latvijā Profesionālajās studiju Programmās sadarbība ar darba devējiem noteikta Augstākās Izglītības likumā, bet attiecībā uz pārējām programmām šī prasība nav obligāta (Profesionālās Izglītības likums. Augstskolu likums, 1999.).

Kvalitātes vadības sistēmu būtiska daļa ir **indikatoru** jeb kvantitatīvo datu **ieguve par kvalitātes vadību**. Viena studiju kursa ietvaros šie indikatori varētu būt procedūras studentu progresa novērtēšanai – pārbaudes darbu validitāte un drošums, to daudzveidīgums; docētāju pašnovērtējums un studentu vērtējums par studiju kursa rezultātiem un procesu, pasākumi, ko veic pēc vērtējuma veikšanas; inovācijas studiju kursa Programmā; atbalsts studentiem dotajā studiju kursā – konsultācijas, individuālu nodarbības, darbs ar nesekmīgajiem un talantīgākajiem; spējas mainīties: kursa mērķi, pārmaiņu mehānismi.

Kvalitātes vadīšanai AII var izmantot **ISO 9000:2000** standartus, kuru pamatā ir visu norišu dokumentēšana, pastāvīga esošā stāvokļa fiksēšana un iepriekšējās rīcības nomaiņa ar jaunām, uzlabotām rīcībām. Nepārtrauktās kvalitātes vadīšanas jeb **NKV** pamatā ir gan ISO 9000:2000 standarti, gan īpaša filozofija (George/Weimerskirch, 2002; Omachochu/Ross, 2004). NKV raksturo šādi principi: orientācija uz ieinteresētajām pusēm, līdervadība, kvalitātes politikas un mērķu izstrāde, darbinieku iesaistīšana, procesu vadība, sistemātiska pieeja kvalitātes vadīšanai, nepārtraukta pilnveidošanās kā uzņēmuma darbības mērķis, uz faktiem pamatotu lēmumu pieņemšana, partnerattiecības ar piegādātājiem. EFQM modelis sastāv no šādus kvalitātes vadības aspektiem: līdervadība, politika un stratēģija, personāla vadība, resursi, procesu vadība, klientu apmierinātība (studentu, personāla un profesionālās sfēras vērtējums) un galvenie darbības rezultāti.

Eiropas ekspertu grupa augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanai ir izvēlējusies modeli, ko izveidojis Eiropas Kvalitātes vadības fonds. **EFQM modelis** (Pildavs, 2002; EFQM modelis izglītības kvalitātes pilnveidei, 2006), kura pamatā ir nepārtrauktās kvalitātes vadīšanas filozofija, attiecas uz pašnovērtējumu, sevis novērtēšanu. Šo metodi var izmantot, lai konstatētu stāvokli izglītības organizācijas dažādos līmeņos, tā ir noderīga lietošanai atsevišķas studiju Programmas līmenī vai nelielai fakultātei. Viens no **EFQM modeļa** izveides mērķiem ir iedzīvināt AII nepārtrauktās kvalitātes vadīšanas filozofiju gan attiecībā uz līdervadību, gan procesiem un rezultātiem. Tā politika ietver gan tās izstrādi, gan komunikāciju par tās mērķiem, gan tās izpildes kontroli. Vadītājiem jāmeklē katra izdevība, lai darbinieki atgriezeniskās saites veidā saņemtu informāciju par savu darbību, savukārt docētājiem skaidri, saprotami un pamatoti jāinformē studenti par viņu mācīšanās plusiem un mīnusiem.

Izglītības institūcijas **resursi** ir informācija, finanšu resursi, materiālie resursi, tehnoloģija, zināšanas un pieredze. Svarīgākais izglītības resurss ir docētāji. Lai veicinātu plašu darbinieku iesaisti pārvaldē, kas raksturīga demokrātiskai sabiedrībai, institūcijai jāatbalsta darbinieku mācības. Izglītības institūcijās strādā augsti kvalificēti darbinieki, kuri mēdz uzskatīt, ka viņiem zināšanu pietiek. Viens no svešvalodu docētāju izglītības vājajiem punktiem ir nespēja nodrošināt, ka topošie speciālisti vismaz nelielu studiju laiku pavada tur, kur runā apgūstamajā svešvalodā. Svešvalodu prasmju pārbaudē vēlams izmantot tādus vērtīgus instrumentus kā, piemēram, TOEFL testu.

Materiālie resursi ir bibliotēkas, datorklases, auditorijas, tās jāveido atbilstoši studentu vajadzībām un tām jāspēj reaģēt uz to izmantotāju atgriezenisko informāciju, resursiem jābūt atbilstošā stāvoklī, pietiekama daudzuma un pieejamiem studentiem.

Ar darba devējiem, absolventiem un bāzes skolām vēlams veidot **partnerattiecības**, kas aktivizē un paplašina institūcijas vai katedras iekšpusē atrodošos personu zināšanas par studentu kompetences veidošanas procesa stiprajām un vājajām pusēm. Orientēšanos uz darba devējiem LR traucē viņu bieži vien klajā nevēlēšanās iesaistīties ar izglītību saistītajos procesos.

Nepārtrauktās kvalitātes vadīšanas **procesā** (George/Weimerskirch, 2002 Omachochu/Ross, 2004) firmas deleģē atbildību darbiniekiem, viņiem māca atbildības uzņemšanos, dalīšanos ar citiem, jaunā uztveri, kas ir universālas vērtības. Docētāji savukārt veicina studentu elastīgumu, atvērtību pārmaiņām, kas ir vērtības, uz kurām balstās izglītība demokrātiskā sabiedrībā. Docētāji deleģē daļu atbildības studentiem, izvirzot kopējus un individuālus mērķus, attīstot studentu spējas uzņemties atbildību, dalīties ar citiem, uztvert jauno, darbojoties grupās un pāros, veicot pašnovērtējumu un grupas biedru novērtējumu. Ja docētāji jūt, ka viņi tiek atbalstīti un novērtēti, viņi varēs atbilstošā līmenī strādāt ar studentiem, veidojot savas un palīdzēt veidot studentu kompetences. Jo vairāk vadība orientēsies uz docētājiem, jo vairāk docētāji orientēsies uz studentiem.

Nepārtrauktajā kvalitātes uzlabošanas sistēmā svarīgi ir uzlabot visu sistēmu, nevis tikai apakšsistēmas. Jebkurā procesā kritiski svarīgs ir tā **sākums**, un studiju Programmas realizācijas procesā tāds ir jauno studentu uzņemšanas process. Ja tajā atklāj, ka studentu svešvalodas prasmes līmeņi ir dažādi, vēlams izmantot individuālo pieeju, nodrošinot vājākajiem (un arī stiprākajiem) studentiem iespējas studēt viņiem atbilstošā līmenī.

Kvalitāti var nepārtraukti uzlabot, darbojoties pēc **shēmas**: plāno (izvirzi mērķus, definē procesus, noskaidro ieinteresēto pušu interesēm atbilstošus rezultātus), dari (ievies noteiktus procesus institūcijas darbībā), pārbaudi (mēri procesu un rezultātu atbilstību institūcijas



mērķiem), rīkojies (korigē un pastāvīgi uzlabo un pilnveido procesu). Jānovērtē gan rezultātu, gan procesa kvalitāte. Dati jāvēc no visām procesa daļām, apzinoties gan sistēmas iekšpusē, gan ārpusē esošos resursus, kuri ir docētāji, studentu kontingents, absolventi un darba devēji, palīgpersonāls, materiāli tehniskais nodrošinājums; tālāk jāanalizē pats studiju process un noslēgumā atbilstoši izvirzītajiem mērķiem jānovērtē sasniegtie rezultāti.

Kompetences veidošanās **rezultāti**. Nepārtrauktajā kvalitātes vadīšanā institūcija teorētiski cenšas apmierināt arī darbinieku un studentu individuālās intereses, lai viņiem būtu iespēja lepoties ar savu kopīgo darbu un viņi ar prieku piedalītos procesā un baudītu pastāvīgu uzlabojumu rezultātus. Praksē tas nozīmē regulāras studentu aptaujas, kuru rezultātus būtu vēlams ņemt vērā, ja vien studentu viedokļi nav konfliktā ar pārējo ieinteresēto pušu interesēm. Sabiedrības apmierinātību raksturo dotās institūcijas iekļaušanās ārējā sistēmā, kas ir sabiedrība. Augstākās izglītības jomā ietekmi uz sabiedrību var apskatīt attiecībā uz absolventu darbību sabiedrībā, starptautiskajām aktivitātēm, kuras bez pietiekamām profesionālās svešvalodu prasmēm nebūtu iespējamās.

EFQM modelī kvalitāti raksturo piecas **kvalitātes vadīšanas stadijas** (Pildavs, 2002; EFQM modelis izglītības kvalitātes pilnveidei, 2006). Uz **darbību** orientētajā 1.stadijā docētājs galvenokārt ir labs sava priekšmeta speciālists, kurš nodarbojas ar informācijas sniegšanu, ja docētāji vēlas, viņi sniedz konsultācijas; docētājs veic individuālas darbības studiju kursa kvalitātes vadīšanā: formulē kursa mērķus izolācijā no citu kursu mērķiem, veic studiju kursa kvalitātes vērtēšanu, docētājs jebkādu kvalitātes vadīšanas politiku uzskata par traucēkli pašiem darīt savu darbu.

Uz **procesu** orientētajā 2.stadijā jau darbojošās personas ir docētāju grupas, docētājs ir labs pedagogs, kurš pievērš lielu vērību mācīšanas metožu efektivitātei. Uzmanība tiek pievērsta arī izglītības procesam, studenti var saņemt mācību konsultācijas, izglītības procesa daļas, t.sk. arī studentiem veicamās darbības, ir aprakstītas un dokumentētas, tās kļūst nepārprotamākas un caurredzamākas, pastāv skaidra īstermiņa politika.

Uz **sistēmu** orientētajā 3. stadijā docētāji darbojas komandā, vadot studentu mācīšanās procesu. Studentu darbība nosaka docētāja darbību, studenti gūst atgriezenisko saiti par savu progresu un attīstību studiju gaitā, saņemot studiju procesa dokumentāciju par studiju rezultātiem skaitliskā formā. Pieaug studentu un darbinieku iesaiste procesā, studiju kursi ir kļuvuši par kompetences centriem visai organizācijai. Atsevišķu pasniedzēju autonomija ir vēl vairāk samazinājusies, jo studiju programmas ietvaros tie darbojas kā komandu locekļi, uzņemoties kopīgu atbildību par programmu (piemēram, caur moduļu ieviešanu). Vispārējā orientācija

pārvietojas no iekšējas uz ārēju, tā ir vērsta uz tirgu un uz profesiju. Kvalitātes vadības sistēma darbojas, un tā ir uzsākta, rūpīgi definējot un izmantojot veikuma indikatorus.

Uz **kēdes** vadību orientētās 4.stadijas raksturīga iezīme ir saikne ar bāzes skolām (no kurām nāk topošie studenti) un profesionālo sfēru. Organizācija vēro savus konkurentus un atbilstoši pieskaņo savu politiku, tā nepārtraukti prognozē savu klientu vēlmes un prasības un iesaistās tirgus orientētās darbībās. Studenti saņem ieteikumus savai profesionālajai karjerai (pirms studijām, studiju laikā un pēc studijām).

Savukārt, uz **visaptverošo kvalitātes vadību** orientēto 5. stadiju raksturo atvērta organizācija, kas reaģē uz ieinteresēto pušu interesēm un sabiedrībā notiekošiem procesiem, kā arī darbojas proaktīvi.

Izaugsme EFQM sistēmas ietvaros var notikt, paaugstinot ārējo orientāciju, līdzdalību, uzlabojot politikas veidošanu un tās ieviešanu, kā arī vienošanos dokumentēšanu.

Kvalitātes novērtēšanas **vienā studiju kursā**. Instruments kvalitātes novērtēšanai profesionālās svešvalodas kursā (IKNPSK) veidots, par pamatu ņemot EFQM modeli kvalitātes novērtēšanai un uzlabošanai augstākās izglītības institūcijās (Uz EFQM modeli balstīta augstākās izglītības kvalitātes pilnveides metode, 1999), kā arī flāmu instrumentu viena mācību priekšmeta kvalitātes izvērtēšanai (Huts, 2008), Kvalitātes Gidu svešvalodu kursu kvalitātes izvērtēšanai (Lasnier, 2003), LR IZM izstrādāto atsevišķu mācību priekšmetu kvalitātes izvērtēšanu (Papule, 2006), attiecību modeli (Meder/Iske, 2009), kā arī uz Gadījuma pētījuma rezultātus par profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesu vienā LR AII.

**LR IZM sistēma** (Papule, 2006) atsevišķu priekšmetu kvalitātes izvērtēšanai sastāv no 3 daļām: mācīšanas kvalitāte (docētāju sadarbība, izmantotās metodes, individuālais darbs, saistība ar reālo dzīvi, docētāju sadarbība ar studentu, skolotāja aktivitāte mācību procesā); mācīšanās kvalitāte (studentu sasniegumu dinamika, studentu līdzdalība), mācību sasniegumu vērtēšana (vērtēšana kā mācīšanās procesa integrāla sastāvdaļa; individuālā progresa vērtēšana, vērtēšanas kritēriju izstrāde).

**Kvalitātes Gidā** (Lasnier, 2003) svešvalodu kursu kvalitāte vērtēta 3 fāzēs: kursa izstrāde, īstenošana un rezultāti. Katra fāze iedalīta 4 komponentos: skolotāju, studiju materiālu, mācīšanas un vērtēšanas kvalitāte. Komponentu kvalitāte tiek novērtēta ar kritērijiem: atbilstība (fokusējas uz studenta vajadzībām); saskaņa (starp mērķiem un to īstenošanu, iekšējā saskaņa starp atsevišķām daļām); līdzdalība (kopīga atbildība: pāru darbs, projektu darbi, kopīga mērķu izvēle, to sasniegšanas pārbaude, vērā ņemtas studentu intereses; caurspīdība (skaidri līmeņi, kursa struktūra, izklāsts); pievilcība (interaktivitāte, draudzīgs lietotājam, dažādība, jutīgums -

spēja atbildēt uz pārmaiņām ārējā vidē); elastīgums (rūpējas par dažādu studentu vajadzībām, pielāgojams - pieļauj paplašināšanu vai samazināšanu). Būtisks Kvalitātes Gida trūkums ir apstākļi, ka atsevišķi netiek vērtēta mācīšanās kvalitāte.

**Flāmu fiziskās audzināšanas** priekšmeta kvalitātes novērtēšanas instruments (Huts, a.o., 2008) sastāv no 6 dimensijām: organizatoriskā struktūra (organizatorisko karšu analīze), stratēģiskā plānošana (stratēģisko dokumentu analīze, piem., skolas misija, metodisko komisiju vīzija, kursa stipro un vājo pušu analīze); materiāli tehniskais nodrošinājums, fiziskā izglītība kā pamatprodukts (kursa dokumentu, t.sk. didaktisko, analīze); iekšējā un ārējā komunikācija (t.sk. skolotāju/skolēnu iespējas saņemt atgriezenisko saiti), cilvēkresursu vadīšana (piem., fiziskās audzināšanas skolotāju darba aprakstu analīze). Fiziskās izglītības kursa kvalitāte tiek uzskatīta par pietiekamu, ja tā rezultāts atbilst kritērijiem, ko izvirzījuši speciālisti (rezultāta kvalitāte), kā arī kurss ir efektīvi organizēts (procesa kvalitāte). Šajā instrumentā liela vērība pievērsta ārējās kvalitātes nodrošināšanai.

**Starptautiskā Sertifikāta konferencē** (ICC), kas 2006.g. martā notika Rīgā, Latvijā. Darba grupās, kurās iesaistījās arī Promocijas darba autore, tika analizēti docētāju, mācīšanas un mācīšanās procesa, kā arī studiju materiālu kvalitātes kritēriji. Galvenā vērība tika veltīta docētāju darba kvalitātes vērtēšanai, kura tika apskatīta 3 līmeņos: individuālajā, institūcijas un sabiedrības. Individuālajā līmenī būtiska ir docētāju profesionālā izaugsme, kurā galvenās problēmas saistītas ar elastības trūkumu, pretošanos pārmaiņām. Svešvalodu docētājam jāprot pielāgot CEF līmeņus attiecīgajai profesionālajai svešvalodai, novērtēt valodas kompetences saskaņā ar dažādiem kritērijiem, strādāt kopā ar kolēģiem starptautiskos projektos, spēt mācīt svešvalodā citus studiju priekšmetus. Sabiedrības līmenī galvenās problēmas saistītas ar docētāja statusu sabiedrībā; kā arī trūkumiem docētāju izglītībā – nav iespēju kaut īslaicīgi studēt valodu tur, kur tajā runā; smadzeņu noplūdi – docētāji aiziet strādāt tur, kur vairāk maksā. Pievēršoties studiju procesam, tika akcentēta motivācijas nozīmība; uzmanības pievēršana apstāklim, cik lietīšķai jābūt lietīšķajai svešvalodai; aktīva līdzdalība, vienmērīgs studiju temps, studiju kursa atbilstība reālās dzīves prasībām; tika pieminēti tādi kvalitatīvu procesu raksturojoši kritēriji kā dažādība un reaģēšana uz atšķirībām. Būtisks aspekts svešvalodas kursu kvalitātes vērtēšanā ICC 2006.g. konferencē Rīgā ir 3 līmeņu apskatīšana, kuros notiek kvalitātes vērtēšana. Promocijas darba ierobežotā apjoma dēļ kvalitātes novērtēšana un nodrošināšana 3 apskatītajos līmeņos netiek analizēta, galvenā vērība ir veltīta docētāja darbam kvalitātes nodrošināšanā.

Jauns pavērsiens viena studiju kursa kvalitātes izvērtēšanā ir **Mēdera un Iskes** izveidotais **attiecību** modelis, kurā kvalitāte raksturo nevis kursu, bet attiecības starp kursu un studentu.

Studiju kurss analizēts kā mācīšanās veicinoša vide, mācīšanās iespēju telpa, ko raksturo 4 dimensijas: mācīšanās ierosinājums, mācīšanās process, mācīšanās atbalsts un atgriezeniskā saite par mācīšanās rezultātiem (Meder/Iske, 2009). Kurša pamats ir vispārīgā didaktika. Mācīšanās procesu veido mācīšanās stratēģijas (no vienkāršā uz sarežģīto, no konkrētā uz abstrakto, induktīvā, deduktīvā, dialektiskā, pa spirāli virzītā u.tml.), mācīšanās metodes (tās pamatā ir kāda teorija, piemērs, vingrinājums, problēma, uzdevums utt.) fundamentālās operācijas (kognitīvās aktivitātes: atcerēšanās, sintēze, analīze, salīdzināšana utt.).

## PRAKTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

### **Pētījuma dizaina izvēle un tās pamatojums**

Pētījuma dizaina izvēle ietver pētnieciskā jautājuma formulēšanu, atbilstošas pētījuma metodoloģijas izstrādi, instrumentu izvēli datu iegūšanai, pētījuma izlases izvēli, datu validitātes un ticamības izvērtēšanu, zinātniskās ētikas ievērošanu, atbilstošu datu apstrādes metožu izvēli un datu interpretāciju (Cohen, Manion et.al., 2003).

#### **Pētnieciskie jautājumi**

Promocijas darbs veltīts LR augstākās izglītības institūciju profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitātes nodrošināšanas izvērtēšanai saskaņā ar kvalitātes vadīšanas principiem. Galvenie pētnieciskie jautājumi ir šādi:

1. Kā izvērtēt profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitāti, kādus kvalitātes vērtēšanas aspektus vērtēt un kādus kritērijus izmantot šajā vērtēšanā?
2. Vai iespējams izveidot instrumentu, kas būtu derīgs profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitātes izvērtēšanai un kas to izvērtētu ticami?
3. Ko ar izveidoto kvalitātes izvērtēšanas instrumentu iegūtie rezultāti liecina par procesa un rezultātu kvalitāti profesionālās svešvalodas kompetences veidošanā un kāds ir respondentu viedoklis par iespējām to uzlabot?

#### **Pētījuma metodoloģija**

Promocijas darba teorētiskajā daļā analizēti šādi jautājumi:

- kompetences jēdziena izcelsme un evolūcija līdz profesionālās svešvalodas kompetences jēdzienam;
- šīs kompetences veidošanās studiju procesā, pievēršot uzmanību tādiem šī procesa elementiem kā kursa mērķi, valodas apguves aktivitātes, studentu intelektuālās aktivitātes, docētāju pedagoģiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes, studiju vide un studiju sasniegumu vērtēšana, kā arī galvenie rezultāti un ieinteresēto pušu apmierinātība;
- iespējas ar dažādiem izglītības kvalitātes vērtēšanas modeļiem un instrumentiem modelēt un izvērtēt izglītības kvalitāti vispār un viena studiju kursa kvalitāti konkrēti.

#### **Pētījuma validitāte**

Pētījuma validitāte ir induktīvs novērtējums, kas rāda, cik lielā mērā pētījuma dizains nodrošina, ka iegūtie rezultāti atspoguļo eksistējošo saistību starp mērāmajiem lielumiem. Pētījuma iekšējo validitāti var ietekmēt vēsturiskas izmaiņas, kas notikušas laika gaitā, kas

pagājis starp mērījumu sākšanu un beigām; respondentu nobriedums, anketēšana, respondentu izvēle, u.c. Tā kā dati tika vākti viena studiju gada laikā, minētie efekti darbojās vāji. Vēsturiskas izmaiņas globālās finanšu krīzes ietekmē notika 2008.g. beigās, kad datu vākšana bija pabeigta. Datu apstrādes laikā tika konstatēts, ka docētāju-respondentu skaits būtu jāpalielina, tomēr to nav iespējams izdarīt, jo docētāju atalgojums, darba apstākļi un ar to saistītie uzskati un viedokļi ir krasi mainījušies.

Praktiski pētnieciskās daļa sāka ar vienā LR AII veiktu empīriski kvalitatīvi Gadījuma pētījumu, kura mērķis ir dziļāk iepazīt profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesu un rezultātus, variēt pētījumā izmantotos instrumentus un metodes, precīzāk pielāgojot tos konkrētajiem apstākļiem. Gadījuma pētījumā iekļauti vienas LR AII studenti, darbinieki un absolventi. Kvalitatīvā pētījumā nav svarīgi analizēt dotās populācijas izlasi, jo svarīga ir iegūtā informācija, nevis respondentu skaits un dažādība (Thomas/Nelson, 1996).

Gadījuma pētījuma ietvaros analizētas studentu darbu Portfolio titullapas, kas dod iespēju ieraudzīt kompetences veidošanās procesu studentu skatījumā, noskaidrot šī procesa stiprās un vājās puses, t.sk., uzzināt, vai studenti apzinās kursa mērķus, kāda ir viņu attieksme pret dažādām aktivitātēm un darba organizācijas formām, kādas ir iespējas studentiem šajā procesā palīdzēt, kā arī noskaidrot, kāda ir studentu vērtīgākā mācīšanās pieredze. Gadījuma pētījuma ietvaros analizētas arī studentu anketas par studiju kursa procesu un rezultātu tūlīt pēc tā beigām. Šāda prakse ir neatņemama kvalitātes nodrošināšanas sastāvdaļa jebkurā AII, jo aptaujas ļauj fiksēt studentu domas, izmantot tās lietderīgi. Gadījuma pētījuma ietvaros intervēti absolventi ar mērķi izvērtēt, vai AII attīstītās profesionālās svešvalodas zināšanas, prasmes un kompetences ir atbilstošas darba tirgū pieprasītajām.

Praktiski pētnieciskās daļas 5.nodaļas sākumā analizēti „cietie” dati jeb dokumenti – profesionālās svešvalodas studiju kursu Programmas, kas īstenotas LR AII. Analīzes mērķis bija noskaidrot, vai šajosursos vērtība pievērsta ne tikai zināšanu un prasmju, bet arī valodas kompetenču attīstībai. Praktiski pētnieciskās daļas 5.nodaļas otrajā apakšnodaļā IKNPSK instruments izmantots LR AII realizēto profesionālās svešvalodas studiju kursu procesa un rezultātu kvalitātes analīzei. Analizēta gan pašreizējā situācija, gan respondentu viedokļi, kas atspoguļo kvalitātes vadīšanas kultūru AII.

### **Pētījuma izlases izvēle**

Pētījuma izlasi veido LR augstākās izglītības institūciju 279 studenti, 42 absolventi un 68 docētāji.

Gadījuma pētījumā studiju gadā aptaujāti 39 kādas LR augstākās izglītības institūcijas studenti, to starpā 29 pilna laika un 10 neklātienas studenti; kā arī 149 1.kursa studenti, no kuriem tika izraudzīta 30 studentu izlase; 42 izvēlētās institūcijas absolventi.

Kvalitātes izvērtēšanā ar izveidoto IKNPSK instrumentu piedalījās 210 studenti no 12 LR augstākās izglītības institūcijām, t.sk. valsts universitātes, valsts neuniversitātes, privātajām AII, kā arī koledžām, kuri studē 15 studiju programmās (t.sk. ekonomika, tirgzinības, sports, kultūra, vadībzinības, sabiedriskās attiecības, tiesību zinātne, transports un sakari, tūrisms un viesnīcas, datori, uzņēmējdarbība, būvniecība, u.t.t.), pilna un nepilna laika studiju daļās, kā arī 54 docētāji. AII kultūras pētījumā piedalījās tie paši 210 studenti, kas bija iepriekšējā pētījumā, kā arī 68 docētāji, t.sk. 54 docētāji no iepriekšējā pētījuma.

### **Instrumentu izvēle**

Lai analizētu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesu, Gadījuma pētījumā ietvaros veikts kvalitatīvs pētījums, analizējot studentu darbu portfolio titullapas. Portfolio palīdz studentiem labāk apzināties uzkrāto pieredzi; novērtēt savas mācīšanās stiprās un vājās puses; labāk apzināties kursa mērķus un novērtēt, vai tie ir sasniegti; kā arī pārdomāt savas vērtības, atbildot uz jautājumu par vērtīgāko mācīšanās pieredzi kursā. Tika analizētas portfolio titullapas, kas ietvēra atbildes uz 7 jautājumiem: 1) Kādi ir profesionālās svešvalodas studiju kursa mērķi; 2) Man veicās; 3) Man patika; 4) Man neveicās; 5) Man likās grūti; 6) Man palīdzēja; 7) Kāda bija Jūsu visvērtīgākā svešvalodas mācīšanās pieredze šajā studiju kursā?

Gadījuma pētījumā izmantotas standartizētas aptaujas anketas, kas atbilst vairākās LR AII izmantotajām kursa rezultātu izvērtēšanas anketām, uz katru no 10 pozitīviem apgalvojumiem par dažādiem kursa kvalitātes aspektiem ir iespēja izdarīt izvēli 4 punktu Likerta skalā. Šāda izvēle ļauj salīdzināt kursa kvalitātes aspektus longitudinālā (vairākos studiju gados) un horizontālā (dažādu AII, vienas AII vairāku kursu, u.c.) griezumā; noteikt profesionālās svešvalodas kursu stiprās un vājās puses. Gadījuma pētījumā absolventu aptaujas jautājumu formulējums bija tāds pats kā LR Starpresoru pētījumā par izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām (Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstību darba tirgus prasībām, 2007), atbildes lielākoties dotas 3 punktu Likerta skalā vai, ja izvēles ir 4, viena no tām ir – grūti pateikt (1.1. pielikums).

Gadījuma pētījumā nav nodrošināta studentu un absolventu viedokļu precīza salīdzināmība humānu (ētisku) apsvērumu dēļ. Absolventi tika intervēti minētā valsts līmeņa pētījuma ietvaros, pievienojot absolventu intervijai vēl papildus 10 jautājumus. Tā kā absolventu intervija ilga apmēram stundu un, lai atbildētu uz papildintervijas jautājumiem, bija vajadzīgas vēl apmēram

10 minūtes, autore darīja visu iespējamo, lai respondentiem nevajadzētu lieki piepūlēties, atbildot uz jautājumiem, kas būtu ļoti atšķirīgi no pamataptaujā iekļautajiem, kā arī izdarīt izvēles, ar kādām viņi nebūtu sastapušies, atbildot uz pamataptaujas jautājumiem. Tādēļ jautājumu formulējumi papildaptaujā neatšķiras no jautājumu nostādnes pamataptaujā, un arī atbildes uz jautājumiem formulētas tieši tāpat kā pamataptaujā, apzinoties, ka šādas izvēles sekas būs precizitātes zudums studentu un absolventu viedokļu salīdzināšanā.

Pētījumā par profesionālās svešvalodas kursu procesa un rezultātu kvalitāti LR AII izmantots oriģināls IKNPSK instruments, kas sastāv no 7 kvalitātes blokiem (MER, VAA, INT, PED, MIK, VER, REZ) un 6 kvalitātes kritērijiem (SKA, ADE, IND, SAD, DZI, DAZ). IKNPSK instrumenta konstruktū validitāte pamatota ar tā izveidē izmantoto literatūrā un avotos pausto atziņu operacionalizāciju jeb atspoguļošanu, bet ticamība: ar datu iekšējo saskaņotību, ko raksturo Kronbaha alfa koeficients, kā arī IKNPSK instrumenta sastāvdaļu (kvalitātes bloku un kritēriju) savstarpējām korelācijām un korelācijām ar kopējo vērtību (*point-biserial* korelācijām). Datu iegūšanai izstrādātas Studentu un Docētāju anketas (2.1.piel. un 2.2.piel.). Abās aptaujās ietverti jautājumi gan par kursu kvalitātes vadīšanas praksi (uz kuriem atbildes jāsniedz dihotomajā Jā/Nē skalā), gan par respondentu attieksmi pret kvalitātes vadīšanu, kas atspoguļo kvalitātes vadīšanas kultūru dotajā AII, uz kuriem atbildes jāsniedz 4 punktu Likerta skalā.

Teorētiskās daļas noslēgumā izveidots Instruments kvalitātes novērtēšanai profesionālās svešvalodas kursā (IKNPSK). Iespēju robežās novērtēta izveidotā IKNPSK validitāte jeb derīgums studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitātes izvērtēšanai, kā arī iegūto rezultātu ticamība.

### **IKNPSK instrumenta konstruktū validitāte**

#### **1. Teoriju operacionalizācija jeb atspoguļošana**

Novērtēšanas instruments uzskatāms par derīgu, ja tas pietiekami droši mēra to, kā novērtēšanai tas ir izveidots, t.i., tam ir pietiekama validitāte un ticamība (Alderson, a.o., 1995). Terminu „validitāte” var apskatīt 2 aspektos: testa vai cita mērinstrumenta validitāte un pētījuma validitāte (<http://en.wikipedia.org/wiki/validity>, sk. 8.01.2010). Testa konstruktū validitāte raksturo, cik veiksmīgi tests balstās uz eksistējošām teorijām, pati teorija netiek apšaubīta, bet tiek novērtēts, cik tāl tests ir veiksmīga teorijas operacionalizēšana (Alderson, a.o., 1995). Ar mērinstrumentu iegūto datu drošumu savukārt raksturo, nosakot Kronbaha alfas vērtības, kas raksturo datu iekšējo saskaņotību (Geske/Grīnfelds, 2006).

Instrumenta konstruktū validitāti raksturo teoriju par kvalitatīvu svešvalodu mācīšanās teoriju operacionalizācija jeb atspoguļošana. IKNPSK instrumentu veido 103 kvalitātes



indikatori, kas apkopoti 7 blokos (Mērķi, Valodas apguves aktivitātes, Intelektuālās un sociālās mācīšanās aktivitātes, docētāju Pedagoģiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes, studiju Vide, Vērtēšana, Rezultāti un ieinteresēto pušu apmierinātība) un kuri raksturo 6 kvalitātes kritērijus (Skaidrība, Atbilstība, Sadarbība, Dziļā pieeja, Individuālais darbs un Dažādība). Katrs kvalitātes bloks sastāv no 10-20 kvalitātes indikatoriem, savukārt kvalitātes kritēriji, kuri ir integrēti kvalitātes blokos, sastāv no 2-3 kvalitātes indikatoriem. Visi kvalitātes indikatori iegūti no literatūras un avotiem par kvalitatīvu svešvalodu apguvi. IKNPSK instrumenta dizaina pamatā ir EFQM pašnovērtējuma instruments, ko rekomendē AII vai tās Programmas kvalitātes pašnovērtējumam, kā arī kvalitātes izvērtēšanas instrumenti vienam studiju kursam (Lasnier, 2007; Huts, 2008; Iske/Meder, 2009).

## **2. IKNPSK instrumenta sastāvdaļu iekšējās korelācijas**

Viens no veidiem, kā novērtēt testa vai cita mērinstrumenta konstruktīvo validitāti, ir noteikt iekšējās korelācijas, korelējot savā starpā testa komponentus. Tā kā mērinstrumenta dažādie komponenti mēra dažādus pētāmās parādības raksturlielumus, to korelācijām jābūt diezgan zemām: no 0,3 līdz 0,5. Ja korelācijas ir 0,9, var apšaubīt atsevišķu komponentu nepieciešamību, jo tie mēra gandrīz vienu un to pašu.

## **3. IKNPSK instrumenta sastāvdaļu korelācijas ar kopējo vērtību**

Tā kā viss tests ir vispārīgāks mērinstruments nekā atsevišķi tā komponenti, korelācijas starp katru komponentu un kopējo vērtību tiek sagaidītas augstākas, saskaņā ar klasisko testu teoriju tām jābūt vismaz 0,7. SPSS izdrukās atsevišķu daļu korelāciju ar kopējo vērtību jeb *point-biserial* korelāciju nosaka, aprēķinot skalas ticamību. Tabulā, kas raksturo kopējo vērtību un atsevišķu elementu kopsakarības, *point-biserial* korelācija rodama 4.kolonnā „*Corrected Item-Total Correlation*”.

### **Ar IKNPSK instrumentu iegūto rezultātu ticamība**

Ar IKNPSK instrumentu iegūto rezultātu ticamības izvērtēšanai izmantotas kvalitātes bloku un kritēriju Kronbaha alfas vērtības. Mērinstrumenta ticamība ir pietiekama, ja Kronbaha alfa ir virs 0,7; tomēr ieteicams, lai Kronbaha alfa būtu virs 0,8 (Pallant, 2007).

Lai paaugstinātu ticamību, no turpmākās analīzes izslēgti indikatori, kuriem starpindikatoru korelācijas matricā ir negatīvas vērtības. Visām korelācijām jābūt pozitīvām, jo tas norāda, ka visi indikatori mēra vienu lielumu (Pallant, 2007). Zemas vērtības (<0,3) norāda, ka indikators, iespējams, mēra kaut ko citu nekā visa skala kopumā. Ja skalas Kronbaha alfa ir pārāk zema (<0,7), iespējams, ka jāizslēdz indikatori, kuri vāji korelē ar citiem indikatoriem. Ja skalā ir neliels skaits indikatoru (<10), dažreiz ir grūti iegūt pieņemamu Kronbaha alfas vērtību.

Šādos gadījumos var izmantot Vidējo starpindikatoru korelācijas vērtību, kas dota Kopējā Indikatoru Statistikas tabulā (Pallant, 2007).

Kronbaha alfu izmanto arī ar nolūku novērtēt, cik labi mainīgo kopa mēra atsevišķu, viendimensionālu, slēptu konstruktū. Ja dati blokā ir daudzdimensionāli, tad, lai paaugstinātu drošumu, ar faktoru analīzes palīdzību kvalitātes blokus var sadalīt atsevišķās dimensijās, un katrai dimensijai Kronbaha alfu aprēķināt atsevišķi (Bruin, 2006).

Tālāk ar aprakstošās statistikas palīdzību novērtēts katra kvalitātes indikatora jeb pazīmes relatīvais biežums, bet 7 kvalitātes blokiem un 6 kvalitātes kritērijiem noteiktas mediānas, kā arī 25. un 75. procentiles vērtības.

Kvalitātes bloku sadalījuma parametri rāda, cik lielā mērā sadalījums atšķiras no normālā sadalījuma. Sadalījuma raksturlielumi ir asimetrijas un ekscesa koeficienti. Asimetrijas koeficients raksturo, cik simetrisks (vai, precīzāk sakot, nesimetrisks) sadalījums ir uz labo un kreiso pusi no vidējās 0 vērtības, bet ekscesa koeficients raksturo sadalījuma dispersiju – cik šaurs un stāvs vai zems un plats tas ir. Normālsadalījuma asimetrija ir 0 un ekscess 3 (Raščevska/Kristapsone, 2000; Measures of Skewness and Kurtosis, 2003).

### **Kvalitatīvo datu apstrāde**

Kvalitatīvās analīzes mērķis ir saprast cilvēku teiktā būtību. Kvalitatīvā kodēšana ietver saturu vienību, kategoriju, jēdzienu identifikāciju (Kropļijs/Raščevska, 2004, 123.lpp.). Tipisks kvalitatīvās analīzes rezultāts ir jēdzienu kopa, kas izglītības terminos raksturo, kā pētījuma dalībnieks izprot aplūkotos jautājumus.

Gadījuma pētījuma ietvaros studentu darbu portfolio titullapas analizētas, identificējot saturu vienības (vārdus vai frāzes), kas izsaka to, kas studentiem studiju procesā patika/nepatika, bija viegli/grūti, kā arī apraksta studentu vērtīgāko mācīšanās pieredzi. Lai varētu noteikt studentu atbildēs visbiežāk izmantotās saturu jeb struktūrvienības, atbildes sadalītas loģiskās vienībās (kuras sastāvēja no atsevišķiem vārdiem vai frāzēm). Struktūranalizē ņemti vērā tikai tie vārdi vai frāzes, kuri studentu atbildēs sastopami vismaz divas reizes.

LR AII profesionālās svešvalodas kursu programmu kontentanalīze veikta, identificējot saturu vienības (vārdus vai frāzes), kas izsaka, vai un kādas valodas zināšanas, valodas lietošanas prasmes un ar valodu saistītas kompetences minētas analizētajās kursu programmās.

### **Kvantitatīvo datu apstrāde**

Kvantitatīvie dati analizēti ar SPSS 17 programmu, izmantojot literatūrā aprakstītās datu apstrādes statistiskās metodes (Meddis, 1975; Lasmanis 2002; Krastiņš/Ciemiņa, 2003; Arhipova/Bāliņa, 2003; Lasmanis/Kangro 2004; Geske/Grīnfelds, 2006; Pallant, 2007).

### **Datu apstrādes metodoloģija**

No sākuma ar Kolmagorova-Smirnova testu novērtēts, vai datu sadalījums atbilst normālajam. Ja divpusējā nozīmība  $\text{Sig} \leq 0,05$ , dati neatbilst normālajam sadalījumam un to analizē izmantojamās neparametriskās metodes: datu ciešuma jeb korelāciju analizē jāizmanto Spīrmena korelācijas, un statistiski nozīmīgas atšķirības jāizvērtē ar Vilksona rangu testu.

Atsevišķu kvalitātes dimensiju un starpdimensiju ietvaros novērtēts datu ciešums jeb korelācijas. Ņemtas vērā tikai tās korelācijas, kurām  $\text{Sig} < 0,01$  vai  $0,05$ . Korelācija ir maznozīmīga, ja korelācijas koeficients  $r$  ir robežās no  $0,2$  līdz  $0,4$ ; vidēji cieša, ja  $r$  ir robežās no  $0,4$  līdz  $0,7$  un cieša, ja  $r$  ir robežās no  $0,8$  līdz  $0,9$  (Raševska/Kristapsone, 2000). Savukārt Dž. Palante uzskata, ka maza korelācija ir no  $0,10$  līdz  $0,29$ ; vidēji cieša: no  $0,30$  līdz  $0,49$ ; cieša:  $0,50$  līdz  $1,00$  (Pallant, 2007). Promocijas darbā izmantota Dž. Palantes klasifikācija.

### **Hipotēžu pārbaude**

Lai pārbaudītu statistiskās hipotēzes par pazīmju jeb indikatoru un bloku vidējo vērtību savstarpējām sakarībām noteikta nozīmīguma jeb būtiskuma līmenī, izmantoti šādi rīki:

1. Neparametriskais Manna Vitnija U tests neatkarīgām kopām (lai 1 nepārtrauktas pazīmes īpatsvaru atšķirības novērtētu 2 neatkarīgās kopās);
2. Neparametriskais Vilksona rangu tests (lai novērtētu vienas kopas 2 nepārtrauktu pazīmju īpatsvaru atšķirības);
3. Hī kvadrāta kritērijs (lai novērtētu divu neatkarīgu izlašu 2 nominālajā skalā mērītu pazīmju īpatsvaru atšķirības);
4. z testa metode (lai novērtētu divu atkarīgu izlašu 2 nominālajā skalā mērītu pazīmju īpatsvaru atšķirības vai arī vienas izlases 2 nominālajā skalā mērītu pazīmju īpatsvaru atšķirības).

1. Lai pārbaudītu, vai datu sadalījums atbilst normālsadalījumam, izmantots Smirnova-Kolmogorova tests. No sākuma izvirzīts pieņēmums (nulle hipotēze), ka empīriskais sadalījums atbilst normālajam sadalījumam. Ja iegūtā p-vērtība mazāka/vienāda ar  $0,05$ , pieņēmumu (nulle hipotēzi) par empīriskā sadalījuma atbilstību normālajam sadalījumam var noraidīt (Arhipova/Bāliņa, 2003).

2. Ar Manna Vitnija testu nosaka z vērtību un tās ticamību, ja  $\text{Sig} \leq 0,05$ , var secināt, ka atšķirības ir statistiski nozīmīgas 95% būtiskuma līmenī; ja  $\text{Sig} < 0,01$ , rezultāts ir statistiski ticams 99% nozīmīguma līmenī. Izmantojot z testa vērtību, pazīmju atšķirību lielumu nosaka kā z vērtības dalījumu ar kvadrātsakni no  $n$ , kas ir abu kopu respondentu summa. Saskaņā ar Kohena dalījumu atšķirības ir lielas, ja  $r=0,5$ ; vidējas, ja  $r=0,3$ , un mazas, ja  $r=0,1$  (Cohen, 1988). Manna Vitnija tests dod arī pazīmju mediānas, vidējās vērtības un standartnovirzes.

3. Ar neparametrisko Vilksona rangu testu pārbauda 3 variantus: nulles hipotēzi:  $H_0:p_1=p_2$  un alternatīvās hipotēzes  $H_1:p_1>p_2$  un  $H_2:p_1<p_2$ . Izmantojot Vilksona rangu testu pazīmju mediānas un sadalījuma parametrus, kā arī pazīmju atšķirību lielumu un to statistisko nozīmīgumu nosaka tāpat kā izmantojot Manna Vitnija testu.

4. Hipotēzes pārbaudi nominālās skalas pazīmēm pārsvarā veic, lietojot neparametriskās pazīmes - hī kvadrāta kritēriju (Raščevska/Kristapsone, 2000). Hī kvadrāta kritēriju nosaka ar SPSS datu analīzes rīku Analyze/Descriptive Statistics/Crosstabs. Ja izmanto  $2 \times 2$  tabulu (katram mainīgajam ir tikai 2 kategorijas), jāveic speciāla korekcija, lai hī kvadrāta novērtējums nebūtu pārāk augsts. Rezultātu tabulā nolasa koriģēto vērtību kopā ar divpusīgo nozīmības līmeni. Lai secinājumi par relatīvo biežumu atšķirībām būtu statistiski nozīmīgi,  $Sig. \leq 0,05$ .

Ja nominālajā skalā veikti 2 mērījumi vienai un tai pašai izlasei (piemēram, tiek novērtēts, vai studenti veic vai neveic pašnovērtējumu, lasa vai nelasa žurnālus un avīzes svešvalodā, u.c.), izmantota z formula atkarīgu izlašu biežumu salīdzināšanai. Lai iegūtu z vērtību, veido 1.tabulu (Raščevska/Kristapsone, 2000, 132.lpp.).

1.tab. Pirmdatu tabula z aprēķināšanai (veikti 2 mērījumi 1 izlasei)

Vai pazīme ir novērota? 2.izlase	Vai pazīme ir novērota? 1.izlase		Absolūtie biežumi
	nē	jā	
jā	a	b	$f_2$
nē	c	d	$n - f_2$
Absolūtie biežumi	$n - f_1$	$f_1$	n

Apzīmējumi:  $f_1, f_2$  – 1. un 2.pazīme.

Z rādītāju aprēķina šādi:  $z = \frac{d-a}{\sqrt{d+a}}$  kvadrātskane no  $(d+a)$ .  $z_{kr}$  divpusīgam nozīmības līmenim ( $Sig.=0,05$ ) ir 1,96. Ja  $z > z_{kr}$ , tad starp biežumiem pastāv statistiski nozīmīga atšķirība. Lai noteiktu a vērtību, izmantots SPSS datu transformācijas rīks *Transform/Compute variable*, izveidota loģiskā funkcija ANY (tests, vērtība, [vērtība, ..]), kuras rezultāts ir 1, ja testa vērtība atbilst sekojošām vērtībām, pretējā gadījumā tas ir 0. Piemēram, ar ANY (a1&a3,1) rezultāts ir 1 tikai tādā gadījumā, ja abi mainīgie a1 un a3 ir 1, pretējā gadījumā tas ir 0. Pēc tam ar datu analīzes rīku *Frequency* noteikts, cik gadījumos funkcijas vērtība ir 1.

### Faktoru analīze

Faktoru analīze palīdz samazināt saistītu mainīgo skaitu lielās datu kopās, izmantojot nedaudz faktorus vai komponentus. Tā var būt gan apstiprinoša, gan pētoša. Pētošo faktoru analīzi parasti izmanto agrīnās pētījuma stadijās, lai iegūtu informāciju par datu kopas struktūru.

Faktoru analīzes mērķis ir veidot nelielu skaitu sākotnējo mainīgo kombināciju, kas aptver jeb kuru vērā lielāko daļu mainīgo korelāciju mainīguma.

Faktoru analīzē faktori tiek izvērtēti, izmantojot matemātisku modeli, tāpēc tiek izmantots tikai mainīgo kopīgais mainīgums, savukārt galveno komponentu analīzē tiek ņemts vērā viss mainīgo mainīgums. Ja pētnieka mērķis ir tikai empīrisks datu kopas kopsavilkums, vēlams izmantot galveno komponentu analīzi, kas arī veikta šajā pētījumā, ar terminu „faktoru analīze” apzīmējot „galveno komponentu analīzi” (Pallant, 2007).

Faktoru analīze jāsāk ar datu piemērotības pārbaudi, kurā galvenais ir izlases lielums un datu ciešums. Ideālā gadījumā izlasei jābūt 150+, un uz katru mainīgo jābūt vismaz 5 gadījumiem, tomēr var izmantot arī mazāku izlasi, ja risinājumiem ir lieli mainīgo svāri (virs 0,8). Lai novērtētu datu ciešumu, jāpārbauda, vai mainīgo korelācijas matricā ir pietiekami daudz korelāciju, kas pārsniedz 0,3. SPSS programma dod 2 statistiskus mērījumus: Bartleta sfēriskuma un Kaizera-Maijera-Olkina izlases adekvātuma testu. Lai faktoru analīzi varētu veikt, Bartleta sfēriskuma testam jāsniedz statistiska nozīmība ( $p < 0,05$ ), un KMO rādītājam jābūt lielākam par 0,6.

Faktoru analīzi sāk ar galveno faktoru izdalīšanu, kas ir vismazākais faktoru skaits, ko var izmantot, lai vislabāk raksturotu mainīgo kopas savstarpējās sakarības. Faktoru izdalīšanai visbiežāk izmanto galveno komponentu analīzi. Pētnieks izvēlas, cik faktorus atstāt. Šo izvēli nosaka 2 pretēji mērķi: nepieciešamība atrast vienkāršu risinājumu, izmantojot pēc iespējas mazāk faktorus, un nepieciešamība izskaidrot pēc iespējas lielāku daļu mainīgo kopas mainīguma. Izvēlēties faktoru skaitu palīdz Kaizera kritērijs un Galveno komponentu korelācijas matricas īpašvērtību grafiskais attēlojums. Kaizera kritērijs nosaka, ka jāatstāj tikai tie faktori, kuru īpašvērtības lielākas par 1,0, t.i., tie faktori, kuri izdala vismaz tik daudz mainīguma kā sākotnējie mainīgie. Savukārt Galveno komponentu korelācijas matricas īpašvērtību grafiskajā attēlojumā jāmeklē lūzuma vieta, un jāatstāj tie faktori, kuri ir virs tās. Faktoru skaitu palīdz noteikt arī Komponentu un *Pattern* matricas, pirmā no kurām dod katra mainīgā svaru katrā komponentā pirms rotācijas veikšanas un otrā: mainīgo svarus katrā komponentā pēc rotācijas veikšanas. Ideālā gadījumā katrā komponentā būtu jābūt 3 un vairāk mainīgajiem.

Lai uzlabotu skalu, var izvērtēt mainīguma daļu, kas atsevišķajiem mainīgajiem ir kopīga ar citiem mainīgajiem, kurā jāpievērš uzmanība zemām vērtībām (0,3), jo tās varētu nozīmēt, ka mainīgais īsti neiederas dotajā komponentā. Otra iespēja, kā uzlabot skalu, ir atrast mainīgos, kuriem *Pattern* matricā, kas raksturo mainīgo svarus katrā komponentā, ir vismazākie svāri. Pēc mainīgo izslēgšanas galveno komponentu analīze jāatkārto. To mainīgo izslēgšana, kuriem ir

zema mainīguma daļa, kas tiem ir kopīga ar citiem mainīgajiem, palielina kopējā izskaidrotā mainīguma daļu. Mainīguma daļu, kas atsevišķajiem mainīgajiem ir kopīga ar citiem mainīgajiem (*Communalities*) ļoti ietekmē mainīgo skaits, tāpēc tā jāinterpretē pēc tam, kad ir izvēlēts faktoru skaits saskaņā ar Galveno komponentu korelācijas matricas īpašvērtību grafisko attēlojumu (*Screeplot*).

Kad faktoru skaits ir izvēlēts, tie jāinterpretē. Interpretācijā var palīdzēt faktoru rotācija, kas nemaina risinājumu, bet attēlo svarus tādā veidā, kas padara vieglāku to interpretāciju. SPSS nepiešķir faktoriem nosaukumus un tos neinterpretē, tā tikai rāda, kuri mainīgie „turas kopā”. Pētnieks interpretē faktoros, analizējot mainīgos, kuri tos veido, ņemot vērā teorijas un praktiskus pētījumus. Pētnieka mērķis ir atrast „vienkāršu risinājumu”, kur katrs mainīgais cieši korelē tikai ar vienu komponentu, un katru komponentu raksturo vairāki mainīgie, kas cieši korelē ar to. Rotācija var dot 2 veidu risinājumus: ortogonālus/nekorelējošus (visizplatītākā: Varimaksa rotācija) un slīpus/korelējošus (visizplatītākā: Oblimina rotācija). Ortogonālo rotāciju ir vieglāk interpretēt, tomēr, lai to izmantotu, jāpieņem (bieži vien neatbilstoši realitāte), ka faktori nekorelē savā starpā. Faktoru analīzi vienmēr vajadzētu sākt ar Oblimina rotāciju, jo tā rāda faktoru savstarpējās korelācijas. Varimaksa rotāciju var veikt, ja savstarpējās korelācijas nav pārāk ciešas. Šajā gadījumā gan Oblimina, gan Varimaksa rotācijas dod līdzīgus rezultātus. Bet, ja faktoru korelācijas ir ciešas ( $>0,3$ ), rezultāti var būt atšķirīgi. Šajā gadījumā vēlams izmantot Oblimina rotāciju, kuras unikāls rezultāts ir Struktūras matrica, kas rāda mainīgo un faktoru korelācijas.

## 4. NODAĻA. GADĪJUMA PĒTĪJUMS

Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitāte pētīta, aptaujājot studentus, docētājus un absolventus.

### 4.1. Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa kvalitāte

Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās kvalitāte kādā LR augstākās izglītības institūcijā tika analizēta, izmantojot 2006./2007. studiju gadā profesionālās svešvalodas kursa ietvaros veidoto 30 studentu darbu portfolio, kā arī izstrādātas anketas, ar kuru palīdzību noskaidrots studentu un absolventu vērtējums par profesionālās kompetences veidošanā nepieciešamajiem resursiem, procesu un galvenajiem rezultātiem.

#### *Portfolio analīze*

Studentu darbu portfolio titullapu analīze ļauj gūt ieskatu studentu gūtajā pieredzē šī kursa ietvaros: noskaidrot kursa stiprās un vājās pusēs; uzzināt, kādi bija kursa mērķi un vai tie ir sasniegti; noskaidrot, kas studentiem palīdzēja mācīties un pat uzzināt, kas ir studentu vērtīgākā mācīšanās pieredze šajā kursā. Tika analizētas portfolio titullapas, kas ietvēra atbildes uz 7 jautājumiem: 1) Vai Jūs sasniedzāt studiju kursa mērķus, kurus pats sev izvirzījāt?; 2) Man veicās; 3) Man patika; 4) Man neveicās; 5) Man likās grūti; 6) Man palīdzēja; 7) Kāda bija Jūsu visvērtīgākā svešvalodas mācīšanās pieredze šajā studiju kursā?

Izlave: Lai noskaidrotu studiju kursa stiprās un vājās puses, 2006./2007. studiju gadā tika analizētas 149 1.kursa studentu 30 studentu izlases profesionālās svešvalodas kursa darbu portfolio titullapas. Pētījuma izlasē apmēram vienādā skaitā ir vīrieši (14) un sievietes (16), kā arī visu izvēlētās AII 1.kursa grupu pārstāvji.

Studentu darbu portfolio titullapas analizētas, izmantojot kontentanalīzi. Lai varētu noteikt studentu atbildēs visbiežāk izmantotās satura jeb struktūrvienības, atbildes sadalītas loģiskās vienībās (kuras sastāvēja no atsevišķiem vārdiem vai frāzēm). Satura vienības klasificētas kategorijās, kurasa saistītas ar profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās daļām jeb blokiem un kvalitātēm, kas raksturo šo procesu un tā rezultātus.

Pētījuma rezultāti. Pētījuma rezultāti atspoguļoti trīs veidu tabulās. Pirmā veida tabulās (1.2.piel.) izdalītas satura vienības, kas attiecas uz studentu mācīšanās pozitīvo un negatīvo pieredzi, palīdzību profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesā, kā arī studentu vērtīgāko mācīšanās pieredzi profesionālās svešvalodas kursā.

Lai sistematizētu studentu atbildes par valodas apguves aktivitātēm un darba organizācijas formām, kas viņiem patikušas, un formulētu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa kvalitātes, otrā veida tabulās (4.1.tab. un 4.2.tab.) papildus satura vienībām izdalītas kategorijas, kas raksturo valodas apguves aktivitātes un darba organizāciju, kā arī formulētas kategorijas, kas raksturo šī procesa kvalitātes, un trešā veida tabulās (4.3.tab. un 4.4.tab.) veikta satura vienību kvantitatīvā analīze, nosakot cik bieži tās izmantotas.

4.1. tab. Portfolio analīze identificētās satura vienības un kategorijas, kas attiecas uz pozitīvo kompetences veidošanās pieredzi (apgalvojumu „*Man patika*” un „*Man veicās*” turpinājumi)

Satura vienības	Kategorijas (kompetences veidošanās bloki)	Kategorijas (kvalitātes kritēriji)
Darbs grupās	Studiju vide	Sadarbība
Atmosfēra nodarbībās, mūsu grupa bija jautra, docētāja atbalstīja mūs dažādos veidos		Docētāja atbalsts, drošība
Zināšanu uzlabošana	Zināšanas	
Gramatika	Gramatika (zināšanas)	
Mājas darbi, kuros atradu jaunos vārdus	Leksika, jauni termini (zināšanas)	Individuālais darbs, novitāte (pievilcība)
Uzzināt interesantus faktus par sportistiem, viņu dzīvi	Informācijas iegūšana (zināšanas)	Interesanti (pievilcība)
Informācijas iegūšana par manu mīļāko sportistu		Atbilstība (studentu interesēm), Individuālais darbs
Informācijas meklēšana par dažādiem sportistiem, viņu dzīvi, par to, kā viņi sasniegta labus rezultātus	Informācijas iegūšana (zināšanas), Attieksmes	Atbilstība (studentu interesēm), Individuālais darbs, Interesanti (pievilcība)
Runāšanas aktivitātes	Runāšana (prasmes)	
Runāšana par manu mīļāko atlētu		Individuālais darbs, Dziļā pieeja
Stāstīt par manu mīļāko sportistu, atbildēt mājas lasīšanu	Runāšana (prasmes) Attieksme	
Runāšana par dažādiem sporta veidiem	Runāšana (prasmes)	Dažādība
Runāšana, jo tad es jūtos brīvi, tomēr tikai tad, ja man patīk tēma	Runāšana (prasmes), vide	Atbilstība (studentu interesēm)
Mājas lasīšana – iemācījos daudz jaunu vārdu	Informācijas iegūšana (zināšanas), Lasīšana (prasmes)	Individuālais darbs
Mājas lasīšana	Lasīšana (prasmes)	Dziļā pieeja, Individuālais darbs
Mājas lasīšanas gatavošana		
Lasīt par ievērojamiem sportistiem mācību grāmatā	Lasīšana (prasmes) Attieksmes	
Lasīt par pasaules labākajiem sportistiem		



<b>Satura vienības</b>	<b>Kategorijas (kompetences veidošanās bloki)</b>	<b>Kategorijas (kvalitātes kritēriji)</b>
Mājas darbs par mīļāko atlētu		
Mājas lasīšana – ieguvu jaunu informāciju. No sākuma es domāju: tā ir laika izšķiešana, bet es meklēju kaut ko superīgu (kolosālu) un atradu to. Es nezināju, ka tas var būt tik interesanti	Lasīšana (prasmes), jaunas informācijas iegūšana (zināšanas) Attieksmes (neatlaidība)	Individuālais darbs Interesanti (pievilcība)
Mājas darbi, jo tā var viegli apgūt kontekstu	Lasīšana (prasmes)	Individuālais darbs, Dziļā pieeja,
Individuālais darbs par treniņu		Individuālais darbs
Eseju rakstīšana	Rakstīšana (prasmes)	Dziļā pieeja, Individuālais darbs
Klausīšanās uzdevumi	Klausīšanās (prasmes)	
Klausīšanās manos grupas biedros, kuri stāstīja par saviem mīļākajiem atlētiem	Klausīšanās (prasmes), Attieksmes	Sadarbība, Interesanti (pievilcība)
Mājas lasīšanas tulkošana	Tulkošana (prasmes)	Dažādība (aktivitāšu), Individuālais darbs
Mācīšanās par Lielbritānijas universitātēm	Starpkultūru kompetence (kompetences)	Interese par citu kultūru (pievilcība), dažādība
Studijas par Olimpiskajām Spēlēm		Interesanti (pievilcība)
Mācīšanās par citām valstīm, sportu dažādās valstīs		Dažādība (citādība)
Plakāta veidošana par basketbola sacensībām	Mācīšanās, izmantojot kinestētisko inteliģenci	Dažādība (valodas apguves formu)
Tagad angļu valodu saprotu daudz labāk	Kognitīvā mācīšanās, Mācīšanās rezultāts	Dziļā pieeja, Skaidrība
Video skatīšanās		Dažādība (valodas apguves formu)
Pārbaudes darbi	Zināšanu, prasmju un kompetenču pārbaude	Skaidrība (par trūkumiem)
Fakts, ka nodarbības nebija vienādas	Apmierinātība	Dažādība
Angļu valodas nodarbības		Dažādība, kopveselums

Rezultāti. Analizējot studentu pozitīvo profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās pieredzi, izdalīti šādi kompetences veidošanās bloki:

- valodas apguves aktivitātes, t.sk., zināšanu veidošana (gramatika un leksika), valodas lietošanas prasmju attīstīšana (runāšana, lasīšana, rakstīšana, klausīšanās, tulkošana), kompetenču veidošana (starpkultūru kompetence);
- studiju vide, t.sk., grupu un individuālā darba formas, docētāja atbalsts studiju procesā;
- mācīšanās metodes: kognitīvā mācīšanās un mācīšanās, izmantojot kinestētisko inteliģenci;

- zināšanu, prasmju un kompetenču pārbaude;
- mācīšanās rezultāta apzināšanās un studentu apmierinātības izvērtēšana.

Formulētas šādas svešvalodas apguves procesa un rezultātu kvalitātes: skaidrība, adekvātums, individuālais darbs, sadarbība, atbalsts, drošība, dziļā pieeja, pievilcība, intereses raisīšana un dažādība. 4.2. tab. apkopotas Portfolio analīze identificētās satura vienības un kategorijas, kas attiecas uz negatīvo kompetences veidošanās pieredzi.

4.2. tab. Portfolio analīze identificētās satura vienības un kategorijas, kas attiecas uz negatīvo kompetences veidošanās pieredzi (apgalvojumu „*Man likās grūti*” un „*Man nepadevās*” turpinājumi)

Satura vienības	Kategorijas (kompetences veidošanās bloki)	Kategorijas (kvalitātes kritēriji)
Gramatikas vingrinājumi Mācīties kārtas (gramatika) Laiki Dažas problēmas ar gramatiku	Gramatika (zināšanas)	
Mācīties jaunus vārdus	Leksika (zināšanas)	
Mācīties izrunu	Fonētika (zināšanas)	
Angļu valodas vārdu izruna		
Atrast informāciju	Informācijas meklēšana (prasmes)	Individuālais darbs
Meklēt informāciju referātam		
Meklēt informāciju referātam, jo tam vajadzīgs laiks		
Uzrakstīt eseju “Angļu valodas loma manā dzīvē”	Rakstīšana (prasmes)	Dziļā pieeja, Individuālais darbs
Runāt angļiski, lai gan man tas patika	Runāšana (prasmes)	
Runāt, bet tagad man ir lielāka pieredze		
Mājas darbs par Lielbritānijas universitātēm	Lasīšana (prasmes)	Dziļā pieeja, Individuālais darbs
Klausīšanās	Klausīšanās (prasmes)	
Tulkot tekstu	Tulkošana (prasmes)	Adekvātums (grūtības pakāpe)
Tulkot, daži teksti bija ļoti grūti		
Daži tulkojumi (nenācu uz visām nodarbībām, pietiekami necentos)	Tulkošana (prasmes), attieksme (mērķtiecīguma, centības trūkums)	
Daži testi	Zināšanu, prasmju un kompetenču pārbaude	
2.tests		
Pēdējais kontroldarbs (par darbības vārdu kārtām)		
Lasīt tādus vienkāršus tekstus	Vide	Adekvātums (grūtības pakāpe)
Tāda uzdevuma nebija		
Veikt visus darbus		Adekvātums (darba apjoms)

Rezultāti. Analizējot studentu negatīvo svešvalodas kompetences veidošanās pieredzi, izdalītas šādi kompetences veidošanās bloki:

- valodas apguves aktivitātes, t.sk. zināšanu veidošana (gramatika, leksika un fonētika), valodas lietošanas prasmju attīstīšana (runāšana, lasīšana, rakstīšana, klausīšanās, tulkošana), kompetenču veidošana (attieksmes, starpkultūru kompetence);
- studiju vide, t.sk. aktivitāšu un pārbaudes darbu grūtības pakāpe, individuālā darba apjoms;
- zināšanu, prasmju un kompetenču pārbaude.

Formulētas šādas svešvalodas apguves procesa un rezultātu kvalitātes: adekvātums, individuālais darbs un dziļā pieeja.

4.3. tabulā apkopots studentu viedoklis par iespējamo palīdzību profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesā.

4.3. tab. Apgalvojuma „Ļoti palīdzēja...” turpinājumu struktūranalīze

Lietošanas biežums	Satura vienības
14	1. internets, dators, mājas lapas
9	2. vārdnīca
9	3. ārzemju žurnāli, avīzes
6	4. bibliotēka, lasītava
6	5. TV, video skatīšanās
3	6. grāmatas angļu valodā, mācību grāmatas, dažas grāmatas par sportu
3	7. docētājs, nodarbības
3	8. tēvs, brālis, vecāki
2	9. citi studenti, grupas biedri

Rezultāti. Studentiem profesionālās svešvalodas kompetenci palīdz veidot:

- cilvēki: docētājs un radnieki (minēti 3 reizes no 30), tad grupas biedri (minēti 2 reizes no 30);
- datoru izmantošana un internets (minēti 14 reizes no 30),
- vārdnīcas, žurnāli (minēti 9 reizes no 30), bibliotēkas, lasītavas (minētas 6 reizes no 30);
- grāmatas, t.sk. mācību grāmatas (minētas 3 reizes no 30).

4.4. tabulā apkopots studentu viedoklis par vērtīgāko svešvalodas mācīšanās pieredzi profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās kursā.

4.4. tab. Atbilžu uz jautājumu “Kāda bija Jūsu visvērtīgākā svešvalodas mācīšanās pieredze šajā kursā?” struktūranalīze

Lietošanas biežums	Satura vienības
9	1. iemācījos jaunus vārdus, studēju vārdu krājumu, gatavojot mājas lasīšanu
6	2. redzēju filmu, video angļu valodā
6	3. darbā sarunājos ar cilvēkiem, runāju ar brāli, ar ārzemniekiem, satiku draugu no ārzemēm, runāju ar grupas biedriem; uz ielas paskaidroju, kā atrast ceļu
5	4. lasīju sporta jaunumus, tekstus par sportistiem
2	5. atradu informāciju par sportu internetā

Rezultāti. Studentu vērtīgākā svešvalodas mācīšanās pieredze profesionālās svešvalodas kursā bija:

- jauna vārdu krājuma apguve, t.sk. individuālās lasīšanas procesā (minēta 9 reizes);
- filmu un video skatīšanās svešvalodā, runāšana dažādās situācijās (minēts 6 reizes);
- informācijas un jaunumu uzzināšana (5 reizes), informācijas atrašana internetā (2 reizes).

Kopsavilkums.

Analizējot studentu pozitīvo un negatīvo svešvalodas kompetences veidošanās pieredzi, izdalīti šādi kompetences veidošanās bloki:

- studiju kursa mērķu apzināšanās;
- valodas apguves aktivitātes, t.sk. zināšanu veidošana (gramatika, leksika un fonētika), valodas lietošanas prasmju attīstīšana (runāšana, lasīšana, rakstīšana, klausīšanās, tulkošana), kompetenču veidošana (attieksmes, starpkultūru kompetence);
- studiju vide, t.sk. grupu un individuālā darba formas, aktivitāšu un pārbaudes darbu grūtības pakāpe, individuālā darba apjoms;
- mācīšanās metodes: kognitīvā mācīšanās un mācīšanās, izmantojot kinestētisko inteliģenci;
- docētāja atbalsts studiju procesā;
- zināšanu, prasmju un kompetenču pārbaude;
- mācīšanās rezultāta apzināšanās un studentu apmierinātības izvērtēšana.

Šajos kompetences veidošanās blokos formulētas šādi kompetences veidošanās kvalitātes kritēriji: skaidrība, adekvātums, individuālais darbs, sadarbība, atbalsts, drošība, dziļā pieeja, pievilcība, intereses raisīšana un dažādība.

Kompetences veidošanās procesa atbalsts ir cilvēkresursi: docētājs un radinieki (minēti 3 reizes no 30), tad grupas biedri (minēti 2 reizes no 30); citi resursi: datoru izmantošana un

internets (minēti 14 reizes no 30); vārdnīcas, žurnāli (minēti 9 reizes no 30), bibliotēkas, lasītavas (minētas 6 reizes no 30); grāmatas, t.sk. mācību grāmatas (minētas 3 reizes no 30). Vērtīgākā studentu mācīšanās pieredze profesionālās svešvalodas kursā bija: jauna vārdu krājuma apguve, t.sk. individuālās lasīšanas procesā (minēta 9 reizes); filmu un video skatīšanās svešvalodā, runāšana dažādās situācijās (minēts 6 reizes); informācijas un jaunumu uzzināšana (5 reizes), informācijas atrašana internetā (2 reizes).

## 4.2. Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās rezultātu kvalitāte studentu skatījumā

### *Anketu analīze*

Lai noskaidrotu, kāds ir studentu viedoklis par profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesu un rezultātiem, 2005./2006. studiju gada beigās veikta studentu aptauja, kurā iekļauti 10 jautājumi par profesionālās svešvalodas kompetences veidošanas procesu un rezultātiem, uz kuriem jādod atbildes Likerta 4 punktu skalā, kā arī 4 jautājumi par valodas prasmju attīstīšanu, uz kuriem jāsniedz izvērstas atbildes („Kādi bija kursa mērķi un vai Jūs tos sasniedzāt?”; „Kā Jūs jutāties studiju kursā?”; „Kādas valodas lietošanas prasmes kursā jāattīsta un kāpēc?”; „Kādas bija profesionālās svešvalodas kursa stiprās un vājās puses?”; „Kāda bija Jūsu vērtīgākā mācīšanās pieredze šajā kursā?”). Izlasi veidoja 39 kādas LR augstākās izglītības institūcijas 2005./2006. studiju gada studenti, to starpā 29 pilna laika un 10 neklātienas studenti.

Studentu atbildes par studiju kursa rezultātiem apkopotas 4.5.tab. Uz izvērstajiem jautājumiem atbilžu analīzes rezultātā iegūtas 4.6.tab. apkopotās kategorijas, kas papildina 4.1. tab. un 4.2. minētās: tās ir augsta līmeņa intelektuālās aktivitātes un komunikatīvā kompetence.

4.5.tab. Studentu apmierinātība ar profesionālās svešvalodas kursa kvalitāti (PP - pilnīgi piekrītu, P – piekrītu, N – nepiekrītu, PN - pilnīgi nepiekrītu)

Apgalvojums	PP (%)	P (%)	N (%)	PN (%)
1. Studiju kursa izklāsts ir saprotams	13,16	63,16	21,05	2,63
2. Docētājs rosina studentus domāt	23,68	57,89	15,79	2,63
3. Docētājs ir labi sagatavojies nodarbībām	31,58	63,16	5,26	0
4. Kursā ir liels individuālā darba apjoms	13,16	60,53	23,68	2,63
5. Docētājam ir pozitīva attieksme pret studentiem	34,21	47,37	18,42	0
6. Docētājam ir augstas prasības	10,81	56,76	27,03	5,41
7. Nodarbību skaits atbilst kursa saturam	18,42	52,63	26,32	2,63
8. Kursa tehniskais nodrošinājums ir labs	5,26	36,84	44,75	13,16
9. Studiju vide veicina mācīšanos	12,82	28,21	43,59	15,38
10. Studiju kurss ir pietiekoši interaktīvs	11,11	66,67	16,67	5,56

Secinājumi: studentu apmierinātība ar profesionālās svešvalodas kursu iedalīta 3 grupās:

- 1) grupa – pozitīvas atbildes > 75% - docētājs ir labi sagatavojies nodarbībām, docētājs rosina studentus domāt, docētājam ir pozitīva attieksme pret studentiem, studiju kurss ir pietiekami interaktīvs un studiju kursa izklāsts ir saprotams.
- 2) grupa – pozitīvas atbildes: no 50% līdz 75% - kursā ir liels individuālā darba apjoms, nodarbību skaits atbilst kursa saturam, docētājam ir augstas prasības.
- 3) grupa - pozitīvas atbildes < 50% - kursa tehniskais nodrošinājums ir labs, studiju vide veicina mācīšanos, nodarbību skaits ir atbilstošs kursa saturam.

Anketēšanas rezultātā identificētas satura vienības un kategorija (kompetences veidošanās bloki un kvalitātes kritēriji), kas attiecas uz kompetences veidošanās rezultātiem (4.6.tab.).

4.6.tab. Anketēšanas rezultātā identificētās satura vienības un kategorijas

<b>Satura vienības</b>	<b>Kategorijas (kompetences veidošanās bloki)</b>	<b>Kategorijas (kvalitātes kritēriji)</b>
Iemācījos izteikt, ko pats domāju un ieklausīties citos	Komunikācija (komunikatīvā kompetence)	Sadarbība
Jutos labi un nezaudēju pārliecību par sevi	Vide	Drošība
Par maz diskusiju	Komunikācija (komunikatīvā kompetence)	Sadarbība
Par maz radoša darba	Augsta līmeņa intelektuālās aktivitātes	Dziļā pieeja, radošums
Par maz pāru un grupu darbs	Vide, darba organizācija	Sadarbība
Par maz uzmanības pievērsts studentu individuālajiem (sporta) veidiem.		Individuālais darbs
Paplašināju izpratni par citu tautu un savu kultūru	Izpratne par citu kultūru (komunikatīvā kompetence)	Skaidrība
Par maz video un audio materiālu	Vide, atbalsts	Adekvātums
Lasot var apgūt ne tikai jauno terminu izrunu, bet arī rakstību	Lasīšana+Rakstīšana (prasmju integrācija)	
Diskutējot var iemācīties izteikt sevi, salīdzināt viedokļus	Runāšana (prasmes)	Sadarbība, individualitātes attīstīšana
Klausoties labos runātājos var daudz ko mācīties	Klausīšanās (prasme)	Sadarbība
Man patīk fiksēt manas domas	Rakstīšana (prasmes)	Individuālais darbs
Pāru darbs, jo šādā veidā var kompensēt paša studenta vājās zināšanas un prasmes	Vide, darba organizācija	Sadarbība, individualitātes attīstīšana
Grupu darbs, jo var attīstīt sadarbības prasmes	Vide, darba organizācija	Sadarbība
Grupas biedru novērtēšana, jo skolotājiem (topošajiem) spēja vērtēt ir ļoti svarīga	Vērtēšana	Sadarbība, individualitātes attīstīšana

Kvalitatīvas datu apstrādes rezultātā identificēti šādi kompetences veidošanās bloki:

- valodas apguves aktivitātes, t.sk. valodas lietošanas prasmju attīstīšana (runāšana, lasīšana, rakstīšana, klausīšanās, tulkošana), kompetenču veidošana (attieksmes, komunikatīvā kompetence, starpkultūru kompetence);
- studiju vide: darba organizācija (individuālais, pāru un grupu darbs);
- mācīšanās aktivitātes: augsta līmeņa kognitīvās aktivitātes;
- zināšanu, prasmju un kompetenču vērtēšana;

Šajos valodas apguves procesa blokos formulēti šādi kritēriji: skaidrība, adekvātums, individuālais darbs, sadarbība, dziļā pieeja, radošums.

### **4.3. Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās rezultātu kvalitāte absolventu skatījumā**

Gadījuma pētījuma ietvaros intervēti absolventi ar mērķi izvērtēt, vai AII attīstītās profesionālās svešvalodas zināšanas, prasmes un kompetences ir atbilstošas darba tirgū pieprasītajām.

Absolventu izlasē ir 42 izvēlētās institūcijas absolventi, no kuriem vairums beiguši institūciju 2003. un 2005.gadā, kā arī 1982., 1984., 1997., 2001. un 2002.gadā. Šādu izlases izvēli noteica apstākļi, ka Promocijas darba autore kā intervētāja piedalījās Starpresoru Pētījumā par absolventu nodarbinātību, kurš ietvēra tieši 2003. un 2005.gada absolventus. Autore intervēja institūcijas absolventus, kuriem bija izstrādāta arī papildus anketa, ar kuras palīdzību autore vēlējās noskaidrot tieši sporta angļu valodas veidošanas kvalitāti institūcijā. Papildus anketā (1.1.piel.) ietverti 10 jautājumi par profesionālās svešvalodas kompetences apguves līmeni AII un tās nepieciešamību darbā. Jautājumi uzdoti par visām 4 valodas prasmēm, par aktivitātēm šo prasmju attīstīšanā, kā arī par profesionālās svešvalodas kursa kvalitāti un tā atbilstību darba tirgus prasībām. Atbildes dotas 4 līdz 5 punktu Likerta skalā (1.1.piel).

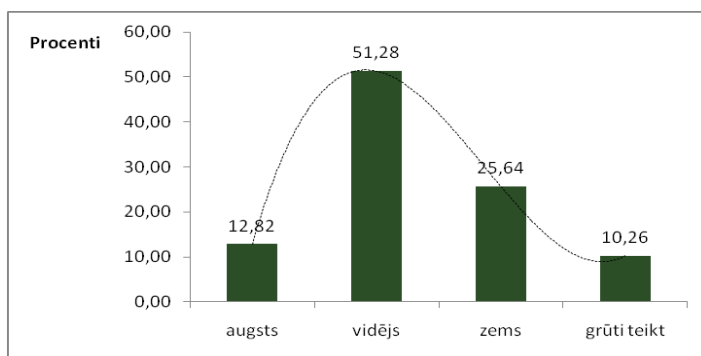
1.mainīgo grupa raksturo, kādā līmenī (6 ballu sistēmā) vispārīgās angļu valodas lietošanas prasmes apgūtas 1.AII; kādā līmenī vispārīgās angļu valodas lietošanas prasmes vajadzīgas darbā, kādā 1.AII apgūtas profesionālās angļu valodas lietošanas prasmes; kādā līmenī profesionālās angļu valodas lietošanas prasmes nepieciešamas darbā, kursa kvalitāti (zema, vidēja, augsta, grūti pateikt); kursa (ne)atbilstību darba tirgus prasībām (pilnīgi piekrītu, ka Profesionālās svešvalodas kurss neatbilst darba tirgus prasībām; piekrītu, nepiekrītu un pilnīgi nepiekrītu minētajam apgalvojumam). Šo sešu mainīgo grupas Kronbaha alfa ir 0,61 (1.3. piel.).

2.mainīgo grupa apvieno mainīgos, kas raksturo, kādi 4 valodas prasmju pielietojumi un kādā līmenī ir nepieciešami absolventu darba vietās. Šīs mainīgo grupas Kronbaha alfa ir 0,87; (1.3. piel.).

3.mainīgo grupa ietver mainīgos, kas raksturo, kādā līmenī (no 1 līdz 6) 1.AII apgūta un darbā nepieciešama 4 valodas prasmes izmantošana dažādu uzdevumu veikšanai. Šīs mainīgo grupas Kronbaha alfa ir 0,89 (lasīšanas aktivitātēm); 0,88 (klausīšanās aktivitātēm), 0,79 (runāšanas aktivitātēm), bet apmēram pusei mainīgo sadalījums neatbilst normālsadalījumam (1.3.piel.), tādēļ valodas prasmju lietošanas pasmju līmeņu salīdzināšanai darbā un AII izmantots Vilksoksona tests saistītām kopām.

### **Kursa kvalitātes vērtējums absolventu skatījumā**

Kursa kvalitātes vērtējums absolventu skatījumā attēlots 4.1. attēlā.



4.1 att. Kursa kvalitātes vērtējums absolventu skatījumā.

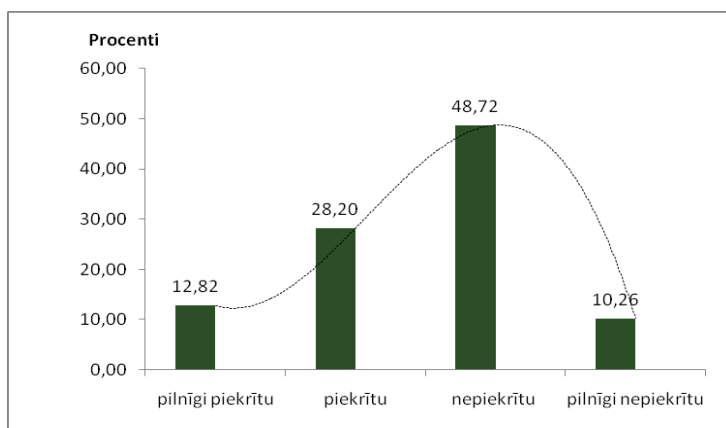
Rezultāts: vairāk kā puse absolventu (51,28%) uzskata, ka kursa kvalitāte ir viduvēja.

Augsta kvalitāte tiek pamatota ar šādām kursa stiprajām pusēm: ieguva jaunas zināšanas, kurss bija interesants, kurss bija saistīts ar reālo dzīvi un sportu, kursā strādāja kvalificēti docētāji; iemācījies daudz speciālo vārdu, izteicienu; kursā bija stingrs docētājs un stingra vērtēšanas forma: eksāmens. Zema kvalitāte tiek pamatota ar šādām kursa vājajām pusēm: studentiem ir dažāds angļu valodas līmenis; tiek apgūta tikai profesionālā svešvaloda, tādēļ nevar konkurēt ES; kursā atkārtojām jau zināmo; kursā bija par maz praktiskā darba: komunikācijas, dialogu; kurss bija pārāk īss; tam bija slikts tehniskais nodrošinājums.

### **Kursa atbilstība darba tirgus prasībām**

Kursa atbilstību darba tirgus prasībām absolventi novērtēja, paužot savu attieksmi pret apgalvojumu „Profesionālās svešvalodas kurss neatbilst darba tirgus prasībām” 4 punktu Likerta skalā (sk. 4.2.att.).





4.2. att. Absolventu viedoklis par apgalvojumu „Profesionālās svešvalodas kurss neatbilst darba tirgus prasībām”. Pārtrauktā līnija – līnijas aproksimācija ar 5.kārtas polinomu.

Rezultāti: lai gan lielākā daļa nepiekrīt apgalvojumam, ka profesionālās svešvalodas kurss neatbilst darba tirgus prasībām, vairāk kā trešdaļa respondentu ( $p=0,41$ ) tomēr piekrīt šim viedoklim.

#### **Atšķirības starp profesionālās svešvalodas prasmēm, kas vajadzības darba tirgū un ko apgūst augstskolā.**

Atšķirības pārbaudītas ar Vilkoksona testu saistītām kopām, ko izmanto, ja datiem nav normālsadalījuma. Ar Vilkoksona testu pierādīts, ka nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp lasīšanas prasmes līmeni, kas apgūts augstskolā un kas nepieciešamas darba tirgū ( $z=-0,95$  un  $\text{Sig.}=0,34$ ). Līdzīgi var pierādīt, ka arī pārējās valodas lietošanas prasmes tiek apgūtas tādā līmenī, kāds nepieciešams darba tirgū.

Atšķirības gan vērojamas, ja absolvents strādā vadošā amatā (piemēram, ir kāda sporta veida federācijas ģenerālsekretārs), nevis vienkārši sports speciālists. Vadošos amatos prasības pēc profesionālās svešvalodas prasmēm un to pielietojuma plašums strauji pieaug.

Saskaņā ar respondentu atbildēm absolventi profesionālās svešvalodas prasmes izmanto plaši:

- a) lasot e-meilus, jaunumus internetā, avīzes, žurnālus, parastas vēstules, grāmatas, sacensību nolikumus, kongresu materiālus, instrukcijas, u.c.;
- b) runājot ar citiem sportistiem, treneriem, uzstājoties, ar kolēģiem, draugiem, sponsoriem, starptautisku organizāciju pārstāvjiem, viesnīcu personālu, starptautiskajiem žurnālistiem, sportistu aģentiem, tūrisma aģentūru pārstāvjiem;
- c) klausoties starptautiskās konferencēs, skatoties video savā specialitātē, TV (Eurosport), semināros, paziņojumus autoostā, projekta darbu laikā kolēģus, skatoties sporta ziņas, citas ziņas, sacensību laikā;

d) rakstot e-meilus, ar sportu saistītu iekārtu pasūtījumus, atskaites, publikācijas, projektus, vēstules, aptaujas.

### **Absolventu atziņas par valodas prasmju izmantošanu darbā**

Absolventi minēja šādas prasības iestājoties darbā: 1) minimālas – tikai zināt angļu valodu, 2) lasīšana, 3) rakstīšana, 4) runāt pa tālruni, 5) komunicēt svešvalodā, 6) sarunvaloda, 7) atbilstoši NATO standartiem: NATO STANAG 2222 ALAPT 70. Absolventu atziņas par valodas prasmju izmantošanu darbā izmantotas CEF līmeņu izstrādei sporta angļu valodā.

### **Studentu un absolventu viedokļu salīdzinājums**

Studentu un absolventu viedokļi par profesionālās svešvalodas kursa kvalitāti ir problemātiski salīdzināt, jo studentu aptaujā, atbildot uz jautājumu „Profesionālās svešvalodas kursa kvalitāte ir augsta”, izmantota 4 punktu Likerta skala (pilnīgi piekrītu, piekrītu, nepiekrītu, pilnīgi nepiekrītu), bet absolventu jautājums ir formulēts šādi „Kāda ir profesionālās svešvalodas kursa kvalitāte”, uz to var sniegt atbildi 4 punktu Likerta skalā (augsta, vidēja un zema, bet ceturta ir nenoteiktā atbilde: grūti pateikt).

Tomēr jākonstatē, ka lielākā daļa studentu kursa kvalitāti vērtē kā augstu (pilnīgi piekrīt un piekrīt šim apgalvojumam, bet absolventi to vērtē kā viduvēju. Šim faktam varētu būt šādi skaidrojumi: profesionālās svešvalodas kursa kvalitāte pēdējā laikā ir tik tiešām paaugstinājusies, vai arī absolventi nonāk reālajā dzīvē un tad spēj kursu un savu profesionālās angļu valodas kompetenci novērtēt reālāk, vairāk no malas, un tad diemžēl izrādās, ka tā ir tikai viduvēja. Liekas, ka otrais apgalvojums vairāk atbilst realitātei.

### **Secinājumi par 4.nodaļu**

Studentu darbu Portfolio titullapu un studentu anketēšanas kvalitatīvā analīze ļāva izdalīt šādus profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās blokus:

1. *Mērķu* izvirzīšana.
2. *Valodas apguves aktivitātes*: zināšanu veidošana (gramatika, leksika un fonētika), valodas lietošanas prasmju attīstīšana (runāšana, lasīšana, rakstīšana, klausīšanās, tulkošana), kompetenču veidošanās (attieksmes, profesionālās svešvalodas kompetence, komunikatīvā kompetence, starpkultūru kompetence);
3. Studiju *vide*: darba organizācija (grupu, pāru un individuālā darba formas), docētāja atbalsts studiju procesā;
4. Mācīšanās *metodes*: docētāja atbalsts, kognitīvā mācīšanās un mācīšanās darot;
5. Mācīšanās pamataktivitātes: *intelektuālās* aktivitātes, t.sk. augsta līmeņa, un sociālās aktivitātes;

6. Zināšanu, prasmju un kompetenču *pārbaude*;

7. Mācīšanās *rezultāta* apzināšanās un studentu *apmierinātības* izvērtēšana.

Šajos profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās blokos formulēti šādi kvalitātes kritēriji: skaidrība, adekvātums, individuālais darbs, sadarbība, atbalsts, drošība, dziļā pieeja, radošums, pievilcība, intereses raisīšana un dažādība.

Gadījuma pētījumā iesaistītajā AII novērotas šādas profesionālās svešvalodas kursa stiprās un vājās puses:

- lai gan lielākā daļa studentu studiju kursā jūtas labi (pazīmes īpatsvars  $p=0,68$ ), tikai trešdaļa studentu atzina, ka viņi nodarbībās bijuši pietiekami aktīvi, ievērojama daļa studentu atzīst, ka viņi nestudē atbilstoši savām spējām, netiek pietiekami intelektuāli izaicināti;
- studenti profesionālās svešvalodas studiju kursā guvuši daudz jaunu zināšanu ( $p=0,64$ ), attīstījuši profesionālās svešvalodas lietošanas prasmes, bet pazīmes, kas liecina, ka studenti attīstījuši valodas kompetences, minētas reti;
- studenti atzīst individuālās darba formas, darba grupās un pāros priekšrocības salīdzinājumā ar frontālo darbu, tomēr vienlaikus uzsver, ka studiju kursā nav pietiekami ņemtas vērā viņu individuālās intereses;
- lai gan vairums studentu augstu vērtē docētāja pedagoģisko darbību kursā un uzskata, ka docētājs ir labi sagatavojies nodarbībām, rosina studentus domāt, viņam ir pozitīva attieksme pret studentiem, studiju kurss ir pietiekami interaktīvs un tā izklāsts ir saprotams ( $p>0,75$ ); tomēr studenti arī sagaida, ka docētājs izvirzīs augstākas prasības (pazīmes „docētājs izvirza augstas prasības”  $p<0,75$ );
- studenti ir visvairāk neapmierināti ar studiju vidi un kursa materiāli tehnisko nodrošinājumu (pazīmju „studiju vide veicina mācīšanos” un „kursa materiāli tehnisko nodrošinājums ir labs” īpatsvari attiecīgi ir  $p=0,41$  un  $p=0,42$ ), studenti uzskata, ka video un audio materiālu ir par maz, kā arī ievērojama daļa studentu vēlas lielāku nodarbību skaitu.

#### **Absolventu viedoklis par profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesu**

- pozitīvās puses: studenti ieguva jaunas zināšanas, kurss bija interesants, saistīts ar reālo dzīvi un profesiju, viņi apguva daudz speciālo vārdu un izteicienu, kursā nodarbināti kvalificēti, stingri docētāji, kursā tika izmantota stingra vērtēšanas forma – eksāmens;
- negatīvās puses: studentiem ir dažāds angļu valodas zināšanu un prasmju līmenis; viņi apguva tikai profesionālo svešvalodu, kas nedod iespēju konkurēt ES; kursā tika atkārtots jau zināmais;

kursā bija par maz praktiskā darba: komunikācijas, dialogu; kurss bija pārāk īss; tam bija slikts tehniskais nodrošinājums.

### **Absolventu viedoklis par profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās rezultātu**

1) kursa kvalitātes vērtējums: apmēram puse respondentu uzskata, ka kursa kvalitāte ir viduvēja (vid.=51,28%);

2) svešvalodas prasmes, kas nepieciešamas, stājoties darbā: vidējā un augstākā līmeņa speciālistiem prasītas galvenokārt lasīšanas, rakstīšanas un runāšanas prasmes svešvalodā, zemākā līmeņa speciālistiem – komunikācijas prasmes;

3) profesionālās svešvalodas prasmju izmantošana darbā ir ļoti plaša, jo absolventi:

- lasa e-meilus, jaunumus internetā, avīzes, žurnālus, parastas vēstules, grāmatas, sacensību nolikumus, kongresu materiālus, instrukcijas, u.c.;
- runā ar citiem sportistiem, treneriem, kolēģiem, draugiem, sponsoriem, starptautisko organizāciju pārstāvjiem, viesnīcu personālu, starptautiskajiem žurnālistiem, sportistu aģentiem, tūrisma aģentūru pārstāvjiem, veicot prezentācijas;
- klausās referātus starptautiskās konferencēs, skatās video savā specialitātē, skatās sporta ziņas, TV (Eurosport), klausās prezentācijas semināros, projekta darbu laikā ieklausās kolēģos, klausās paziņojumus sacensību laikā;
- raksta e-meilus, veic ar sportu saistītu iekārtu pasūtījumus, raksta atskaites, publikācijas, projektus, vēstules, veido aptaujas;

4) iegūtās profesionālās svešvalodas kompetences atbilstība darba tirgū vajadzīgajai: trešdaļa respondentu (41,03%) piekrīt viedoklim, ka profesionālās svešvalodas kurss neatbilst darba tirgus prasībām. Saskaņā ar Vilkoksona kritēriju saistītām kopām nevar apgalvot, ka pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp lietīšķās svešvalodas prasmēm, kas vajadzīgas darba tirgū un tām, ko apgūst izvēlētajā AII, jo  $\text{Sig.} > 0,05$ . Līdzīgi ar Vilkoksona kritēriju novērtēts, ka statistiski nozīmīgas atšķirības nepastāv arī starp valodas lietošanas prasmju attīstīšanas līmeni izvēlētajā AII un to pieprasījumu darba tirgū ( $\text{Sig.} > 0,05$ ). Atšķirības gan vērojamas, ja absolvents strādā vadošā amatā (piemēram, ir kāda sporta veida federācijas ģenerālsekretārs), nevis ir vienkārši speciālists. Šādā gadījumā prasības pēc profesionālās svešvalodas prasmēm un to pielietojums strauji pieaug.

## **Studentu un absolventu viedokļu salīdzinājums par profesionālās svešvalodas kursa kvalitāti**

Salīdzināt studentu un absolventu viedokli par profesionālās svešvalodas kursa kvalitāti vienā augstākās izglītības institūcijā ir problemātiski, jo studentu aptaujā iespējamā atbilde uz apgalvojumu „Profesionālās svešvalodas kursa kvalitāte ir augsta” izteikta 4 punktu Likerta skalā (pilnīgi piekrītu, piekrītu, nepiekrītu, pilnīgi nepiekrītu), bet absolventiem ir 3 izvēles: kursa kvalitāte var būt augsta, vidēja vai zema; ceturtnā ir nenoteiktā atbilde – grūti pateikt). Tomēr jākonstatē, ka lielākā daļa studentu kursa kvalitāti vērtē kā augstu, bet absolventi to vērtē kā viduvēju. Šim faktam varētu būt šādi skaidrojumi: profesionālās svešvalodas kvalitāte pēdējā laikā tik tiešām ir paaugstinājusies vai arī absolventi nonāk reālajā dzīvē un tad spēj kursu un savu profesionālās svešvalodas kompetenci novērtēt reālāk, vairāk no malas, un tad izrādās, ka tā ir tikai viduvēja. Liekas, ka otrais apgalvojums vairāk atbilst realitātei.

## 5. NODAĻA. PROFESIONĀLĀS SVEŠVALODAS KURSU KVALITĀTES IZVĒRTĒŠANA

### 5.1. Profesionālās svešvalodas studiju kursu programmu kontentanalīze

Lai novērtētu profesionālās svešvalodas kursa kvalitāti, no sākuma ar kontentanalīzes metodi novērtēta plāna jeb kursa programmas kvalitāte, galveno vērību pievēršot apstāklim, vai kursa mērķos tieši vai netieši minētas arī kompetences, vai tikai zināšanas un prasmes.

Lai noskaidrotu, kā profesionālās svešvalodas studiju kursu mērķi atspoguļoti LR AII dažāda tipa augstskolās, analizētas 8 LR augstākās izglītības institūciju programmu 15 svešvalodas kursu programmu mērķu sadaļas (www.aiknc.lv, sk.1.07.2008). Apskatītas gan akadēmiskās bakalauru, gan profesionālās programmas 11 nozarēs (sk. 5.1.tab).

5.1. tab. Profesionālās svešvalodas studiju kursu Programmu mērķu analīze

AII	Profesionālā (akadēmiskā) sfēra	Programmas veids	Zināšanas	Prasmes	Kompetences
1	Bioloģija	Akadēmiskā	Programmas www.aiknc.lv nav		
1	Sports	Profesionālā	1, 2, 3	-	1, 2, 3, 4
1	Ekonomika	Akadēmiskā	-	1, 2, 3, 4	-
2	Vadības zinātne	Akadēmiskā	1	1, 3, 4	-
2	Jurisprudence	Akadēmiskā	1	3	-
3	Starptautiskās attiecības	Akadēmiskā, kurss - starppersonu komunikācija	1, 2	3,4	4, 5, interpersonālās, intrapersonālās
4	Reklāma, sabiedriskās attiecības	Akadēmiskā	1,2	3, 4, tulkošana	1, 4
4	Interjera dizains	Profesionālā	1, 2	2, 3, 4	-
4	Datordizains	Profesionālā	1, 2	1, 3	1
5	Uzņēmējdarbība	1.līmeņa Augstākā profesionālā izglītība	1,2	1, 2, 3, 4, citas: personīgā darba	-
6	Ekonomika	Akadēmiskā	1,2	1-4	-
6	Bioloģija	Akadēmiskā	1	1, 2, 3,4	-
6	Bioloģija	Profesionālā		1, 2, 3, 4	4
7	Siltumenerģētika un siltumtehnika	Profesionālā	1, 2	1, 2, 3, 4	-
8	Sports	Akadēmiskā	1, 2	1-4	4

Datu apstrāde: dati kodēti, pievēršot uzmanību apstāklim, vai un kādas valodas zināšanas, valodas lietošanas prasmes un ar valodu saistītas kompetences minētas kursu programmās. Zināšanas: 1-leksika, 2-gramatika, 3-fonētika. Prasmes: 1-lasīšana, 2-klausīšanās, 3-runāšana, 4-rakstīšana. Kompetences: 1-lingvistiskā, 2-pragmatiskā, 3-sociālkultūras, 4-komunikatīvā, 5-starpkultūru.

Rezultāti. 8 LR AII 15 svešvalodas Studiju kursu programmu kontentanalīze liecina, ka:

1. Leksisko un gramatisko zināšanu apguve pieminēta gandrīz visās programmās (konkrēti, leksika – 12 un gramatika – 9 reizes), tikai vienā programmā pieminēta fonētikas apguve.
2. Valodas prasmju apguve: runāšanas prasmes attīstīšana pieminēta gandrīz visās programmās (13 reizes), visretāk pieminēta klausīšanās (8 reizes), rakstīšana pieminēta 12 un lasīšana – 9 reizes.
3. Kompetenču veidošana:
  - 3.1. lingvistiskās jeb valodnieciskās kompetences attīstīšana tieši pieminētas tikai 3 reizes, tomēr tā tiek attīstīta visās studiju programmās, kurās pieminēta valodas prasmju attīstīšana;
  - 3.2. pragmatiskā kompetence tieši pieminēta tikai 1 reizi, taču par šīs kompetences attīstīšanu liecina izteikumi par to, ka tiek apgūta valoda, kura nepieciešama noteiktā nozarē, lai to lietotu situācijās, kādas radīsies darbā, tāpēc varam teikt, ka visas programmas ir ar pragmatisku ievirzi;
  - 3.3. komunikatīvā kompetence tieši pieminēta 5 reizes, bet daudzām programmām ir komunikatīva ievirze;
  - 3.4. sociālkultūras un starpkultūru kompetences attīstīšana pieminētas katra vienu reizi;
  - 3.5. kompetenču attīstība vispār nav pieminēta 8 programmās.

Vispārinot Gadījuma pētījuma rezultātus un ņemot vērā EQFQM modeli un pašnovērtējuma instrumentu AII vai Programmai, kā arī kvalitātes izvērtēšanas instrumentus vienam studiju kursam, izstrādāts IKNPSK instruments, kas sastāv no 7 profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās blokiem un 6 kompetences kvalitātes kritērijiem.

## **5.2. IKNPSK instrumenta validitāte un ticamība**

Novērtēšanas instruments uzskatāms par derīgu, ja tas pietiekami droši mēra to, kā novērtēšanai tas ir izveidots, t.i., tam ir pietiekama validitāte un drošums. IKNPSK instrumenta konstruktīvu validitāti raksturo teoriju par kvalitatīvu svešvalodu apguvi augstākās izglītības institūcijās operacionalizācija jeb atspoguļojums IKNPSK instrumenta kvalitātes blokos un kritērijos, kas apkopota 5.2. un 5.3. tabulās. Ja ESP kursa procesa un rezultātu kvalitāte ir augsta, studenti un docētāji veic 5.2. un 5.3. tabulās minētās darbības.

5.2. tab. IKNPSK instrumenta kvalitātes indikatoru integrācija kvalitātes blokos

Bloki	Indikatori
MER	*studiju kursa sākumā studenti izvirza savus individuālos mērķus; *studiju kursa laikā studenti pārbauda to sasniegšanu; *studiju kursa beigās studenti izvērtē, vai tie ir sasniegti; *studenti var aprakstīt kursa mērķus; *studenti zina savu svešvalodas līmeni CEF skalā; *profesionālās sfēras pārstāvji piedalās kursa mērķu izvirzīšanā
VAA	lasa *mācību grāmatas; *žurnālus, avīzes; * garākas literatūras vienības (>3lpp.); * studenti meklē informāciju uzziņu literatūrā; *veido terminoloģiskās shēmas studenti raksta * vēstules; *esejas; *referātus; * rakstus pašu veidotam žurnālam; studenti *veido dialogus; *spēlē lomu spēles; *veido individuālās prezentācijas; *veic prezentācijas grupās; *piedalās diskusijās; studenti *klausās mācību kasetes, diskus; *klausās autentiskus, docētāja sagādātus ierakstus; *skatās autentisku video, ko nodrošinājis docētājs; *skatās autentisku, pašu sagādātu video
INT	*studenti atceras faktus; *studenti atceras struktūras; *studenti saņem informāciju; *studenti seko docētāja idejām; *studenti mācās no galvas; *studenti lasa studiju materiālus un pierakstus; *studenti pieraksta; *studenti apraksta parādības, situācijas, attēlus; *studenti saista jauno informāciju ar jau zināmo; *studenti salīdzina; *studenti izskaidro faktus, notikumus, parādības; *studenti analizē; *studenti pielieto gūtās atziņas jaunās situācijās; *studenti izsaka hipotēzes par iespējamām situācijām, rezultātiem; *studenti izprot informāciju; *studenti izmanto jaunās zināšanas praksē; *studenti mācās individuāli; *studenti cenšas apgūt visu; *studenti cenšas apgūt pamatus; *studenti attīsta valodas lietošanas prasmes; *studenti pielieto prasmes situācijās, kādas būs darbā; *studenti novērtē, vai kaut ko ir vērts mācīties; *studenti izsaka savus uzskatus, viedokli; *studenti ieklausās citos; *studenti mācās sadarboties; *studenti mācās viens no otra
MIK	*studenti jūtas labi, strādājot individuāli; *studenti jūtas labi, strādājot pāros; *studenti jūtas labi, strādājot grupās; *studenti jūtas labi, strādājot kopā ar visu studentu grupu
PED1	*docētājs sniedz jaunu informāciju; *docētājs izskaidro, interpretē jauno informāciju; *docētājs pievērš īpašu vērību studiju priekšmeta pamatu skaidrošanai; *docētājs veicina studentu mācīšanās procesu; *docētājs rada studentos interesi; *docētājs dalās pieredzē; *docētājs vērtē studentu zināšanas; *docētājs konsultē studentus; *docētājs rāda, kā izmantot informāciju; *docētājs saista studijas ar turpmāko profesiju; *docētājs motivē studentus mācīties; *docētājs intelektuāli izaicina studentus; *docētājs rada labu atmosfēru auditorijā; *docētājs iedrošina studentus iesaistīties dažādās aktivitātēs; *docētājs veicina sadarbību; *docētājs rada studiju procesu veicinošu vidi; *docētājs izmanto atšķirīgus uzdevumus dažādiem valodas apguves līmeņiem un *dažādiem mācīšanās stiliem
PED2	*docētājs ļoti labi zina svešvalodu; *docētājs studējis svešvalodu tur, kur tajā runā; *docētājs ir nokārtojis tādus eksāmenus kā IELTS, TOEFL; *docētājs piedalās projektos, kas saistīti ar profesionālo sfēru; *studiju kursā ir apmaiņas studenti; *docētājs mācās no studentiem; *docētājs veic refleksiju par savu darbību; *docētājs piedalās konferencēs; *docētājs dod studentiem pietiekami daudz iespēju piedalīties studiju procesā; *docētājs bagātina studentu mācīšanās pieredzi; *docētājs iedrošina studentus izteikt savu viedokli; *docētājs spēj darboties proaktīvi; *docētājs māca studentiem elastīgumu, atvērtību pārmaiņām
VER	*studenti raksta testus; *tiek vērtētas studentu esejas; *tiek vērtētas studentu prezentācijas *studenti veic pašnovērtējumu; *studenti vērtē viens otra sniegumu; *tiek vērtēts studentu darbu apkopojums jeb portfolio
REZ	*studiju kurss atbilst reālajā dzīvē nepieciešamajam; *studiju kursā ir pietiekami daudz situāciju, kur es varu izmantot savas zināšanas un prasmes; *es varu sekmīgi veikt dažādus komunikatīvus uzdevumus, ko pats sev esmu izvirzījis; *docētājs regulāri informē mani par manas mācīšanās +/- *docētājs izvirza augstas prasības; *studenti var dabūt atzīmes, atbildot to, kas tika apskatīts nodarbībās; *studiju telpu skaits un stāvoklis ir labs; *literatūras klāsts bibliotēkā ir labs; *bibliotēkas un datorklases ir studentiem pietiekoši pieejamas; *studiju vide veicina mācīšanos; *docētājs labi pārzina svešvalodu; *docētājs ir labs pedagogs; *docētājs labi vada studentu mācīšanās procesu



5.3.tab. IKNPSK instrumenta kvalitātes kritēriju integrācija kvalitātes blokos

Kritēriji	Bloki
SKA	*studenti var aprakstīt studiju kursa mērķus; *studenti zina savu svešvalodas lietošanas līmeni saskaņā ar CEF skalu; *studenti cenšas izskaidrot faktus, notikumus parādības; *student izprot informāciju; *docētājs skaidro, interpretē jauno informāciju; *docētājs pievērš īpašu vērību studiju kursa būtisko likumsakarību skaidrošanai; studenti saprot, kā jāveic vingrinājumi un pārbaudes darbi
ADE	*studiju kursa mērķi atbilst kursa Programmā izvirzītajiem, *studiju kursa mērķi atbilst studentu svešvalodas līmenim; *valodas apguves vingrinājumi atbilst studentu svešvalodas līmenim; *valodas apguves vingrinājumi atbilst studentu mācīšanās stiliem; *pārbaudes darbi atbilst studentu svešvalodas līmenim; *pārbaudes darbi atbilst studiju kursa mērķiem, *profesionālās svešvalodas apguves aktivitātes atbilst studiju kursa mērķiem, *studentu intelektuālās aktivitātes atbilst studiju kursa mērķiem
IND	MER: *studiju kursa sākumā studenti izvirza savus individuālos mērķus; *studiju kursa laikā studenti pārbauda to sasniegšanu; VAA: *studenti lasa garākas literatūras vienības (>3 lpp.); *studenti raksta referātus; *studenti veido individuālās prezentācijas; MIK: *studenti jūtas labi, strādājot individuāli; INT: *studenti mācās individuāli; *studenti izsaka savus uzskatus, viedokli; VER: *studenti veic pašnovērtējumu
SAD	MER: *profesionālās sfēras pārstāvji piedalās kursa mērķu izvirzīšanā; VAA: *studenti raksta rakstus pašu veidotam žurnālam, * studenti veic prezentācijas grupās; * studenti veido dialogus; MIK: *studenti jūtas labi, strādājot pāros; *studenti jūtas labi, strādājot grupās; INT: *studenti mācās sadarboties; * studenti mācās viens no otra; PED: *Jūsu augstskolas kolēģi novērtē, kā Jūs vadāt studentu mācīšanos; *kolēģi no citām augstskolām novērtē minēto procesu; *visi pasniedzēji Jūsu studiju kursā izmanto kopīgus testus; VER: *studenti vērtē viens otra sniegumu
DZI	VAA: *studenti raksta esejas; *studenti lasa žurnālus, avīzes; *studenti piedalās diskusijās; *studenti klausās autentiskus, docētāja sagādātus ierakstus; *studenti skatās autentisku video, ko nodrošinājis docētājs; INT: *studenti analizē; *studenti pielieto gūtās atziņas jaunās situācijās; *studenti pielietoju prasmes situācijās, kādas būs darbā; *studenti izsaka hipotēzes par iespējamām situācijām, rezultātiem; *studenti saista jauno informāciju ar jau zināmo; *studenti cenšas izprast informāciju; VER: *tiek vērtētas studentu esejas; *tiek vērtēts studentu darbu apkopojums jeb portfolio
DAZ	VAA: *studenti meklē informāciju uzziņu literatūrā; * studenti spēlē lomu spēles; *studenti klausās mācību kasetes, diskus; *studenti skatās autentisku, pašu sagādātu video; *studenti lasa mācību grāmatas; *studenti raksta vēstules; *studenti raksta kopsavilkumus; INT: *studenti atceras faktus; * studenti apraksta parādības, situācijas, attēlus; *studenti salīdzina; *studenti izmanto jaunās zināšanas praksē; *studenti attīsta valodas lietošanas prasmes; PED: docētāji motivē studentus mācīties; *docētāji veicina sadarbību; * docētāji izmanto dažādus vingrinājumus dažādiem valodas apguves līmeņiem un *dažādiem mācīšanās stiliem; VER: *studenti raksta testus; *tiek vērtētas studentu prezentācijas

Otrs IKNPSK instrumenta validitātes un ticamības pierādījums ir kvalitātes bloku un kritēriju iekšējā saskaņotība, kas izteikta ar Kronbaha alfu.

### IKNPSK instrumenta bloku un kritēriju ticamība

#### 2.1. Kvalitātes bloki

No sākuma Kronbaha alfas vērtība aprēķināta, izmantojot visu bloka indikatorus. No turpmākās datu apstrādes izslēgti tie mainīgie, kuru izslēgšana palielinātu bloka Kronbaha alfas

vērtību, kā arī tādi mainīgie, kuru korelācijas ar citiem mainīgajiem ir negatīvas (2.4.piel., 206.-210.lpp.; 3.piel. 4.-39.lpp.)

Saskaņā ar studentu atbildēm Kronbaha alfa (5.4.tab.) pārsniedz 0,50 vērtību 3 blokiem: VAA (0,76); VER (0,54) un REZ (0,78); un 0,70 vērtību: 2 blokiem - VAA un REZ.

5.4.tab. IKNPSK instrumenta kvalitātes bloku Kronbaha alfa

Kvalitātes bloki_respondenti	N	Mainīgo skaits	Kronbaha alfa
Valodas apguves aktivitātes_students	210	13	0,76
Valodas apguves aktivitātes_docētāji	54	9	0,73
Valodas apguves aktivitātes_visi respondenti	264	13	0,77
Intelektuālās aktivitātes_students	210	9	0,69
Intelektuālās aktivitātes_docētāji	54	9	0,74
Intelektuālās aktivitātes_visi respondenti	264	9	0,82
Pedagoģiskās aktivitātes_docētāji	54	7	0,90
Vērtēšana_visi	264	6	0,59
Rezultāti_students	210	12	0,78

Saskaņā ar docētāju atbildēm Kronbaha alfa pārsniedz 0,50 vērtību 5 blokiem: MER (0,55), VAA (0,73), INT (0,90), PED (0,91) un VER (0,58); bet 0,70 vērtību: 3 blokiem – VAA, INT un PED. Saskaņā ar visu respondentu atbildēm Kronbaha alfa pārsniedz 0,50 vērtību 3 blokiem: VAA (0,77), INT (0,74) un VER (0,59), un 0,70 vērtību: 2 blokiem – VAA un INT.

Tātad, Kronbaha alfa pārsniedz pieņemto robežvērtību  $\alpha=0,70$  4 blokiem: VAA, INT, PED un REZ. VER, MER un MIK bloku skalas ticamība vēlams palielināt, izvēloties vairāk indikatoru (vismaz 10).

## 2.2. Kvalitātes kritēriji

Saskaņā ar studentu atbildēm (5.5.tab, 2.4.piel. 210.–215.lpp.; 3.piel.39.-72.lpp) Kronbaha alfa pārsniedz 0,50 vērtību 4 kritērijiem: IND ( $\alpha=0,60$ ), SAD (0,51), DZI (0,66) un DAZ (0,57).

Saskaņā ar docētāju atbildēm Kronbaha alfa pārsniedz 0,50 vērtību 5 kritērijiem: IND ( $\alpha=0,59$ ), SAD (0,69), DZI (0,76) un DAZ (0,71), un 0,70 vērtību - 2 kritērijiem: DZI un DAZ.

Saskaņā ar visu respondentu atbildēm Kronbaha alfa pārsniedz 0,50 vērtību 3 kritērijiem: IND ( $\alpha=0,51$ ), SAD (0,57), DZI (0,66) un DAZ (0,65).

Tātad, Kronbaha alfa pārsniedz pieņemto robežvērtību  $\alpha=0,70$  vērtību 2 kritērijiem: DZI un DAZ, 0,7 vērtību: 3 kritērijiem: SAD, DZI un DAZ. Skalas ticamību vēlams palielināt, izvēloties vairāk indikatoru, lai raksturotu IND kritēriju (vismaz 10).

Tādējādi IKNPSK instruments ir derīgs studentu profesionālās svešvalodas kompetences procesa un rezultātu kvalitātes ticamai vērtēšanai. IKNPSK instrumenta konstruktū validāti un ticamību var uzlabot, palielinot indikatoru skaitu VER, MER un MIK blokos, kā arī ADE, SKA un IND kritēriju raksturošanai, kā arī palielinot respondentu-docētāju skaits.

5.5.tab. IKNPSK instrumenta kvalitātes kritēriju Kronbaha alfa

Kritēriji_respondenti	N	Mainīgo skaits	Kronbaha alfa
Individuālais darbs_students	210	9	0,56
Individuālais darbs_doc	54	4	0,59
Individuālais darbs_visi	264	6	0,51
Sadarbība_students	210	8	0,51
Sadarbība_doc	54	8	0,69
Sadarbība_visi	264	6	0,57
Dziļā pieeja_students	210	13	0,66
Dziļā pieeja_docētāji	54	7	0,76
Dziļā pieeja_visi	264	11	0,66
Dažādība_students	210	13	0,57
Dažādība_docētāji	54	10	0,71
Dažādība_visi	264	11	0,65

Kopējā ar IKNPSK instrumentu iegūto rezultātu ticamība saskaņā ar izvēlētajiem kvalitātes kritērijiem visiem respondentiem ir 0,814; respondentiem-docētājiem: 0,794; respondentiem-studentiem: 0,787.

Trešais IKNPSK instrumenta validitātes un ticamības pierādījums ir **kvalitātes bloku un kritēriju korelācijas** gan savā starpā, gan ar kopējo bloku (kritēriju) vērtību (*point-biserial* korelācijas).

### IKNPSK instrumenta kvalitātes bloku korelācijas

Ieteicamās kvalitātes bloku korelācijas ir robežās no 0,3 līdz 0,5; šādas korelācijas ir pietiekamas tāpēc, ka kvalitātes bloki raksturo dažādus profesionālās svešvalodas veidošanās procesa un rezultātu kvalitātes aspektus.

5.6.tab. Kvalitātes bloku Spīrmena korelācijas saskaņā ar visu respondentu atbildēm (n=264)

		VAA	INT	VER
VAA	Korelācijas koeficients	1,000	0,474**	0,646**
	Divpusējais nozīmīgums		0,000	0,000
	Respondentu skaits	264	264	264
INT	Korelācijas koeficients	0,474**	1,000	0,359**
	Divpusējais nozīmīgums	0,000		0,000
	Respondentu skaits	264	264	264
VER	Korelācijas koeficients	0,646**	0,359**	1,000
	Divpusējais nozīmīgums	0,000	0,000	
	Respondentu skaits	264	264	264

\*\* : 2 pusīga korelācija ir nozīmīga 0,01 līmenī.

Visu respondentu skatījumā (5.6.tab.) statistiski nozīmīgi korelē 3 bloki: Valodas apguves aktivitātes, Intelektuālās aktivitātes un Vērtēšana. Bloku korelācijas ir no 0,36 līdz 0,65 (Sig<0,01), kas ir nedaudz vairāk par ieteicamo augšējo robežvērtību (0,50). Visciešākā korelācija saista Valodas apguves aktivitātes un Vērtēšanu ( $r=0,65$ ; Sig.<0,01), savukārt vismazāk ciešā korelācija: Intelektuālās aktivitātes un Vērtēšanu ( $r=0,36$ ; Sig.<0,01).

Docētāju skatījumā statistiski nozīmīgi (Sig.<0,01) korelē 4 bloki: Valodas apguves aktivitātes, Intelektuālās aktivitātes, Pedagoģiskās aktivitātes un Vērtēšana; korelācijas ir robežās no 0,40 līdz 0,54. Visciešākā korelācija saista Intelektuālās aktivitātes un Pedagoģiskās aktivitātes ( $r=0,54$ ; Sig.<0,01), vismazāk ciešā korelācija: Intelektuālās aktivitātes un Vērtēšanu ( $r=0,40$ ; Sig.<0,01), savukārt Vērtēšanas un Pedagoģisko aktivitāšu korelācija nav statistiski nozīmīga ( $r<0,30$ ; Sig.>0,01).

Saskaņā ar studentu atbildēm statistiski nozīmīgi korelē 4 bloki: Valodas apguves aktivitātes, Intelektuālās aktivitātes, Vērtēšana un Rezultāti, korelācijas ir robežās no 0,37 līdz 0,64, kas nedaudz pārsniedz ieteicamo augšējo robežu. Visciešākā korelācija saista Valodas apguves aktivitātes un Vērtēšanu ( $r=0,64$ ; Sig.<0,01), savukārt Valodas apguves aktivitāšu un

Rezultātu, kā arī Vērtēšanas un Rezultātu korelācijas ir nelielas un statistiski nenozīmīgas ( $r < 0,30$ ;  $\text{Sig.} > 0,01$ ).

### **IKNPSK instrumenta kvalitātes kritēriju korelācijas**

5.7. tab. Kvalitātes kritēriju Spīrmena korelācijas saskaņā ar visu respondentu atbildēm

		IND	SAD	DZI	DAZ
IND	Korelācijas koeficients	1,000	0,439**	0,459**	0,549**
	Divpusējais nozīmīgums		0,000	0,000	0,000
	Respondentu skaits	264	264	264	264
SAD	Korelācijas koeficients	0,439**	1,000	0,561**	0,605**
	Divpusējais nozīmīgums	0,000		0,000	
	Respondentu skaits	264	264	264	264
DZI	Korelācijas koeficients	0,459**	0,561**	1,000	0,635**
	Divpusējais nozīmīgums	0,000	0,000		0,000
	Respondentu skaits	264	264	264	264
DAZ	Korelācijas koeficients	0,549**	0,605**	0,635**	1,000
	Divpusējais nozīmīgums	0,000	0,000	0,000	

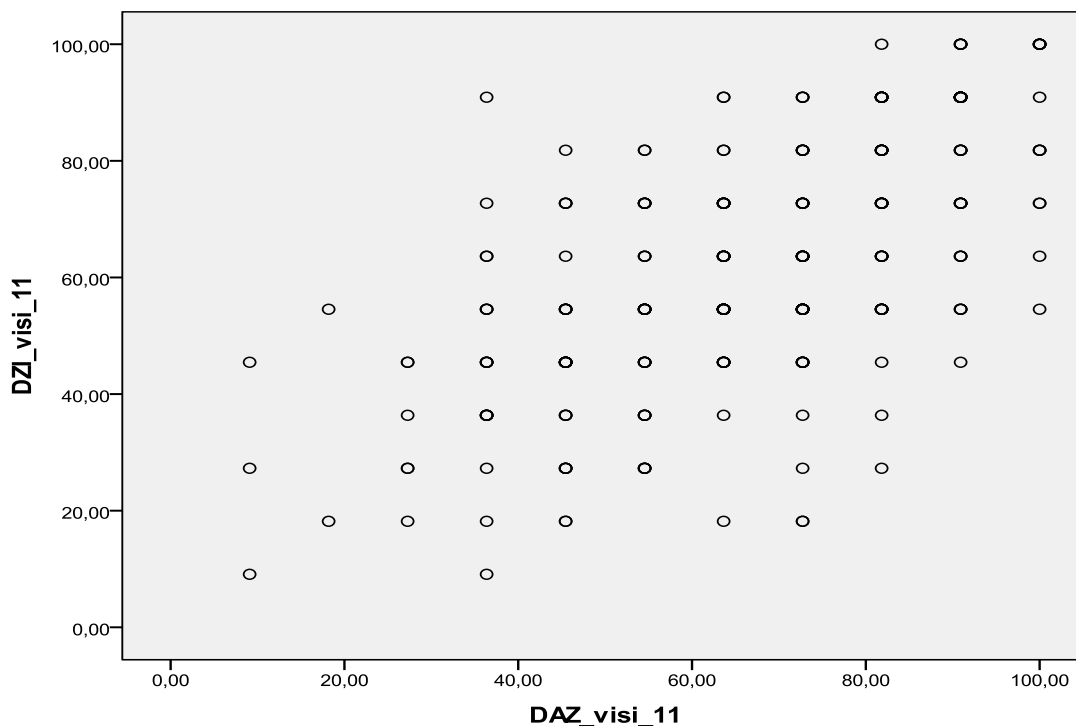
\*\* : 2 pusīga korelācija ir nozīmīga 0,01 līmenī.

Arī ieteicamās kvalitātes kritēriju korelācijas arī ir robežās no 0,3 līdz 0,5, jo kvalitātes kritēriji raksturo dažādus profesionālās svešvalodas veidošanās procesa un rezultātu kvalitātes aspektus.

Saskaņā ar visu respondentu atbildēm (5.7.tab.) statistiski nozīmīgi ( $\text{Sig.} < 0,01$ ) korelē 4 kvalitātes kritēriji: Individuālais darbs, Sadarbība, Dziļā pieeja un Dažādība, korelācijas ir robežās no 0,44 līdz 0,64, kas nedaudz pārsniedz ieteicamo augšējo robežu. Visciešākā korelācija saista Dziļo pieeju un Dažādību ( $r = 0,64$ ;  $\text{Sig.} < 0,01$ ), vismazākā korelācija saista Individuālo darbu un Sadarbību ( $r = 0,44$ ;  $\text{Sig.} < 0,01$ ).

Saskaņā ar studentu atbildēm statistiski nozīmīgi ( $\text{Sig.} < 0,01$ ) korelē 4 kvalitātes kritēriji (Individuālais darbs, Sadarbība, Dziļā pieeja un Dažādība), korelācijas ir robežās no 0,32 līdz 0,65; vismazāk ciešā korelācija saista Individuālo darbu un Sadarbību ( $r = 0,32$ ;  $\text{Sig.} < 0,01$ ). Saskaņā ar docētāju atbildēm statistiski nozīmīgi korelē tie paši 4 kvalitātes kritēriji ( $r$  ir no 0,37 līdz 0,71;  $\text{Sig.} < 0,01$ ), tikai Individuālā darba un Sadarbības korelācija ir niecīga un statistiski nenozīmīga ( $r < 0,30$ ;  $\text{Sig.} > 0,01$ ). Individuālā darba un Sadarbības zemo korelāciju var skaidrot ar individualitātes un sadarbības jēdzienu atšķirīgo dabu.

Tādējādi saskaņā ar visu respondentu atbildēm statistiski nozīmīgi korelē 5 kvalitātes bloki: Valodas apguves aktivitātes, Intelektuālās aktivitātes, Pedagoģiskās aktivitātes, Vērtēšana un Rezultāti, un 4 kritēriji: Individuālais darbs, Sadarbība, Dziļā pieeja un Dažādība. Lai uzlabotu ar IKNPSK instrumenta iegūto rezultātu ticamību, vēlams ieviest papildus indikatorus Vērtēšanas, Mērķu un Mikroklimata blokos, kā arī Adevātumu un Skaidrības kritēriju raksturošanai.



5.1.att. Divu kvalitātes kritēriju (DZI un DAZ) korelācijas.

### 1.2.3. Korelācijas starp katru kvalitātes bloku un kopējo (bloku) kvalitāti

Tā kā viss IKNPSK ir vispārīgāks mērinstruments nekā katrs kvalitātes bloks, korelācijām starp katru kvalitātes bloku un kopējo (bloku) kvalitāti jābūt augstākām nekā bloku savstarpējām korelācijām (t.i., 0,50), vēlams: 0,70.

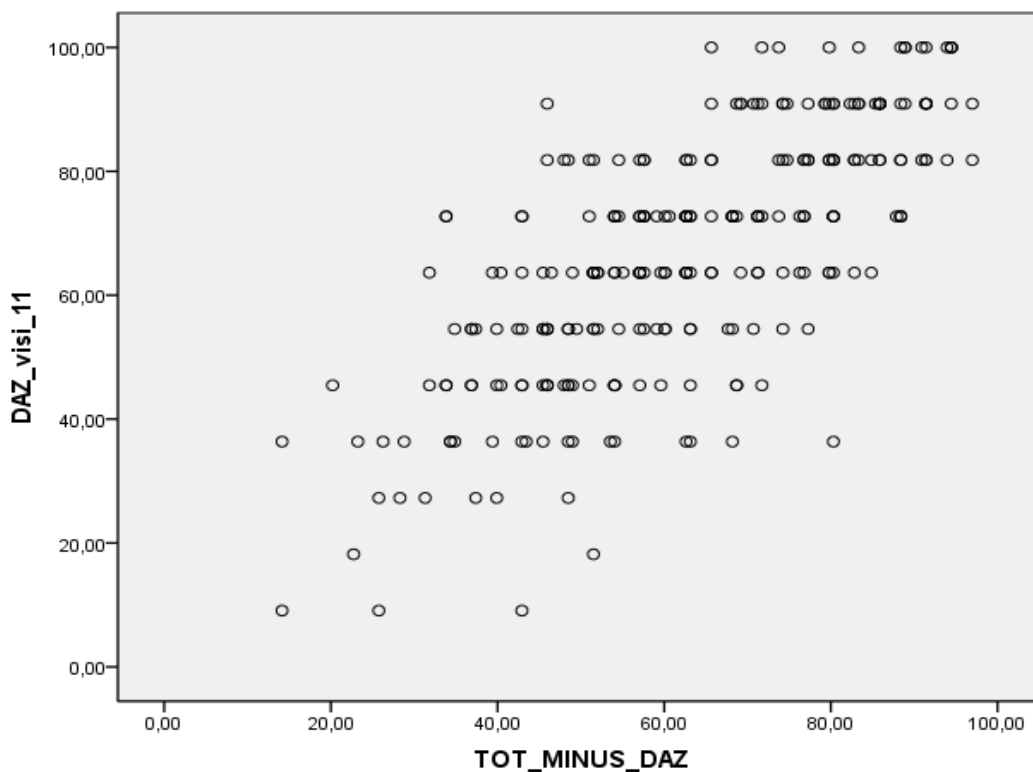
Saskaņā ar studentu atbildēm statistiski nozīmīga, vidēji liela Spīrmena korelācija saista 4 blokus: VAA, INT, VER, REZ. Korelācijas starp katru kvalitātes bloku un kopējo (bloku) kvalitāti ir robežās no 0,31 līdz 0,58 (Sig.<0,01). Augstākā korelācija ar kopējo vērtību ir VAA blokam ( $r=0,58$ ), zemākā: REZ un INT blokiem ( $r$  ir attiecīgi 0,31 un 0,44). Saskaņā ar docētāju atbildēm statistiski nozīmīga (Sig.<0,01), vidēji liela korelācija saista 4 blokus: VAA, INT, VER, PED ( $r$  ir no 0,33 līdz 0,62). Augstākā korelācija ar kopējo vērtību ir INT un PED blokiem ( $r$  ir attiecīgi 0,62 un 0,49), VAA un VER korelācija ir zemāka par 0,50; viszemākā korelācija ir VER blokam ( $r=0,33$ ; Sig.<0,05). Saskaņā ar visu respondentu atbildēm vidēji lielas korelācijas

saista 3 kvalitātes blokus: VAA, INT, VER (r ir no 0,41 līdz 0,67). Augstākā korelācija ar kopējo (bloku) kvalitāti ir VAA blokam ( $r=0,67$ ) un zemākā: INT blokam ( $r=0,41$ ), VER korelācija ir lielāka par 0,50 ( $r=0,56$ ).

Tādējādi, atsevišķu kvalitātes bloku korelācijas ar kopējo (bloku) vērtību pieļaujamo 0,50 vērtību pārsniedz 3 blokiem: VAA, INT, VER, savukārt ieteicamo 0,70 vērtību pārsniedz 2 blokiem: VAA un INT. Lai palielinātu kvalitātes bloku korelācijas ar kopējo bloku vērtību, jāpalielina indikatoru skaits MER, MIK, PED un REZ blokos.

#### 1.2.4. Korelācijas starp katru kvalitātes kritēriju un kopējo (kritēriju) kvalitāti

Saskaņā ar studentu, docētāju un visu respondentu atbildēm statistiski nozīmīga ( $\text{Sig.}<0,01$ ), vidēji liela Spīrmena korelācija saista 4 kritērijus – IND, SAD, DZI, DAZ. Studentu atbildes liecina, ka korelācijas ir robežās no 0,48 līdz 0,70; vislielākās korelācijas ir DAZ un DZI kritērijiem (r ir attiecīgi 0,70 un 0,67; 5.2.att.), viszemākā: IND kritērijam ( $r=0,48$ ). Saskaņā ar docētāju atbildēm korelācijas ir robežās no 0,34 līdz 0,72. Vislielākās korelācijas ir DZI, DAZ un SAD kritērijiem (r ir attiecīgi 0,69; 0,72 un 0,63); viszemākā: IND kritērijam ( $r=0,34$ ;  $\text{Sig.}<0,05$ ). Saskaņā ar visu respondentu atbildēm korelācijas ir robežās no 0,56 līdz 0,73. Vislielākās korelācijas ar kopējo vērtību ir DAZ, DZI un SAD kritērijiem ( $r=0,73$ ; 0,66 un 0,63), viszemākā: IND kritērijam ( $r=0,56$ ).



5.2.att. DAZ kritērija korelācija ar kopējo (kritēriju) kvalitāti.

Tādējādi atsevišķu kritēriju korelācijas ar kopējo (kritēriju) vērtību sasniedz un pārsniedz pieļaujamo 0,50 vērtību 4 kritērijiem: IND, SAD, DZI un DAZ, savukārt ieteicamo 0,70 vērtību: 2 kritērijiem - DZI un DAZ.

Lai palielinātu kvalitātes kritēriju korelācijas ar kopējo (kritēriju) vērtību, jāpalielina indikatoru skaits SKA un ADE kritērijos, kā arī jāpalielina respondentu-docētāju skaits.

Tādējādi, lai palielinātu IKNPSK instrumenta konstruktīvo validitāti, kas izteikta ar atsevišķu kvalitātes bloku korelācijām ar kopējo kvalitātes bloku vērtību, jāpalielina indikatoru skaits MER, MIK, PED un REZ blokos, kā arī SKA un ADE kritērijos, ieviešot tos raksturojošos indikatorus jāievieš gandrīz visos kvalitātes blokos. Bez tam, vēlams palielināt respondentu-docētāju skaitu.

Detalizēti kvalitātes bloku un kritēriju korelācijas, kā arī atsevišķu kvalitātes bloku (kritēriju) korelācijas ar kopējo kvalitātes bloku (kritēriju) atspoguļotas 2.4.piel.221-224.lpp. un 3.piel.103.-115.lpp.

### **5.3. Profesionālās svešvalodas kursu kvalitātes izvērtēšana ar IKNPSK instrumentu**

Izlasi veidoja 210 studenti un 54 docētāji no 11 LR AII, kas pārstāv 3 galvenos LR AII tipus (valsts universitātes, valsts neuniversitātes un juridisko personu dibinātās neuniversitātes AIII), t.sk. 60 respondenti no valsts universitāšu tipa augstākās izglītības institūcijām, 103 respondenti no valsts neuniversitātes tipa AII, 47 respondenti no AII (vai privātajām AII). Šīs 3 grupas pārstāv galvenos LR augstākās izglītības institūciju tipus.

#### **Kvalitātes bloku un kritēriju normālsadalījuma pārbaude**

Lai pārbaudītu, vai dati ir normāli sadalīti, veikts Kolmogorova – Smirnova tests. Ar Kolmogorova-Smirnova testa (*One-Sample-Kolmogorov-Smirnov Test*) palīdzību iespējams noteikt, vai eksperimentālajā pētījumā iegūtie dati (empīriskais sadalījums) atbilst normālajam sadalījumam. Empīriskā sadalījuma novirze no normālā sadalījuma tiek uzskatīta par būtisku, ja statistiskā nozīmība (*Asymp. Sig.*) ir mazāka par 0,05. Iegūtā informācija noteica pareizo korelācijas analīzes metodi un atšķirību noteikšanas metodes. Konkrētajos gadījumos statistiskā nozīmība ir mazāka par 0,05. Tātad empīriskais sadalījums neatbilst normālajam sadalījumam un turpmākajā pētījuma gaitā ir lietojamas neparametriskās metodes: Spīrmena rangu korelācijas analīzes (*Spearman's rho*) metode - korelācijas noteikšanai starp rādītājiem; Manna-Vitnija (*Mann-Whitney*) tests - atšķirību noteikšanai starp 2 neatkarīgām



izlasēm; Vilkoksona (*Wilcoxon Signed Ranks*) tests - atšķirību noteikšanai starp 2 atkarīgām izlasēm.

### Kvalitātes bloki

5.8.-5.10. tabulās apkopotie dati raksturo kvalitātes bloku vidējās vērtības, standartnovizes, un citus aprakstošās statistikas raksturlielumus dažādu respondentu grupu skatījumā.

5.8.tab. Kvalitātes bloku parametri saskaņā ar studentu atbildēm

Kvalitātes bloki	N	Vid.	St.nov.	Minimālā vērtība	Maksimālā vērtība	Percentiles		
						25.	50. (mediāna)	75.
VAA	210	62,35	22,94	7,69	100,00	30,77	46,15	69,23
INT	210	87,65	21,57	0,00	100,00	66,67	77,78	88,89
VER	210	91,01	25,78	0,00	100,00	33,33	58,33	83,33
REZ	210	76,08	22,43	0,00	100,00	66,67	75,00	91,67

5.9.tab. Kvalitātes bloku parametri saskaņā ar docētāju atbildēm

Kvalitātes bloki	N	Vid.	St.nov.	Minimālā vērtība	Maksimālā vērtība	Percentiles		
						25.	50. (mediāna)	75.
VAA	54	62,35	24,46	11,11	100,00	44,44	66,67	77,78
INT	54	87,65	24,77	0,00	100,00	88,89	100,00	100,00
PED	54	91,01	22,42	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00
VER	54	76,08	26,80	0,00	100,00	66,67	83,33	100,00

5.10.tab. Kvalitātes bloku parametri saskaņā ar visu respondentu atbildēm

Aprakstošā statistika								
Kvalitātes bloki	N	Vid.	St.nov.	Minimālā vērtība	Maksimālā vērtība	Percentiles		
						25.	50. (mediāna)	75.
VAA	264	51,49	23,49	7,69	100,00	30,77	46,15	69,23
INT	264	78,54	22,69	0,00	100,00	66,67	88,89	100,00
VER	264	58,84	26,60	0,00	100,00	33,33	66,67	83,33

Studentu skatījumā Rezultātu kvalitāte ir statistiski nozīmīgi augstāka nekā Vērtēšanas un Valodas apguves aktivitāšu kvalitāte, bet Pedagoģisko aktivitāšu kvalitāte ir daudz augstāka nekā Valodas apguves aktivitāšu kvalitāte.

Ar Vilkoksona rangu testu pierādīts, ka:

1) docētāju Pedagoģisko aktivitāšu kvalitāte ir daudz augstāka nekā Valodas apguves aktivitāšu kvalitāte ( $r = -0,51$ ;  $\text{Sig.} = 0,00$ ;  $n = 54$ ; PED mediāna MD=100, VAA mediāna MD=67);

2) Rezultātu kvalitāte studentu skatījumā ir daudz augstāka nekā Valodas apguves aktivitāšu kvalitāte ( $r = -0,47$ ;  $\text{Sig.} = 0,00$ ;  $n = 210$ ; REZ mediāna MD=75, VAA mediāna MD=46);

3) Rezultātu kvalitāte studentu skatījumā ir ievērojami augstāka nekā Vērtēšanas kvalitāte ( $r = -0,39$ ;  $\text{Sig.} = 0,00$ ;  $n = 210$ ; REZ mediāna MD=75, VER mediāna MD=58).

### Kvalitātes kritēriji

Apkopojot sešos kvalitātes kritērijos iegūtos rezultātus studentu un docētāju skatījumā, iegūti 5.11., 5.12. un 5.13. tabulās apkopotie rezultāti.

5.11.tab. Kvalitātes kritēriju parametri saskaņā ar studentu atbildēm

Kvalitātes kritēriji	N	Vid.	St.nov.	Minimālā vērtība	Maksimālā vērtība	Percentiles		
						25.	50. (mediāna)	75.
IND	210	61,72	22,31	11,11	100,00	44,44	66,67	77,78
SAD	210	68,31	19,42	0,00	100,00	57,14	75,00	87,50
DZI	210	61,76	19,35	0,00	100,00	46,15	61,54	76,92
DAZ	210	65,38	16,85	23,08	100,00	53,85	69,23	76,92

Ar Vilkoksona testu pierādīts, ka:

1) studentu skatījumā Sadarbības kvalitāte ir ievērojami augstāka nekā Individuālā darba kvalitāte ( $r = -0,19$ ;  $\text{Sig.} = 0,000$ ;  $n = 210$ ; SAD mediāna MD=75, IND mediāna MD=67);

2) studentu skatījumā Dažādības kvalitāte ir ievērojami augstāka nekā Dziļās pieejas kvalitāte ( $r = -0,16$ ;  $\text{Sig.} = 0,001$ ;  $n = 210$ ; DAZ mediāna MD=69, DZI mediāna MD=62).

5.12.tab. Kvalitātes kritēriju parametri saskaņā ar docētāju atbildēm

Kvalitātes kritēriji	N	Vid.	St.nov.	Minimālā vērtība	Maksimālā vērtība	Percentiles		
						25.	50. (mediāna)	75.
IND	54	76,23	28,06	0,00	100,00	66,67	75,00	100,00
SAD	54	58,47	24,04	0,00	100,00	50,00	62,50	75,00
DZI	54	70,84	28,84	0,00	100,00	57,14	81,67	100,00
DAZ	54	77,47	21,17	0,00	100,00	70,00	80,00	90,00

Vilkoksona tests pierāda, ka docētāju skatījumā (5.12.tab.):

1) Individuālā darba kvalitāte ir ievērojami augstāka nekā Sadarbības kvalitāte ( $r = -0,32$ ;  $\text{Sig.} = 0,001$ ;  $n = 54$ ; IND mediāna MD=75, DZI mediāna MD=63);

2) Dziļās pieejas kvalitāte ir augstāka nekā Dažādības kvalitāte ( $r = -0,21$ ;  $\text{Sig.} = 0,001$ ;  $n = 54$ ; DZI mediāna MD=82, DAZ mediāna MD=80).

5.13.tab. Kvalitātes kritēriju parametri saskaņā ar visu respondentu atbildēm

Kvalitātes kritēriji	N	Vid.	St.nov.	Minimālā vērtība	Maksimālā vērtība	Percentiles		
						25.	50. (mediāna)	75.
IND	264	62,94	25,04	0,00	100,00	50,00	66,67	83,33
SAD	264	63,07	22,49	0,00	100,00	50,00	66,67	83,33
DZI	264	61,64	21,04	9,09	100,00	45,45	63,64	79,55
DAZ	264	66,67	20,05	9,09	100,00	54,55	72,73	81,82

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between DZI_visi_11 and DAZ_visi_11 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Ranks Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

5.3. att. Nulles hipotēzes par Dziļās pieejas un Dažādības mediānu atšķirības vienādību ar „0” noraidīšana

Ar Vilkoksona testu pierādīts (5.13.tab., 5.3.att.), ka visu respondentu skatījumā Dažādības kvalitāte ir augstāka nekā Dziļās pieejas kvalitāte ( $r=-0,20$ ; Sig.=0,000;  $n=264$ ; DZI mediāna MD=64, DAZ mediāna MD=73).

Detalizēti statistisko hipotēžu pierādīšana/noliegšana atspoguļota 2.4.piel. 225.-227.lpp. un 3.piel. 119.-134.lpp., bet atšķirību noteikšana kvalitātes blokiem un kritērijiem: 2.4.piel. 227.-229.lpp. un 3.piel. 134.-146.lpp.

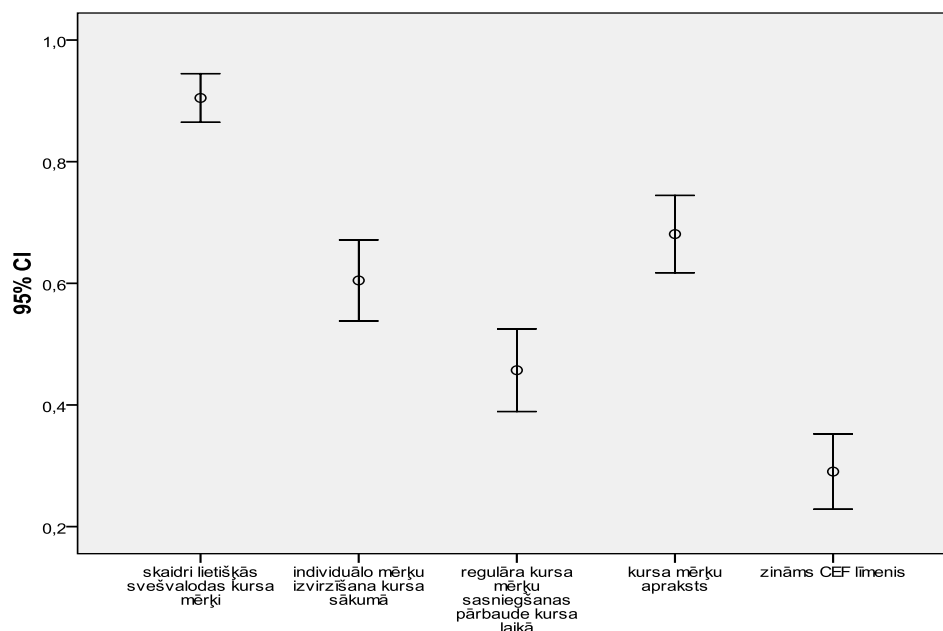
### 3. Kvalitātes novērtēšana atsevišķu bloku ietvaros.

#### 3.1. Mērķi (MER bloks)

##### *Studentu skatījums*

Studenti novērtēja, vai viņi apzinās profesionālās svešvalodas kursa mērķus, atbildot uz jautājumiem: man ir skaidri profesionālās svešvalodas kursa mērķi, kursa sākumā es izvirzīju savus individuālos mērķus, kursa gaitā es regulāri pārbaudu šo mērķu sasniegšanu, es varu aprakstīt profesionālās svešvalodas kursa mērķus, es zinu savu svešvalodas prasmju līmeni CEF

saskaņā ar Eiropas Kopīgajām vadlīnijām valodu apguvē un vērtēšanā. 5.4.attēlā redzami visu bloka pazīmju relatīvie biežumi kopā ar rezultātu 95% ticamības intervāliem.



5.4. att. Mērķu apzināšanās aspekti studentu skatījumā.

5.4.attēlā redzamā pazīmju atšķirību statistiskā nozīmība/nenoizīmība apstiprināta ar z testu, rezultāti apkopoti 5.14.tabulā.

5.14. tab. |z| vērtības MER st bloka indikatoru atšķirību novērtēšanai

	Skaidri kursa mērķi	Individuālo mērķu izvirzīšana kursa sākumā	Regulāra kursa mērķu sasniegšanas pārbaude	Kursa mērķu apraksts	Zināms CEF līmenis
	z1	z2	z3	z4	z5
z1	*	6,75	8,67	6,12	10,91
z2	6,75	*	4,18	1,63	6,08
z3	8,67	4,18	*	4,42	3,59
z4	6,12	1,63	4,42	*	7,14
z5	10,91	6,08	3,59	7,14	*

Izmantojot z formulu atkarīgu izlašu pazīmju (vai vienas izlases vairāku pazīmju) biežumu salīdzināšanai (Raščevska/Kristapsone, 2000), secināts, ka:

1) tā kā  $|z1-z2|=6,75>1,96$ , tad statistiski nozīmīgi atšķiras to studentu skaits, kuri uzskata, ka kursa mērķi viņiem ir skaidri (pazīmes vērtība  $p=0,95$ ) un kuri kursa sākumā izvirza individuālos studiju kursa mērķus ( $p=0,61$ );

2) tā kā  $|z_2 - z_3| = 4,18 > 1,96$ , statistiski nozīmīgi atšķiras to studentu skaits, kuri kursa sākumā izvirza individuālos studiju kursa mērķus un kursa gaitā regulāri pārbauda to sasniegšanu ( $p=0,46$ );

3) tā kā  $|z_1 - z_3| = 8,67 > 1,96$ , tad statistiski nozīmīgi atšķiras to studentu skaits, kuri uzskata, ka kursa mērķi viņiem ir skaidri ( $p=0,95$ ) un kuri kursa gaitā regulāri pārbauda to sasniegšanu ( $p=0,46$ );

4) tā kā tā kā  $|z_2 - z_4| = 1,63 < 1,96$ , tad statistiski nozīmīgi *neatšķiras* to studentu skaits, kuri kursa sākumā izvirza individuālos studiju kursa mērķus ( $p=0,61$ ) un var aprakstīt kursa mērķus ( $p=0,68$ ).

Tātad, gandrīz visas mērķu bloka pazīmes studentu skatījumā atšķiras statistiski nozīmīgi. Tikai neliela daļa studentu zina savu svešvalodas līmeni saskaņā ar Eiropas Kopīgo Vadlīniju jeb CEF skalu (pazīmes īpašvērtība  $p=0,29$ ). Bez tam, no tiem studentiem, kuri zina savu CEF līmeni, apmēram puse to nosaukuši nepareizi, jo visbiežāk atbildēs minēts līmenis, kurš tieši atbilst vidusskolas centralizētā eksāmena rezultātiem, bet, kā jau minēts augstāk, sakarība starp abām skalām ir nevis tieša, bet apgriezta. Piemēram, no 56 respondentiem, kuriem centralizētajā eksāmenā bija C līmenis, 46 studenti nav varējuši nosaukt savu CEF līmeni, savukārt no 10 studentiem, kuri devuši atbildes, tikai 4 minējuši pareizo atbildi (C1 līmenis CEF skalā), 3 studenti minējuši B1 līmeni, kas atbilst augstākam, un 2: A2 un A1 līmeni, kuri atbilst zemākam centralizētā eksāmena līmenim.

#### *Visu respondentu skatījums*

Arī visi respondenti aprakstīja kursa mērķus, novērtēja, vai viņi kursa sākumā izvirzīja savus individuālos mērķus un kursa gaitā regulāri pārbaudīja, vai tuvojas šo mērķu sasniegšanai. Pazīmju atšķirību statistiskā nozīmība/nenoizīmība apstiprināta ar z testu, rezultāti apkopoti 5.15.tabulā.

5.15. tab.  $|z|$  vērtības MER\_ visi bloka indikatoru atšķirību novērtēšanai

	Individuālo mērķu izvirzīšana kursa sākumā	Regulāra kursa mērķu sasniegšanas pārbaude	Kursa mērķu apraksts
	$z_2$	$z_3$	$z_4$
$z_2$	*	2,77	0,18
$z_3$	<b>2,77</b>	*	2,11
$z_4$	0,18	2,11	*

z-testa rezultāti:

1) tā kā  $z_2 - z_3 = 2,77 > 1,96$ , tad pastāv statistiski nozīmīga, neliela atšķirība starp to studentu skaitu, kuri studiju kursa sākumā izvirza individuālos mērķus un kursa gaitā regulāri pārbauda to sasniegšanu;

2) tā kā  $z_3 - z_4 = 2,11 > 1,96$ , tad pastāv statistiski nozīmīga, neliela atšķirība starp to studentu skaitu, kas regulāri pārbauda kursa mērķu sasniegšanu un var tos aprakstīt.

Secinājumi par studentu un docētāju viedokļu atšķirībām: vairāk studentu ( $p=0,67$ ) nekā docētāju ( $p=0,31$ ) uzskata, ka studenti veic regulāru kursa mērķu sasniegšanas pārbaudi kursa laikā. Hī kvadrāta tests parādīja, ka ir neliela nozīmīga atšķirību starp statusu (students, docētājs) un regulāru kursa mērķu sasniegšanas pārbaudi kursa laikā,  $\chi^2(1, n=264) = 20,65$ ; Sig. = 0,00, t.i.,  $<0,01$ ; phi = 0,02.

### 3.2. Valodas apguves aktivitātes (VAA bloks)

Lai noskaidrotu, kādas valodas prasmes veidojošas aktivitātes studenti praktizē, studenti un docētāji izvērtēja, vai viņi ir veikuši 6 dažādas lasīšanas/tulkošanas aktivitātes (lasa tekstus no mācību grāmatām; lasa tekstus no periodikas; lasa garākas literatūras vienības, kas ir vairāk par 5.lpp.; meklē informāciju uzziņu literatūrā; tulko kopsavilkumus un veido terminoloģiskās shēmas ar jaunajiem vārdiem); 6 dažādas rakstīšanas aktivitātes (vēstuļu rakstīšana, eseju rakstīšana, referātu rakstīšana, kopsavilkumu rakstīšana, individuālo un grupu žurnālu veidošana); 5 dažādas runāšanas aktivitātes (dialogi, lomu spēles, diskusijas, grupu un individuālās prezentācijas) un 4 dažādas klausīšanās aktivitātes (mācību kasešu klausīšanās; ierakstu klausīšanās, ko sagatavojis docētājs; autentisku ierakstu klausīšanās un video skatīšanās, ko sagatavojuši studenti, kā arī autentisku video un filmu skatīšanās, ko sagatavojis docētājs).

Studentu un docētāju viedoklis.

#### 2.1. Lasīšanas un tulkošanas aktivitātes.

Analizējot visu lasīšanas un tulkošanas apakšbloka aktivitāšu praktizēšanas biežumus, novērtēts, ka visvairāk studentu „lasa tekstus no studiju grāmatām” (pazīmes īpašvērtība  $p=0,88$ ), vismazāk: „tulko kopsavilkumus” ( $p=0,53$ ).

Lasīšanas un tulkošanas aktivitāšu praktizēšanā novērotas šādas iezīmes:

- 1) statistiski nozīmīgi atšķiras „tekstu lasīšana no studiju grāmatām” un „tekstu lasīšana no periodikas” ( $z=3,44$ ); „tekstu lasīšana no studiju grāmatām” un „informācijas meklēšana uzziņu literatūrā” ( $z=7,70$ ); „tekstu lasīšana no studiju grāmatām” un „kopsavilkumus tulkošana” ( $z=8,08$ ); „tekstu lasīšana no studiju grāmatām” un „terminoloģisko shēmu veidošana” ( $z=7,38$ );
- 2) studentu atbildes (docētājiem šāds jautājums netika uzdots) liecina, ka statistiski nozīmīgi atšķiras „tekstu lasīšana no studiju grāmatām” un „garāku tekstu lasīšana” ( $>5$  lpp.;  $z=7,70$ ), bet: statistiski nozīmīgi neatšķiras: „rakstu lasīšana no periodikas” un „informācijas meklēšana uzziņu literatūrā” ( $z=0,12 < 1,96$ ) vai atšķiras mazāk nekā virspusējo un dziļo aktivitāšu praktizēšana: „tekstu lasīšana no periodikas” un „informācijas meklēšana uzziņu literatūrā”

( $z=5,74>1,96$ ); „tekstu lasīšana no periodikas” un „kopsavilkumu tulkošana” ( $z=4,35>1,96$ ); „informācijas meklēšana uzzīņu literatūrā” un „kopsavilkumu tulkošana” ( $z=5,98>1,96$ ); „informācijas meklēšana uzzīņu literatūrā” un „terminoloģisko shēmu veidošana” ( $z=4,31>1,96$ ).

Tātad, vairāk tiek praktizētas virspusēju, nevis dziļu pieeju studiju procesam veicinošas aktivitātes.

## 2.2. Rakstīšanas aktivitātes.

Analizējot visu rakstīšanas bloka aktivitāšu praktizēšanas biežumus, novērtēts, ka visvairāk studentu „raksta kopsavilkumus” un „raksta esejas” ( $p=0,66$ ;  $0,54$ ); „referātus raksta” tikai puse respondentu ( $p=0,46$ ), bet „studentu un studentu grupas žurnālu veidošanā” iesaistāsniecīgs studentu daudzums (attiecīgi  $p=0,30$ ;  $p=0,11$ ).

## 2.3. Runāšanas aktivitātes.

Runāšanas aktivitātes praktizē plaši, visvairāk: „diskusijas” ( $p=0,94$ ) un „dialogus” ( $p=0,84$ ), mazāk – „lomu spēles” un „grupu prezentācijas” ( $p=0,56$ ;  $p=0,65$ ). Pozitīva profesionālās svešvalodas kursu iezīme ir dialogu un diskusiju biežā izmantošana, savukārt lomu spēles, grupu un individuālās prezentācijas tiek praktizētas mazāk.

## 2.4. Klausīšanās aktivitātes.

Klausīšanās aktivitāšu biežuma analīze liecina, ka no atsevišķām klausīšanās aktivitātēm studenti visvairāk „klausās ierakstus no kasetēm, kas pievienotas studiju grāmatām” ( $p=0,58$ ), mazāk - „skatās autentisku video un filmas, ko nodrošinājis docētājs” ( $p=0,33$ ); vismazāk – „klausās un skatās autentiskus studentu sagatavotus ierakstus” ( $p=0,23$ )

Studiju procesā novērotas šādas tendences:

- 1) vairāk respondentu „klausās ierakstus no kasetēm, kas pievienotas studiju grāmatām” nekā „klausās autentiskus ierakstus, ko nodrošinājis docētājs” ( $z=5,91$ );
- 2) vairāk respondentu „klausās ierakstus no kasetēm, kas pievienotas studiju grāmatām” nekā „skatās autentisku video un filmas, ko nodrošinājis docētājs” ( $z=6,16$ ).

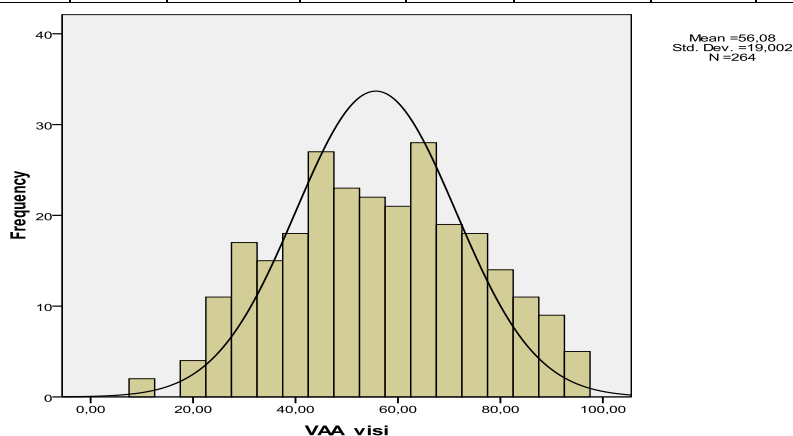
Valodas lietošanas prasmju praktizēšanas biežumi detalizēti atspoguļoti 3.pielikuma 77.-94.lpp.

## 2.5. Kvalitātes bloka VAA raksturlielumi.

Valodas prasmju attīstošo aktivitāšu bloku var izmantot turpmākā analīzē kā vienotu veselu, jo tā Kronbaha alfa ir  $>0,70$ , un arī vidējā lieluma sadalījums ir pietiekami simetrisks (5.7.att.; 5.16. tab.).

5.16.tab. Valodas prasmju attīstošo aktivitāšu bloku biežumu sadalījumu aprakstošā statistika

	N	Minimālā vērtība	Maksimālā vērtība	Vidējā vērtība	Standartnovirze	Asimetrijas koeficients		Ekscesa koeficients	
	Stat. vērtība	Stat. vērtība	Stat. vērtība	Stat. vērtība	Stat. vērtība	Stat. vērtība	Standartklūda	Stat. vērtība	Standartklūda
Lasīšanas un tulkošanas aktivitātes	264	0,00	100,00	68,56	23,81	-0,56	0,15	-0,28	0,30
Rakstīšanas aktivitātes	264	0,00	100,00	40,78	23,73	0,19	0,15	-0,51	0,30
Runāšanas aktivitātes	264	0,00	100,00	74,85	24,86	-0,84	0,15	0,16	0,30
Klausīšanās aktivitātes	264	0,00	100,00	37,41	32,48	0,52	0,15	-0,83	0,30
Visas valodas apguves aktivitātes	264	10,00	95,00	56,08	19,00	0,01	0,15	-0,73	0,30



5.5.att. Valodas apguves aktivitāšu (VAA) izmantošana (%).

Pozitīvie (vislielākais: klausīšanās aktivitātēm) un negatīvie (vislielākais: runāšanas aktivitātēm) asimetrijas koeficienti, kas raksturīgi dažādām valodas aktivitātēm, kopējā aktivitāšu dažādības biežumu sadalījumā savstarpēji izlīdzinās, sasniedzot 0,01 vērtību, kas ir tuva simetriskam sadalījumam. Savukārt ekscesa koeficients ir mazāks par ieteicamo vērtību 3, kas raksturīga normālam sadalījumam, un liecina, ka sadalījums ir pārāk plats un par maz augsts (Measures of Skewness and Kurtosis, 2003). Savukārt visu aktivitāšu izmantošanas sadalījums ir pietiekami simetrisks (5.5.att.).

### 3.3. Mācīšanās vide jeb mikroklimate (MIK bloks)

Lai noskaidrotu, vai studenti var labi strādāt dažādās darba organizācijas formās, studenti izvērtēja, vai viņi jūtas labi strādājot individuāli; pāros; grupās un kopā ar visu studentu grupu,



(atbildes 4-punktu Likerta skalā - pilnīgi piekrītu, piekrītu, nepiekrītu, pilnīgi nepiekrītu). Lai noskaidrotu, vai studenti tiek pietiekoši intelektuāli izaicināti, studenti izvērtēja, vai viņi strādā atbilstoši spējām; vai dažreiz vingrinājumi un pārbaudes darbi viņiem ir pārāk viegli un vai dažreiz vingrinājumi un pārbaudes darbi dažreiz viņiem ir pārāk grūti (atbildes 4 punktu Likerta skalā - pilnīgi piekrītu, piekrītu, nepiekrītu, pilnīgi nepiekrītu).

Lielākā daļa studentu „studē atbilstoši savām spējām” (pazīmes īpašvērtība  $p=0,75$ , ja mainīgie mērīti dihotomajā skalā, apvienojot atbildes uz izvēlēm „pilnīgi piekrītu” un „piekrītu”, kā arī „nepiekrītu” un „pilnīgi nepiekrītu”), tomēr par studēšanu atbilstoši spējām liek šaubīties atbildes uz nākamajiem jautājumiem, jo vairāk kā puse ( $p=0,57$ ) studentu atzīst, ka „uzdevumi un pārbaudes darbi viņiem ir pārāk grūti”, savukārt nedaudz mazāk par pusi piekrīt, ka „uzdevumi un pārbaudes darbi viņiem ir pārāk viegli” ( $p=0,44$ ).

Ar Vilkoksona testu pierādīts, ka:

- 1) vairāk studentu „jūtas labi, strādājot pāros” nekā „strādājot individuāli” ( $z=4,11$ ; Sig.=0,00, t.i.,  $<0,01$ ;  $r=0,20$ );
- 2) vairāk studentu „jūtas labi, strādājot grupās” nekā „strādājot individuāli” ( $z=2,17$ ; Sig.=0,03, t.i.,  $<0,01$ ;  $r=0,11$ ).

Tātad, individuālā darba forma studentiem sagādā vislielākās grūtības.

### **3.4. Intelektuālās un citas mācīšanās aktivitātes (INT bloks)**

Lai gūtu ieskatu studentu mācīšanās procesa laikā veiktajām aktivitātēm, studenti izvērtēja, vai viņi veic šādas aktivitātes: atceras faktus (piem., jaunos vārdus); atceras struktūras (piem., gramatikas likumus); saņem informāciju; seko docētāja idejām; mācās informāciju no galvas; lasa studiju materiālus un pierakstus; pieraksta; apraksta attēlus, situācijas un parādības; saista jauno informāciju ar jau zināmo; salīdzina; izskaidro faktus, notikumus, parādības; analizē; pielieto gūtās atziņas jaunās situācijās; izsaka hipotēzes; izprot informāciju; izmanto jaunās zināšanas praksē; mācās individuāli; cenšas apgūt visu; cenšas apgūt pamatus; attīsta prasmes (lasīšanu, klausīšanos, runāšanu, rakstīšanu); pielieto prasmes situācijās, kādas būs darbā; novērtē, vai kaut ko ir vērts mācīties; izsaka savus uzskatus, viedokli; ieklausās citos; mācās izmantot uzziņu literatūru; mācās sadarboties; mācās no citiem studentiem. Labas mācīšanās kritēriji ir mācīšanās dziļums (augstākā līmeņa prasmju izmantošana), individuālais darbs un sadarbība.

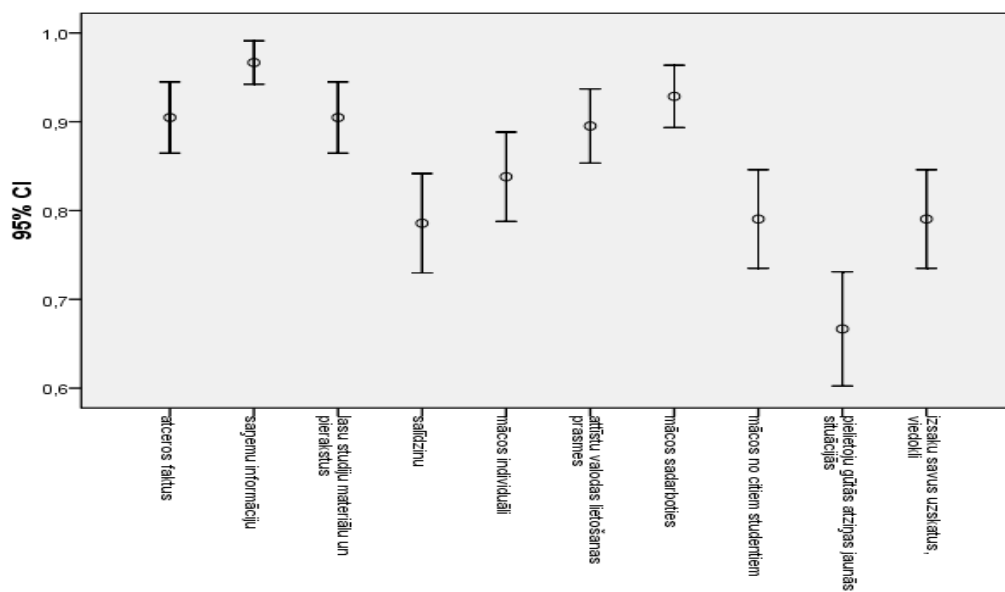
Rezultāti. Studentu viedoklis. Atsevišķu mācīšanās aktivitāšu praktizēšanas biežumu analīze liecina, ka studenti aktīvi iesaistās studiju procesā: gandrīz visu mācīšanās pazīmju vērtības  $> 0,75$ ; izņēmums ir vienīgi aktivitātes, kas saistītas ar gūto atziņu izmantošanu jaunās

situācijās ( $p=0,67$ , 5.6.att.); prasmju pielietošana situācijās, kādas būs darbā ( $p=0,70$ ); struktūru atcerēšanos ( $p=0,69$ ); faktu, notikumu, parādību skaidrošanu ( $p=0,60$ ).

Statistiski nozīmīgas atšķirības ir starp:

- 1) zema un augsta līmeņa intelektuālo aktivitāšu izmantošanu, piemēram, z mācīšanās aktivitātēm „saņemu informāciju” un „salīdzinu” ir  $5,48 > 1,96$ ; „saņemu informāciju” un „analizēju”:  $5,20 > 1,96$ ; „saņemu informāciju” un „pielietoju gūtās atziņas jaunās situācijās”:  $7,48 > 1,96$ ;
- 2) zema līmeņa intelektuālajām aktivitātēm un tādu „mācīšanās dzīvot kopā” aktivitāti kā „mācos no citiem studentiem”: z mācīšanās aktivitātēm „saņemu informāciju” un „mācos no citiem studentiem” ir  $5,52 > 1,96$ ;

Nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp zema līmeņa intelektuālo aktivitāti „atceros faktus” un tādu „mācīšanās dzīvot kopā” aktivitāti kā „mācos sadarboties”.



5.6. att. Mācīšanās aktivitāšu praktizēšana studentu skatījumā.

Docētāju viedoklis.

Docētāju skatījumā situācija ir līdzīga: docētāji uzskata, ka studenti aktīvi iesaistās studiju procesā un gandrīz visu bloka pazīmju vērtības ir lielākas par 0,75; izņēmums ir tikai pazīme „studenti mācās sadarboties” ( $p=0,72$ ). Docētāji, atšķirībā no studentiem, uzskata, ka arī gūto atziņu izmantošanu jaunās situācijās; prasmju pielietošana situācijās, kādas būs darbā; struktūru atcerēšanās; faktu, notikumu, parādību skaidrošanu ir augstā līmenī ( $p > 0,75$ ), savukārt studentiem vairāk nekā docētājiem ir tendence uzskatīt, ka studenti studiju procesā izmanto tādu neproduktīvu mācīšanos veidu kā mācīšanos no galvas ( $p_{\text{studentu}}=0,61$ ;  $p_{\text{docētāju}}=0,37$ ).

Studentu un docētāji viedoklis

*Atšķirības dažādu intelektuālo aktivitāšu izmantošanā studentu un docētāju skatījumā*

Docētājiem vairāk nekā studentiem ir tendence uzskatīt, ka studenti mācīšanās procesā izmanto salīdzināšanu, savukārt studentiem vairāk nekā docētāji atzīst, ka studenti mācīšanās procesā izmanto tādu neproduktīvu aktivitāti kā mācīšanos no galvas. Hī kvadrāta tests parādīja, ka ir statistiski nozīmīga, neliela atšķirība starp statusu (students, docētājs) un:

- 1) mācīšanos no galvas,  $\chi^2(1, n=264) = 9,03$ ; Sig. = 0,03, t.i.  $<0,05$ ; phi = 0,19;
- 2) tādu mācīšanās aktivitātes kā salīdzināšana izmantošanu,  $\chi^2(1, n=264) = 4,70$ ; Sig. = 0,03, t.i.  $<0,05$ ; phi = 0,15.

Kopumā var teikt, ka studentiem mācīšanās procesā ir tendence:

- 1) vairāk atcerēties faktus nekā aprakstīt, saistīt ar jau zināmo, salīdzināt, izskaidrot, analizēt, pielietot apgūto jaunās situācijas, izteikt hipotēzes; pielietot apgūto praksē, pielietot apgūto situācijās, kādas būs darbā, izteikt savu viedokli;
- 2) vairāk saņemt informāciju nekā aprakstīt, saistīt ar jau zināmo, salīdzināt, izskaidrot, analizēt, pielietot apgūto jaunās situācijas, izteikt hipotēzes; pielietot apgūto praksē, pielietot apgūto situācijās, kādas būs darbā, izteikt savu viedokli;
- 3) vairāk attīstīt prasmes nekā pielietot tās situācijās, kādas būs darbā.

Statistiski nozīmīgas atšķirības ir starp zema un vidēja, kā arī zema un augsta līmeņa intelektuālo aktivitāšu izmantošanu, piemēram, visu respondentu skatījumā atšķirības z mācīšanās aktivitātēm „atceros faktus” un „saistu jauno informāciju ar jau zināmo” ir  $3,70 > 1,96$ ; mācīšanās aktivitātēm „atceros faktus” un „salīdzinu” z ir  $4,12 > 1,96$ .

Lai šī bloka kopējos raksturlielumus novērtētu korektāk un varētu salīdzināt ar citiem blokiem, būtu vēlams augstāka intelektuālā līmeņa aktivitātēm piešķirt lielākus svarus vai arī ņemt vērā tikai augstāka līmeņa intelektuālo aktivitāšu izmantošanu. Ieteicams arī pilnveidot pētīšanas metodes: atbildes uz anketas jautājumiem apvienot ar nodarbību video novērojumiem, kur atkarībā no docētāju jautājumiem un studentu atbildēm varētu precīzāk noteikt, kāda līmeņa intelektuālās aktivitātes studenti izmanto.

### **3.5. Docētāju pedagoģiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes (PED bloks)**

Lai gūtu ieskatu mācīšanas procesa aktivitātēs, docētāji izvērtēja, vai viņi studiju procesā izmanto tādas aktivitātes kā informācijas sniegšana; skaidrošana; jaunās informācijas interpretēšana; īpašas uzmanības pievēršanu studiju priekšmeta pamatu skaidrošanai; studentu mācīšanās procesa veicināšana; dalīšanās pieredzē; studentu ieinteresēšana, studentu mācību sasniegumu vērtēšana, studentu konsultēšana, informāciju izmantošana veidu demonstrēšana;

studiju saistīšana ar turpmāko profesiju; studentu motivēšana; studentu izaicināšana, aicinot viņus risināt sarežģītas problēmas; labas atmosfēras radīšana auditorijā, studentu iedrošināšana iesaistīties dažādās aktivitātēs; sadarbības veicināšana, studiju procesu veicinošas vides radīšana, atšķirīgu vingrinājumu izmantošana dažādiem valodas apguves līmeņiem, atšķirīgu vingrinājumu izmantošanu dažādiem mācīšanās stiliem, valodas un kāda cita mācību priekšmetu vienlaicīga mācīšanu. Valodas mācīšanas metodes ietver komunikatīvo, kognitīvo, starpkultūru un konstruktīvismu.

Vairāki jautājumi izvēlēti ar mērķi noskaidrot, vai docētājs pietiekami respektē dažādību, proti, pievērš pietiekamu vērību dažādiem studentu valodas apguves stiliem, izmanto dažādus uzdevumus dažādiem valodas prasmes līmeņiem, vai orientējas jaunākajās valodas mācīšanās metodēs, t.sk., vai izmanto CLIL (2.nodaļa). Minētie apstākļi raksturo kritēriju „dažādība”, vēl blokā ietverti kritēriji, kas raksturo sadarbību un individuālo darbu.

Datu ieguves forma: docētājiem dihotomajā skalā (Jā/Nē) jāsniedz atbildes uz 19 jautājumiem par mācīšanas aktivitāšu un 4 jautājumiem par valodas mācīšanas metožu izmantošanu.

#### *Docētāju viedoklis*

Docētāju skatījumā situācija ir līdzīga: docētāji aktīvi izmanto pedagoģiskās aktivitātes, visām aktivitātēm pazīmes īpatsvars  $p > 0,75$ ; izņēmums ir tikai inovatīvu metožu izmantošana (pazīmei „kāda cita priekšmeta un svešvalodas vienlaicīga mācīšana”  $p = 0,63$ ), kā arī dažādības respektēšanai: pazīmēm „dažādu uzdevumu izmantošana studentiem ar dažādu svešvalodas prasmi”, kā arī „dažādu uzdevumu izmantošana studentiem ar dažādiem mācīšanās stiliem” (abām pazīmēm  $p = 0,82$ ). Arī valodas mācīšanas metodes plaši izmanto gandrīz visi docētāji, izņēmums ir tikai konstruktīvisms ( $p = 0,56$ ).

### **3.6. Studentu profesionālās svešvalodas kompetences vērtēšana (VER bloks)**

Lai noskaidrotu, kādas vērtēšanas formas tiek izmantotas studentu profesionālās svešvalodas kompetences vērtēšanā, studenti izvērtēja, vai viņi izmanto testus, esejas, prezentācijas, studentu darbu apkopojumu jeb portfolio, kā arī grupas biedru novērtējumu un pašnovērtējumu. Papildus minētajiem valodas zināšanu, prasmju un kompetenču veidošanas veidiem docētāji piekrita vai noraidīja apgalvojumus, ka viņi izmanto tādus testu viedus kā testi ar daudzizvēļu uzdevumiem, testi ar atbilstības uzdevumiem, testi ar īsajām atbildēm un testi ar izlaidumiem.

Lai noskaidrotu, vai pozitīva vērtējuma iegūšanai nepieciešams arī individuālais darbs, studenti un docētāji pauda savu viedokli par to, vai ir iespējams dabūt vērtējumu, atbildot tikai

to, kas tika apskatīts nodarbībās (atbildes 4 punktu Likerta skalā: 1 – pilnīgi piekrītu, 2 – piekrītu, 3 – nepiekrītu, 4 – pilnīgi nepiekrītu).

*Visu respondentu viedoklis*

Pazīmju biežumu analīze liecina (5.17.tab.), ka visvairāk studenti raksta testus ( $p=0,88$ ), mazāk izmanto prezentācijas ( $p=0,71$ ), pašnovērtējumu ( $p=0,56$ ), esejas un grupas biedru novērtējumu (abām pazīmēm  $p=0,50$ ) un vismazāk - studentu darbu apkopojuma jeb portfolio vērtējumu ( $p=0,38$ ).

5.17.tab. z vērtības dažādiem testu veidiem visu respondentu skatījumā.

Pārbaudes veidi	Testi	Esejas	Prezentācijas	Portfolio	Grupas biedru novērtējums	Pašnovērtējums
Testi	*	9,59	5,92	10,78	9,25	7,48
Esejas	9,59	*	5,30	2,87	**	-1,52
Prezentācijas	5,92	5,30	*	7,26	5,30	3,73
Portfolio	10,78	2,87	7,26	*	-3,05	-4,14
Grupas biedru novērtējums	9,25	**	5,30	-3,05	*	-1,84
Pašnovērtējums	7,48	-1,52	3,73	-4,14	-1,84	*

\*\* - pazīmes nevar salīdzināt, jo to vērtības ir vienādas. Tātad, visu pārbaudes veidu praktizēšanas biežumi atšķiras statistiski nozīmīgi ( $z$  kritiskā vērtība ir 1,96), izņemot eseju un pašnovērtējuma praktizēšanu, kā arī grupas biedru novērtējumu un pašnovērtējumu.

Tātad, statistiski nozīmīgu atšķirību  $z$  analīze liecina, ka tādu pārbaudes darbu praktizēšana, kuros pārsvarā tiek pārbaudītas zināšanas (testi), atšķiras no prasmes un kompetences vērtējošu pārbaudes darbu izmantošanas biežuma, savukārt prasmes un kompetences vērtējošu pārbaudes darbu formu (portfolio novērtējums, pašnovērtējums, esejas) praktizēšanas biežumi statistiski nozīmīgi neatšķiras. Vislielākās atšķirības vērojamas testu un portfolio izmantošanas biežumos.

*Docētāju atbildes*

Dažādu pārbaudes darbu veidu praktizēšanas biežumu analīze liecina, ka docētāju skatījumā visvairāk tiek izmantoti testi ( $p=0,93$ ), konkrēti: testi ar daudzizvēļu uzdevumiem ( $p=0,82$ ), testi ar atbilstības uzdevumiem ( $p=0,82$ ), testi ar īsajām atbildēm ( $p=0,72$ ), testi ar izlaidumiem ( $p=0,82$ ), prezentācijas ( $p=0,91$ ); mazāk izmanto esejas ( $p=0,58$ ); portfolio vērtējums ( $p=0,50$ ), grupas biedru novērtējums ( $p=0,69$ ); pašnovērtējums ( $p=0,63$ ).

5.18. tab. Z vērtības dažādiem testu veidiem docētāju skatījumā.

Pārbaudes veidi	Testi	Esejas	Prezentācijas	Portfolio	Grupas biedru novērtējums	Pašnovērtējums
Testi	*	4,15	0,45	4,60	3,61	3,77
Esejas	4,15	*	-4,24	1,07	1,28	-0,65
Prezentācijas	0,45	-4,24	*	4,49	3,21	3,44
Portfolio	4,60	1,07	4,49	*	2,13	-1,61
Grupas biedru novērtējums	3,61	1,28	3,21	2,13	*	0,83
Pašnovērtējums	3,77	-0,65	3,44	-1,61	0,83	*

Dažādu testu veidu praktizēšanas biežumi docētāju skatījumā (5.18.tab.) statistiski nozīmīgi neatšķiras, jo:

- 1)  $z=1,39 < 1,96$  (testi ar īsajām atbildēm-testi ar daudzizvēļu uzdevumiem; testi ar īsajām atbildēm-testi ar izlaidumiem);
- 2)  $z=1,51 < 1,96$  (testi ar īsajām atbildēm-testi ar atbilstības uzdevumiem).

Rezultāti:

- 1) testu praktizēšanas biežumi docētāju skatījumā atšķiras no pārējo pārbaudes veidu praktizēšanas biežumiem;
- 2) prezentāciju praktizēšanas biežumi docētāju skatījumā atšķiras no pārējo pārbaudes veidu praktizēšanas biežumiem;
- 3) pārējo dziļo mācīšanos veicinošo pārbaudes veidu praktizēšanas biežumi statistiski nozīmīgi neatšķiras.

Kopīgais studentu un docētāju uzskatos par kompetences vērtēšanu: visvairāk tiek praktizēti testi, ar kuriem iespējams pārbaudīt galvenokārt zināšanas, nevis dziļāku izpratni. Tikai prezentācijas tiek praktizētas tikpat bieži kā testi, pārējās dziļo mācīšanos vērtējošās pārbaudes darbu formas tiek izmantotas mazāk.

*Atšķirības studentu un docētāju uzskatos par kompetences vērtēšanu*

Ar hī kvadrāta testu pierādīts:

- 1) docētāji vairāk nekā studenti domā, ka vērtēšanas procesā tiek izmantotas prezentācijas,  $\chi^2 (1, n=264) = 12,22$ ; Sig. = 0,00, t.i.  $< 0,01$ ; phi = 0,23;
- 2) docētāji vairāk nekā studenti domā, ka vērtēšanas procesā tiek izmantots grupas biedru novērtējums,  $\chi^2 (1, n=264) = 8,40$ ; Sig. = 0,04, t.i.  $< 0,05$ ; phi = 0,19.

Studentu individuālā darba nepieciešamības vērtējums docētāju skatījumā. Docētāju atbildes uz jautājumu „Ir iespējams iegūt vērtējumu, atbildot tikai to, kas tika apskatīts

nodarbībās” liecina, ka lielākā daļa docētāju ( $p=0,64$ ) piekrīt viedoklim, ka studenti var iegūt pozitīvu vērtējumu, nestrādājot individuāli.

### **3.7. Ieinteresēto pušu apmierinātība un galvenie darbības rezultāti (REZ bloks)**

Lai noskaidrotu, vai kursa mērķi ir sasniegti un cik apmierināti studenti ir ar profesionālās svešvalodas kursa procesu un rezultātiem, studenti izvērtēja, vai studiju kurss atbilst reālā dzīve nepieciešamajam; vai studenti var sekmīgi veikt komunikatīvus uzdevumus, kurus paši sev izvirzījuši; vai studiju vide veicina mācīšanos; vai bibliotēkas un datorklases ir studentiem pietiekami pieejamas; vai literatūras klāsts bibliotēkā ir pietiekams; vai studiju telpu skaits un stāvoklis ir labs; vai docētājs regulāri informē viņus par viņu mācīšanās +/-; vai docētājs labi pārzina svešvalodu; vai docētājs ir labs pedagogs; vai docētājs labi vada studentu mācīšanās procesu; vai studentu mācīšanās tiek labi vadīta.

Gan studenti, gan docētāji piekrīt viedoklim, ka studentu mācīšanās tiek labi vadīta; saskaņā ar Manna-Vitnija testu atkarīgā no respondentu statusa (students/docētājs) nemainās viedoklis par to, vai mācīšanās tiek labi vadīta ( $U=4639$ ;  $z=-0,63$ ;  $Sig.=0,53$ ,  $r=0,04$ ).

### **5.4. Kvalitātes vadīšana profesionālās svešvalodas kursā kā organizācijas kultūras sastāvdaļa**

Promocijas darbā kvalitātes vadīšanas kultūra apskatīta kā darbinieku vērtību, attieksmju un uzskatu kopums par akadēmiskās mācīšanās, mācīšanas un pētniecības kvalitāti, tās nodrošināšanu un uzlabošanu. Kvalitātes vadīšana kā organizācijas kultūras sastāvdaļa raksturota ar respondentu domām, viedokļiem par dažādu kursa kvalitātes vadīšanas aspektu svarīgumu studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanā.

Studentu un docētāju viedokļus raksturo:

- profesionālās svešvalodas kursa mērķi;
- studentu vērtīgākā mācīšanās pieredze ESP kursā;
- docētāju loma studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanā:
  - studentu skatījumā;
  - docētāju skatījumā;
- iekšējās un ārējās kvalitātes vadīšanas procedūru nepieciešamība kursa kvalitātes nodrošināšanā;
- docētāju viedoklis par to, vai kvalitātes vadīšana uzlabos kursa kvalitāti.

Apstrādājot datus, atbildes uz brīvajiem jautājumiem kodētas. Viedokļu noskaidrošanai izmantota 4-punktu Likerta skala. Datu struktūra vienkāršota, izmantojot galveno komponentu analīzi.

#### 4.1. Profesionālās svešvalodas kursa mērķi

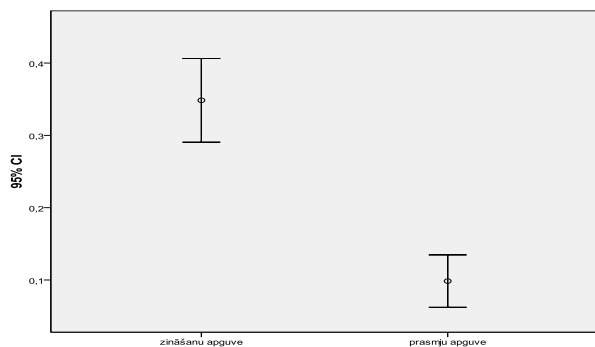
##### *Studentu skatījums*

Lai noskaidrotu, cik adekvāti ir aprakstītie kursa mērķi, atbildes uz brīvo jautājumu: „Kādi ir profesionālās svešvalodas kursa mērķi” kodētas saskaņā ar zināšanu, prasmju un kompetenču attīstīšanu; bez tam atsevišķi izdalīti mērķi, kas saistīti ar studentu un docētāju, kopā izveidojot 38 mainīgos (kodu tabula: 2.3.piel.). sākot datu apstrādi, tika novērtēta 38 mainīgo iekšējā saskaņotība, nosakot Kronbaha alfu, kas ir 0,64, tātad nedaudz zemāka par izvēlēto vērtību (0,7).

Rezultāti:

1) studenti vairāk „saista kursa mērķus saistīt ar studentu” ( $p=0,54$ ) nevis docētāju ( $p=0,15$ ); ar z testu pierādīts, ka statistiski nozīmīgi atšķiras to studentu skaits, kuri „saista studiju kursa mērķus ar studentu” un „saista studiju kursa mērķus ar docētāju ( $z=|-7,24|>1,96$ );

2) studenti uzskata (5.7.att.), ka studiju kursa mērķis galvenokārt ir „zināšanu apguve” (pazīmes īpašvērtība  $p=0,42$ ), t.sk. „profesionālās svešvalodas terminu apguve” ( $p=0,22$ ), nevis „prasmju veidošana”, t.sk., „runāšanas apguve” (0,07) un „zināšanu un prasmju izmantošana” (abu pazīmju īpašvērtības: 0,11).



5.7.att. Profesionālās svešvalodas kursa mērķi studentu skatījumā.

##### *Docētāju un studentu uzskatu salīdzinājums*

Secinājumi par kopīgo studentu un docētāju uzskatos:

1. Visiem respondentiem ir tendence studiju kursa mērķus vairāk „saistīt ar studentu” nekā ar docētāju:

1.1. ar z testu pierādīts, ka statistiski nozīmīgi atšķiras to respondentu skaits, kuri „saista studiju kursa mērķus ar studentu” un ar docētāju ( $z=|8,44|>1,96$ );



1.2. hī kvadrāta tests parādīja, ka nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp statusu (students, docētājs) un „studiju kursa mērķu saistīšanu ar studentu”,  $\chi^2(1, n=264) = 2,44$ ; Sig. = 0,12; phi = -0,11 (nelielas atšķirības).

*Secinājumi par atšķirīgo studentu un docētāju uzskato.*

Studenti uzskata, ka galvenais mācīšanās mērķis ir „zināšanu apguve” (pazīmes īpašvērtība  $p=0,42$ ), t.sk. „profesionālās svešvalodas terminu apguve” ( $p=0,22$ ); tad seko „prasmju veidošana”, t.sk., „runāšanas apguve” ( $0,07$ ) un „zināšanu un prasmju izmantošana” (abu pazīmju vidējās vērtības:  $p=0,11$ ); bet docētāji uzskata, ka galvenais mērķis ir „zināšanu un prasmju izmantošana” ( $p=0,28$ ), t.sk. „valodas izmantošana darbā” ( $p=0,07$ ), sarunājoties ar ārzemniekiem, savas un citu kultūru apzināšanās celšana ( $p=0,04$ ); „prasmju veidošana” ( $p=0,07$ ), t.sk., „runāšanas un publiskās uzstāšanās apguve” (abas:  $p=0,04$ ) un „zināšanu apguve” ( $p=0,06$ ).

Hī kvadrāta tests parādīja, ka ir statistiski nozīmīgas atšķirības starp:

1) statusu (students, docētājs) un „kursa mērķa saistīšanu ar zināšanu apguvi”,  $\chi^2(1, n=264) = 24,06$ ; Sig. = 0,00, t.i.,  $<0,01$ ; phi = -0,31 (vidējas atšķirības);

2) statusu (students, docētājs) un „kursa mērķu saistīšanu ar zināšanu un prasmju izmantošanu”,  $\chi^2(1, n=264) = 8,55$ ; Sig. = 0,03, t.i.  $<0,05$ ; phi = 0,19 (nelielas atšķirības).

Docētāji piemin tādu kursa mērķi kā „savas un citu kultūru labāka apzināšanās”, kas palīdz veidot komunikatīvo kompetenci, bet studenti šādus mērķi nepiemin; studenti toties piemin tādus mērķus kā „kursa apguve” vai „programmas apguve.

#### **4.2. Mācīšanās kvalitāte**

Lai novērtētu, vai kvalitātes vadīšanas pasākumi ir noveduši pie paša galvenā: kvalitatīvas mācīšanās, docētāji pauda savu viedokli par apgalvojumu „Man dažreiz liekas, ka studenti netiek pietiekami izaicināti intelektuāli”, uz kuru apstiprinoši atbildēja vairāk kā puse docētāju ( $p=0,60$ ). Lielbritānijā šim apgalvojumam piekrita 53,5% no 87 docētājiem (pētījumā izmantota 3 punktu Likerta skala: piekrītu, nepiekrītu, neesmu pārliecināts). R.Pričarda uzskata, ka kvalitātes nodrošināšanas procedūras aizņem pārāk daudz laika, docētāji ir ar tām pārslogoti, un pats galvenais tā arī nav panākts (vai tam neatliek laika) – studentu mācīšanās nenotiek pietiekami augstā līmenī.

#### **4.3. Vērtīgākā mācīšanās pieredze**

Metodika: atbildes uz brīvo jautājumu „Kas ir visvērtīgākais, ko esat apguvis šajā studiju kursā?” tika kodētas saskaņā ar Ziņojumā UNESCO (Delors, 2001) minētajiem galvenajiem 21.gds. izglītības mērķiem – mācīties zināt, darīt, būt un dzīvot kopā (kodu tabula: 2.3.piel.).

Rezultāti: studentu skatījumā vērtīgākā mācīšanās pieredze ir: jaunu zināšanu gūšana ( $p=0,61$ ), prasmju apgūšana ( $p=0,19$ ), valodas lietošanas prasmju uzlabošana ( $p=0,14$ ), mācīšanās būt un dzīvot kopā ( $p=0,05$ ), kā arī apgūto prasmju pielietošana ( $p=0,09$ ).

#### 4.4. Docētāju pedagoģiskās aktivitātes studentu skatījumā

Lai docētāja darbību atspoguļotu no studentu viedokļa, studenti izvērtēja, cik svarīgi ir veikt dažādas mācīšanas aktivitātes (4 punktu Likerta skalā - 4: ļoti svarīgi, 3: svarīgi, 2: nav svarīgi, 1: nemaz nav svarīgi). Lai noskaidrotu bloka struktūru, veikta arī faktoru analīze.

Svarīgākās docētāju darbības studentu skatījumā ir „informācijas sniegšana” (5.19.tab.; vid.=3,58) un „skaidrošana” (vid.=3,57), kā arī „intereses raisīšana studentos” (vid.=3,55) un „labas atmosfēras radīšana auditorijā” (vid.=3,46); nesvarīgākās docētāju darbības studentu skatījumā ir „studentu intelektuālā izaicināšana” (vid.=2,82) un „CLIL pieejas izmantošana” (vid.=2,45).

5.19.tab. Docētāju aktivitāšu svarīgums studentu skatījumā (no 1:nemaz nav svarīgi līdz 4: ļoti svarīgi)

Docētāju pedagoģiskās aktivitātes	N	Vid.	St.nov.	Mini- mālā vērtība	Maksi- mālā vērtība
Sniegt jaunu informāciju	205	3,58	0,52	2	4
Vērtēt	205	3,03	0,59	1	4
Konsultēt	206	3,39	0,63	1	4
Rādīt, kā izmantot informāciju	206	3,18	0,68	1	4
Saistīt studijas ar turpmāko profesiju	206	3,27	0,74	1	4
Intelektuāli izaicināt studentus	203	2,82	0,73	1	4
Iedrošināt studentus iesaistīties dažādās aktivitātēs	205	3,11	0,68	1	4
Veicināt sadarbību	206	3,22	0,56	1	4
Izmantot dažādus uzdevumus dažādiem līmeņiem	206	3,26	0,61	2	4
Izmantot dažādus uzdevumus dažādiem mācīšanās stiliem	206	3,13	0,60	2	4
Mācīt valodu un citu studiju priekšmetu vienlaicīgi	201	2,45	0,86	1	4

Studentu atbildes liecina (5.19.tab.), ka svarīgākā docētāju darbība studentu skatījumā ir informācijas sniegšana.

5.20.tab. Vilkoksona testa rezultāti docētāju aktivitāšu svarīguma izvērtēšanai studentu skatījumā (z – atšķirības, r –atšķirības lielums)

	Vērtēt - sniegt jaunu informāciju	Konsultēt - sniegt jaunu informāciju	Rādīt, kā izmantot informāciju - sniegt jaunu informāciju	Saistīt studijas ar reālo dzīvi - sniegt jaunu informāciju	Intelektuāli izaicināt studentus - sniegt jaunu informāciju	Iedrošināt studentus iesaistīties dažādās aktivitātēs - sniegt jaunu informāciju	Veicināt sadarbību - sniegt jaunu informāciju	Izmantot dažādus uzdevumus dažādiem līmeņiem - sniegt jaunu informāciju	Apgūt valodu un saturu vienlaicīgi – sniegt jaunu informāciju
z	-8,91	-3,79	-6,98	-5,05	-9,46	-7,33	-6,63	-5,78	-10,38
r	-0,43	-0,19	-0,34	-0,25	-0,46	-0,36	-0,32	-0,28	-0,51
Sig.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Ar Vilkoksona rangu testu pierādīts (5.20.tab.), ka studentu skatījumā ir daudz svarīgāk „sniegt informāciju” nekā „vērtēt” (7.tab;  $r=-0,43$ ; Sig.=0,00;  $n=205$ ; „informācijas sniegšanas” mediāna MD=4, „vērtēšanas” mediāna MD=3). Līdzīgā veidā var pierādīt (5.20.tab.), ka studentu skatījumā ir ievērojami svarīgāk „sniegt informāciju” nekā „konsultēt” ( $r=-0,19$ ; Sig.=0,00;  $n=206$ ; „informācijas sniegšanas” mediāna MD=4, „konsultēšanas” mediāna MD=3); „sniegt informāciju” nekā „rādīt, kā izmantot informāciju” ( $r=-0,34$ ; Sig.=0,00;  $n=206$ ; „informācijas sniegšanas” mediāna MD=4, „rādīšanas, kā izmantot informāciju” mediāna MD=3); „sniegt informāciju” nekā „saistīt studijas ar reālo dzīvi” ( $r=-0,25$ ; Sig.=0,00;  $n=206$ ; „informācijas sniegšanas mediāna” MD=4, „tudiju saistīšanas ar reālo dzīvi” mediāna MD=3); „sniegt informāciju” nekā „iedrošināt studentus iesaistīties dažādās aktivitātēs” ( $r=-0,19$ ; Sig.=0,00;  $n=206$ ; „informācijas sniegšanas” mediāna MD=4, „studentu iesaistīšanas dažādās aktivitātēs” mediāna MD=3); „sniegt informāciju” nekā „veicināt sadarbību” ( $r=-0,32$ ; Sig.=0,00;  $n=206$ ; „informācijas sniegšanas” mediāna MD=4, „sadarbības veicināšanas” mediāna MD=3); „sniegt informāciju” nekā „izmantot dažādus uzdevumus dažādiem līmeņiem” ( $r=-0,28$ ; Sig.=0,00;  $n=205$ ; „informācijas sniegšanas” mediāna MD=4, „dažādu uzdevumu izmantošanas dažādiem līmeņiem” mediāna MD=3); „sniegt informāciju” nekā „intelektuāli izaicināt studentus” ( $r=-0,46$ ; Sig.=0,00;  $n=203$ ; „informācijas sniegšanas mediāna” MD=4, „studentu intelektuālās izaicināšanas” mediāna MD=3); „sniegt informāciju” nekā „apgūt valodu un citu

studiju priekšmetu vienlaicīgi” (= -0,51; Sig.=0,00; n=201; „informācijas sniegšanas” mediāna MD=4, „valodas un citu studiju priekšmetu vienlaicīgas apgūšanas” mediāna MD=2).

Faktoru analīze.

Pirms faktoru analīzes veikšanas, nosakot katra mainīgā un visas skalas Kronbaha alfas vērtības, tika izvērtēta 19 docētāju pedagoģisko aktivitāšu skalas iekšējā saskaņotība (3.piel. 164.-168.lpp.), izslēdzot mainīgo, kuru izslēgšana palielina skalas kopējo Kronbaha alfas vērtību. Pēc tam tika pārbaudīta datu piemērotība faktoru analīzes veikšanai. Korelācijas matricas pārbaude liecina, ka mācīšanas aktivitāšu korelācijas koeficienti bieži ir 0,3 un vairāk, Kaizera-Meijera-Olkina testa vērtība ir 0,772 (kas pārsniedz ieteikto 0,6) un Bartleta sfēriskuma tests sasniedz statistisku nozīmību (Sig.=0,000, t.i. <0,01).

Oblimina rotācija ļauj izdalīt 5 pedagoģisko aktivitāšu grupas, kas savstarpēji vāji pozitīvi un negatīvi korelē (<0,3; 5.21.tab.).

5.21.tab. Faktoru analīzē izdalīto pedagoģisko aktivitāšu grupu korelāciju matrica.

Faktora nr.	1	2	3	4	5
1	1,000	0,216	-0,143	-0,213	0,255
2	0,216	1,000	-0,065	-0,129	0,244
3	-0,143	-0,065	1,000	0,087	-0,091
4	-0,213	-0,129	0,087	1,000	-0,152
5	0,255	0,244	-0,091	-0,152	1,000

Izdalīšanas metode: Galveno komponentu analīze. Rotācijas metode: Oblimina rotācija ar Kaizera normalizāciju.

Galveno komponentu analīze atklāja 5 komponentu klātbūtni, kuru īpašvērtības pārsniedz 1, un kuras izskaidro 27,55%, 9,34%, 8,55%, 7,68% un 6,97% jeb kopumā 60,11% mainīguma (5.22.tab.).

Faktoru interpretācija:

1. faktors - Studentu iesaistīšana - iedrošināt studentus iesaistīties dažādās aktivitātēs (svars: 0,829), radīt labu atmosfēru auditorijā (0,681), veicināt sadarbību (0,608);
2. faktors – Skaidrošana – izskaidrot, interpretēt jauno informāciju (0,834), sniegt informāciju (0,711), konsultēt studentus (0,455);
3. faktors – Motivēšana - pievērst īpašu uzmanību studiju priekšmeta pamatu izskaidrošanai (0,676), vērtēt studentu zināšanas (0,663), motivēt studentus (0,587), aicināt studentus risināt sarežģītus uzdevumus (0,468);

4. faktors – Dažādības respektēšana - izmantot atšķirīgus vingrinājumus dažādiem valodas apguves līmeņiem (0,862), izmantot atšķirīgus vingrinājumus dažādiem mācīšanās stiliem (0,661), radīt studiju procesu veicinošu vidi (0,527);

5. faktors – Saistība ar nākamo profesiju - parādīt, kā izmantot informāciju (0,818), saistīt studijas ar turpmāko profesiju (0,708).

5.22.tab. Faktoru analīzē izdalīto pedagoģisko aktivitāšu grupu statistiskais raksturojums

Faktora nr.	Faktora nosaukums	Īpašvērtības	Elementu skaits	Kronbaha alfa	Dispersijas daļa (%)
1.	Studentu iesaistīšana	4,41	3	0,71	27,56
2.	Skaidrošana	1,50	3	0,66	9,34
3.	Motivēšana	1,37	5	0,62	8,55
4.	Dažādības respektēšana	1,23	3	0,66	7,68
5.	Saistība ar nākamo profesiju	1,12	2	0,61	6,98
Kopā					60,11

Datu piemērotības pārbaude faktoru analīzes veikšanai un pati faktoru analīze atspoguļota 2.4.piel. 246.-260.lpp. un 3.piel. 175.-188.lpp. Trīs faktoriem ir pietiekama ticamība ( $\alpha \geq 0,7$ ; 5.22.tab.; 3.piel. 193.-200.lpp.). Tātad, studentu skatījumā svarīgāko docētāju pedagoģisko aktivitāšu galveno faktoru analīze ļauj izdalīt 3 ticamus faktoros: studentu iesaistīšana, skaidrošana un dažādības respektēšana.

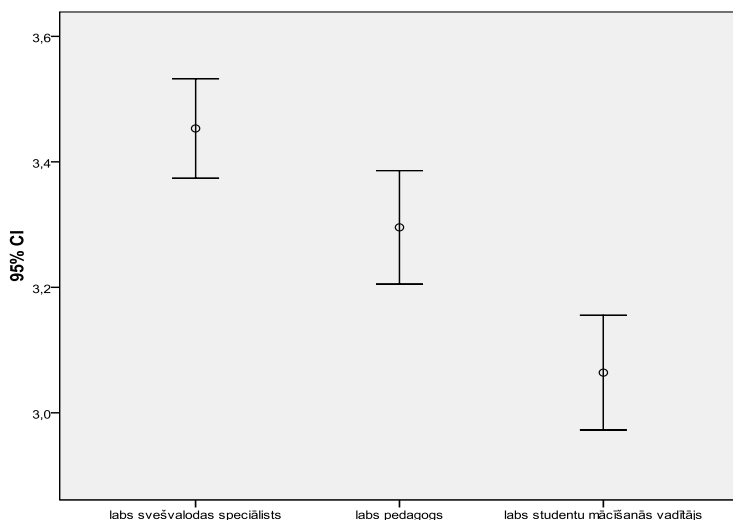
Apstākļi, ka studenti par galveno faktoru studiju procesā min studentu iesaistīšanu, sasaucas ar paplašinātās līdervadības atziņām, kas vērsta uz studentu dziļu iesaisti studiju procesā, kuras mērķis ir palīdzēt studentiem uzņemties lielāku atbildību par savu mācīšanos. Šāds rezultāts liecina, ka veiksmīgu studiju procesu raksturo ne tikai izziņas procesu, bet lielā mērā arī studentu iesaistīšanu (pretstatā atsvešinātībai) attiecību veidošanā ar studiju priekšmetu, studiju biedriem, docētāju, savu nākamo profesiju.

#### 4.5. Docētāju lomu vērtējums studentu skatījumā

Datu ieguves forma: 3 apgalvojumi par docētāja lomu studiju procesā – „Docētājs ir labs svešvalodas speciālists”, „Docētājs ir labs pedagogs” un „Docētājs ir labs studentu mācīšanās vadītājs, uz kuriem jādod atbildes 4 punktu Likerta skalā (no 1–pilnīgu nepiekrītu līdz 4 – pilnīgi piekrītu).

5.23. tab. Vilkoksona testa statistika par docētāju lomām studentu skatījumā

	Labs pedagogs - labs svešvalodas speciālists	Labs studentu mācīšanās vadītājs - labs svešvalodas speciālists	Labs studentu mācīšanās vadītājs - labs pedagogs
z (Sig.)	-3,88 <sup>a</sup> (0,00)	-7,32 <sup>a</sup> (0,00)	-6,20 <sup>a</sup> (0,00)
r	-0,19	-0,36	-0,30
a. pamatojas uz pozitīviem rangiem.			



5.8.att. Docētāju darba kvalitāte studentu skatījumā (4 ballu sistēmā).

Ar Vilkoksona rangu testu pierādīts (5.23. tab.; 5.8.att.), ka studentu skatījumā:

- 1) docētājs ir labāks svešvalodu speciālists nekā pedagogs ( $z=-3,88$ ; Sig.=0,000, t.i., Sig.<0,001; neliela atšķirība  $r=0,19$ );
- 2) docētājs ir labāks pedagogs nekā studentu mācīšanās vadītājs ( $z=-6,20$ ; Sig.=0,000, t.i., Sig.<0,001; vidēji liela atšķirība  $r=0,30$ );
- 3) docētājs ir labāks svešvalodu speciālists nekā studentu mācīšanās vadītājs ( $z=-7,32$ ; Sig.=0,000, t.i., Sig.<0,001; vidēji liela atšķirība  $r=0,36$ ).

Bez tam, kvalitātes vadīšanas aktivitāšu grupā novērotas šādas korelācijas:

- 1) ja docētājs labi pārzina svešvalodu, tad docētājs ir arī labs pedagogs ( $r=0,60$ , Sig.=0,01) un docētājs labi vada studentu mācīšanās procesu ( $r=0,49$ , Sig.=0,01);
- 2) ja docētājs ir labs pedagogs, tad studiju kurss atbilst reālā dzīve nepieciešamajam ( $r=0,37$ , Sig.=0,01), studiju kursā ir pietiekami daudz situāciju, kur studenti var izmantot savas zināšanas un prasmes ( $r=0,37$ , Sig.=0,01), docētājs labi pārzina svešvalodu ( $r=0,59$ , Sig.=0,01), docētājs labi vada studentu mācīšanās procesu ( $r=0,72$ , Sig.=0,01);

3) ja docētājs labi vada studentu mācīšanās procesu, tad studiju kurss atbilst reālā dzīve nepieciešamajam ( $r=0,42$ ,  $\text{Sig.}=0,01$ ); studiju kursā ir pietiekami daudz situāciju, kur studenti var izmantot savas zināšanas un prasmes ( $r=0,39$ ,  $\text{Sig.}=0,01$ ); docētājs regulāri informē viņus par viņu mācīšanās +/- ( $r=0,42$ ,  $\text{Sig.}=0,01$ ); docētājs labi pārzina svešvalodu ( $r=0,49$ ,  $\text{Sig.}=0,01$ ); docētājs ir labs pedagogs ( $r=0,72$ ,  $\text{Sig.}=0,01$ ).

#### **4.6. Studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes docētāju skatījumā**

Docētāji izvērtēja, cik nozīmīgas studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanā ir atsevišķas studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes. Docētāji uzskata, ka svarīgākās aktivitātes ir motivēt studentus (pazīmes „studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanā ir svarīgi motivēt studentus” īpatsvars  $p=0,98$ ), iedrošināt studentus izteikt savu viedokli ( $p=0,98$ ), izaicināt studentus ( $p=0,96$ ), kā arī pašam docētājam labi zināt svešvalodu ( $p=0,96$ ); savukārt mazāk svarīgi ir apmaiņas programmu studentu esamība ( $p=0,69$ ), kursa docētāju kopīga atbildība par studiju kursu ( $p=0,75$ ), docētāju darba pielāgošanai viena studiju kursa ietvaros ( $p=0,77$ ), kā arī starptautiski atzītu svešvalodas eksāmenu (TOEFL, IELTS) nokārtošana ( $p=0,51$ ).

Lai varētu analizēt datu struktūru, grupēt atsevišķas pazīmes, noskaidrojot, vai respondentu atbildes veido savstarpēji nekorelējošas jautājumu kopas, kuras varētu izmantot studentu mācīšanās vadīšanas aktivitāšu kopuma raksturošanai, 16 aktivitātes analizētas ar faktoru analīzes palīdzību, šajā pētījumā docētāju skaits  $n=68$ .

Pirms faktoru analīzes veikšanas tika izvērtēta 23 docētāju studentu mācīšanās vadīšanas aktivitāšu bloka iekšējā saskaņotība, nosakot Kronbaha alfas vērtības katram bloka indikatoram. No turpmākās analīzes tika izslēgtas aktivitātes, kuru izslēgšana palielina kopējo bloka Kronbaha alfas vērtību; tās aktivitātes, kuras vāji korelē ar pārējām bloka aktivitātēm, kā arī tās aktivitātes, kuras faktoru analīzē izskaidro nelielu kopīgā mainīguma daļu. Rezultāta 23 studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes tika reducēts uz 16 aktivitātēm (2.4.piel.238.-246.lpp; 3.piel.169.-175.lpp.).

Datu atbilstības faktoru analīzei pārbaude ar Kaizera-Meijera-Oklina testu liecina, ka šī testa vērtība ir 0,774, kas pārsniedz rekomendēto 0,6 vērtību un arī Bartleta sfēriskuma tests sasniedz statistisku nozīmību ( $\text{Sig.}=0,000$ , t.i.,  $<0,01$ ), kā arī aktivitāšu korelācijas matricā ir daudz koeficientu, kuru vērtības pārsniedz 0,3.

Studentu mācīšanās vadīšanas aktivitāšu galveno komponentu analīze atklāja 5 faktoru klātbūtni, kuru īpašvērtības pārsniedz 1 un tie izskaidro attiecīgi 38,025%, 11,328%, 9,496%, 7,606%, 6,449% un kopā - 72,904% mainīguma. Visiem mainīgajiem ir ievērojami svāri ( $>0,5$ ; 3.piel.) un visi mainīgie pamatā ietilpst vienā faktorā. Lai izvērtētu faktoru korelācijas, veikta

Oblimina rotācija. Tā kā faktoru savstarpējās korelācijas ir nelielas ( $\leq 0,3$ ; 5.24.tab.), var veikt Varimaksa rotāciju (5.25.tab.).

5.24.tab. Faktoru korelāciju matrica

Faktora nr.	1	2	3	4	5
1.	1,000	0,345	-0,239	0,273	0,012
2.	0,345	1,000	-0,235	0,225	0,178
3.	-0,239	-0,235	1,000	-0,113	0,051
4	0,273	0,225	-0,113	1,000	0,030
5	0,012	0,178	0,051	0,030	1,000

Izdalīšanas metode: galveno komponentu analīze. Rotācijas metode: Oblimina rotācija ar Kaizera normalizāciju.

5.25. Studentu mācīšanās vadīšanas aktivitāšu grupu statistiskais raksturojums

Faktora nr.	Faktora nosaukums	Īpašvērtības	Elementi	Kronbaha alfa	Dispersijas daļa
1.	Atvērtība pārmaiņām	6,084	5	0,80	38,025
2.	Docētāju komandas darbs	1,812	5	0,81	11,328
3.	Individuālās telpa nodrošināšana	1,519	2	0,72	9,496
4.	Ārējā dimensija	1,217	2	0,67	7,606
5.	Refleksija, mācīšanās no studentiem	1,032	2	0,61	6,449
<b>Kopā</b>					<b>72,904</b>

Varimaksa rotācija rezultātā iegūti 5 faktori, kas atklāj galvenos docētāja darbības veidus studentu mācīšanās vadīšanā.

1.faktors – Atvērtība pārmaiņām – ietver šādus indikatorus: mācīt elastību, atvērtību pārmaiņām (0,759), spēja būt proaktīvam (0,745), studentu iedrošināšana justies brīvi izteikt savu viedokli (0,739), studentu sasniegumu indikatoru definēšana (0,536), studentu darbu dokumentēšana (0,523);

2.faktors – Docētāju komandas darbs – ietver šādus indikatorus: docētāju komandas darbs (0,847), konsultēšanās ar citiem docētājiem (0,749), dot studentiem daudz iespēju piedalīties studiju procesā (0,690), piedalīšanās konferencēs (0,617); dalīšanās atbildībā ar citiem kursa docētājiem (0,569);

3.faktors – Individuālās telpas nodrošināšana – ļaut docētājiem darīt savu darbu (0,851), pielāgot docētāju darbu viena studiju kursa ietvaros (0,784);

4.faktors – Ārējā dimensija – būt studējušam svešvalodu tur, kur tajā runā (0,842), nokārtot tādus eksāmenus kā TOEFL, IELTS (0,829);



5.faktors – Refleksija, mācīšanās no studentiem - ietver šādus indikatorus: mācīšanos no studentiem (0.859), panākumu un problēmu pārdomāšanu (0,566).

4 faktoriem ir pietiekama ticamība (5.25.tab. un 3.piel. 193.-200.lpp.): Atvērtība pārmaiņām, Docētāju komandas darbs, Individuālās telpas nodrošināšana un Ārējā dimensija. Docētāju skatījumā svarīgākie faktori studentu mācīšanās vadīšanā ir Atvērtība pārmaiņām un Docētāju komandas darbs.

#### **4.7. Kvalitātes vadīšanas procedūru izmantošana.**

Vairāk docētāju piekrīt, ka ir svarīgi iesaistīt darba devējus studiju kursa mērķu izvirzīšanā (pazīmes īpatsvars  $p=0,93$ ) un nekā tas praktiski notiek ( $p=0,59$ ). Docētāji arī ir pārliecināti, ka ir svarīgi iesaistīt profesionālās sfēras pārstāvjus studiju kursa rezultātu vērtēšanā ( $p=0,72$ ) un prognozēt ieinteresēto pušu vajadzības ( $p=0,89$ ).

z tests liecina, ka statistiski nozīmīgi:

- neatšķiras pazīmes „studiju kursa kvalitāti vērtē citi tās pašas augstskolas kolēģi” un „ir svarīgi, ka studiju kursa kvalitāti vērtē citi tās pašas augstskolas kolēģi” ( $z=-0,60 < 1,96$ );
- atšķiras pazīmes „studiju kursa kvalitāti vērtē kolēģi no citām augstskolām” un „ir svarīgi, ka studiju kursa kvalitāti vērtē kolēģi no citām augstskolām” ( $z=-3,03 > 1,96$ );
- neatšķiras pazīmes „vienā augstskolā vienā studiju kursā izmanto kopīgus testus” un „ir svarīgi, ka vienā augstskolā vienā studiju kursā izmanto kopīgus testus” ( $z=-0,43 < 1,96$ );
- atšķiras pazīmes „studiju kursa testi tiek salīdzināti ar citiem testiem līdzīgosursos” un „ir svarīgi, ka studiju kursa testi tiek salīdzināti ar citiem testiem līdzīgosursos” ( $z=-3,16 > 1,96$ ).

Var secināt, ka vairāk docētāju uzskata: ir svarīgi, ka studiju kursa kvalitāti vērtē kolēģi no citām augstskolām un kursa testi tiek salīdzināti ar citiem testiem līdzīgosursos, nekā tas reāli notiek.

Lai noskaidrotu, vai docētāji Latvijā atbalsta kvalitātes vadīšana idejas, docētāji izvērtēja, vai viņi piekrīt apgalvojumam „Kvalitātes vadīšana uzlabos studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanos” (atbildes 4 punktu Likerta skalā: pilnīgi piekrītu, piekrītu, nepiekrītu, pilnīgi nepiekrītu). Latvijā docētāji piekrīt, ka kvalitātes vadīšana uzlabos studentu mācīšanos ( $p=0,91$ ;  $n=54$ ). Jāpiebilst, ka, piemēram, Lielbritānijā un Vācijā veiktajos pētījumos (Pritchard, 2005) apmēram puse docētāju uzskata, ka kvalitātes vadīšana *nenozīmē* arī kvalitātes uzlabošanu (Lielbritānijā:  $p=0,56$ ;  $n=87$ , Vācijā:  $p=0,62$ ;  $n=82$ ; Sig.=0,000).

Secinājumos pierādītas tēzes, kas seko no izklāstītajiem rezultātiem.

## SECINĀJUMI

Pierādītas 3 tēzes.

**1. tēze.** Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitāti var izvērtēt, izmantojot īpaši izveidotu instrumentu, kas sastāv no 7 blokiem, kuri ir: Mērķi, Valodas apguves aktivitātes, Intelektuālās aktivitātes, docētāju Pedagoģiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes, studiju Vide, Vērtēšana, Rezultāti un ieinteresēto pušu apmierinātība, kā arī no 6 kritērijiem: Skaidrība, Atbilstība, Sadarbība, Dziļā pieeja, Individuālais darbs un Dažādība.

### **1.tēzes pierādījums**

#### **1.1. IKNPSK instrumenta konstruktīvu validitāte**

Instrumenta konstruktīvu validitāti raksturo teoriju par kvalitatīvu svešvalodu mācīšanās teoriju operacionalizācija jeb atspoguļošana. IKNPSK instrumentu veido 103 kvalitātes indikatori, kas apkopoti 7 blokos (mērķi, valodas apguves aktivitātes, izziņas un citas mācīšanās aktivitātes, docētāju pedagoģiskās un studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes, studiju vide, vērtēšana, rezultāti un ieinteresēto pušu apmierinātība) un kuri raksturo 6 kvalitātes kritērijus (skaidrība, atbilstība, sadarbība, dziļā pieeja, individuālais darbs un dažādība). Katrs kvalitātes bloks sastāv no 10-20 kvalitātes indikatoriem, savukārt kvalitātes kritēriji, kuri ir integrēti kvalitātes blokos, sastāv no 2-3 kvalitātes indikatoriem. Visi kvalitātes indikatori iegūti no literatūras un avotiem par kvalitatīvu svešvalodu apguvi. IKNPSK instrumenta dizaina pamatā ir EFQM pašnovērtējuma instruments, ko rekomendē AII vai tās Programmas kvalitātes pašnovērtējumam, kā arī kvalitātes izvērtēšanas instrumenti vienam studiju kursam (Lasnier, 2007; Huts, 2008; Iske/Meder, 2009).

#### **1.2. IKNPSK instrumenta sastāvdaļu iekšējā saskaņotība**

Kronbaha alfa pārsniedz pieņemto robežvērtību  $\alpha=0,70$  4 blokiem: VAA, INT, PED un REZ. VER, MER un MIK bloku skalas ticamību vēlams palielināt, izvēloties vairāk indikatoru. Kronbaha alfa pārsniedz pieņemto robežvērtību  $\alpha=0,70$  vērtību 2 kritērijiem: DZI un DAZ, bet 0,7 vērtību: 3 kritērijiem: SAD, DZI un DAZ. Skalās ticamību vēlams palielināt, izvēloties vairāk indikatoru, lai raksturotu IND kritēriju.

Tādējādi, IKNPSK instruments ir derīgs studentu profesionālās svešvalodas kompetences procesa un rezultātu kvalitātes ticamai vērtēšanai. IKNPSK instrumenta konstruktīvu validitāti un

ticamību var uzlabot, palielinot indikatoru skaitu VER, MER un MIK blokos, kā arī ADE, SKA un IND kritēriju raksturošanai, kā arī palielinot respondentu-docētāju skaitu.

### **1.3. Kvalitātes bloku un kritēriju korelācijas savā starpā un ar kopējo vērtību**

#### **1.3.1. IKNPSK instrumenta kvalitātes bloku korelācijas**

Ieteicamās kvalitātes bloku korelācijas ir robežās no 0,3 līdz 0,5, šādas korelācijas ir pietiekamas tāpēc, ka kvalitātes bloki raksturo dažādus profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās procesa un rezultātu kvalitātes aspektus.

Statistiski nozīmīgas, pietiekami ciešas ( $r$  ir no 0,3 līdz 0,5) korelācijas saista 5 blokus: Valodas apguves aktivitātes, Intelektuālās aktivitātes, Pedagoģiskās aktivitātes, Vērtēšanu un Rezultātus.

#### **1.3.2. IKNPSK instrumenta kvalitātes kritēriju korelācijas**

Statistiski nozīmīgas, pietiekami ciešas ( $r$  ir no 0,3 līdz 0,5) korelācijas saista 4 kritērijus: Individuālais darbs, Sadarbība, Dziļā pieeja un Dažādība. Lai uzlabotu ar IKNPSK instrumenta iegūto rezultātu ticamību, Adekvātumu un Skaidrības kritēriju raksturošanai vēlams ieviest papildus indikatorus.

Saskaņā ar visu respondentu atbildēm statistiski nozīmīgi korelē 5 kvalitātes bloki: Valodas apguves aktivitātes, Intelektuālās aktivitātes, Pedagoģiskās aktivitātes, Vērtēšana un Rezultāti, kā arī 4 kritēriji: Individuālais darbs, Sadarbība, Dziļā pieeja un Dažādība. Lai uzlabotu ar IKNPSK instrumenta iegūto rezultātu ticamību, Vērtēšanas, Mērķu un Studiju vides blokos, kā arī Skaidrības un Adekvātuma kritēriju raksturošanai vēlams ieviest papildus indikatorus.

#### **1.3.3. Korelācijas starp katru kvalitātes bloku un kopējo (bloku) kvalitāti**

Tā kā viss IKNPSK ir vispārīgāks mērinstruments nekā katrs kvalitātes bloks, korelācijām starp katru kvalitātes bloku un kopējo (bloku) kvalitāti jābūt augstākām nekā bloku savstarpējām korelācijām (t.i., 0,50), vēlams: 0,70.

3 bloku - VAA, INT un VER - korelācijas ar kopējo (bloku) vērtību pārsniedz pieļaujamo 0,5 vērtību, savukārt 2 bloku - VAA un INT - korelācijas ar kopējo vērtību pārsniedz ieteicamo 0,7 vērtību.

#### **1.3.4. Korelācijas starp katru kvalitātes kritēriju un kopējo (kritēriju) kvalitāti**

4 kritēriju - IND, SAD, DZI un DAZ - korelācijas ar kopējo (kritēriju) vērtību sasniedz un pārsniedz pieļaujamo 0,50 vērtību, savukārt 2 kritēriju - DZI un DAZ - vērtības pārsniedz ieteicamo 0,70 vērtību.

Tādējādi, lai palielinātu IKNPSK instrumenta konstruktīvu validitāti, kas izteikta ar tā atsevišķu sastāvdaļu korelācijām ar kopējo vērtību, jāpalielina indikatoru skaits MER, MIK, PED un REZ blokos, kā arī SKA un ADE kritēriju raksturošanai, ieviešot tos raksturojošos indikatorus gandrīz visos kvalitātes blokos. Bez tam, vēlams palielināt respondentu-docētāju skaitu.

**2. tēze.** Ar izveidoto IKNPSK instrumentu iegūtie rezultāti liecina, ka pašreizējā situācijā profesionālās svešvalodas kursu kvalitātes vadīšanu raksturo šādas iezīmes:

- kursa mērķi vairāk ir zināšanu apguve nekā valodas prasmju un kompetenču veidošana;
- prasmes un īpaši kompetences studiju kursā tiek veidotas mazāk nekā apgūtas zināšanas;
- Dažādība ir vairāk attīstīta nekā Dziļā pieeja, un Sadarbība ir vairāk attīstīta nekā Individuālais darbs;
- docētājs vairāk ir labs svešvalodas speciālists un pedagogs nekā studentu mācīšanās vadītājs; docētāja darbība galvenokārt ir virzīta uz informācijas sniegšanu;
- vērtējot studiju sasniegumus, galvenokārt tiek pārbaudītas zināšanas un prasmes, nevis kompetences;
- vērtīgākā mācīšanās pieredze studiju kursā vairāk ir zināšanu gūšana nekā prasmju un kompetenču veidošana.

## **2.tēzes pierādījums**

### **2.1. Profesionālās svešvalodas kursa mērķi vairāk ir zināšanu apguve, nevis valodas prasmju un kompetenču veidošana**

#### **Studiju kursu programmu analīze**

8 LR AII 15 svešvalodas studiju kursu Programmu analīze ar kontentanalīzes metodi liecina, ka:

1. Zināšanas un prasmju attīstība Programmās pieminēta visās studiju kursu programmās (leksisko zināšanu apguve pieminēta 12 reizes un gramatiski: 10 reizes);
2. Valodas prasmju apguve: runāšanas prasmes attīstīšana pieminēta gandrīz visās programmās (13 reizes), visretāk pieminēta klausīšanās (8 reizes), rakstīšana pieminēta 12 un lasīšana: 9 reizes;
3. Kompetenču attīstība vispār nav pieminēta 8 programmās, komunikatīvā kompetence tieši pieminēta 5 reizes, valodnieciskās kompetences attīstīšana tieši pieminētas 3 reizes, pragmatiskās un starpkultūru kompetences attīstīšana pieminēta vienu reizi katra.

### **Atbilžu analīze uz jautājumu: „Kādi ir profesionālās svešvalodas kursa mērķi?”**

Atbildes sniedza 142 studenti, 22 docētāji, kopā 164 respondenti. Secinājumi par kopīgo studentu un docētāju uzskatos.

Tā kā ar z testu pierādīts, ka statistiski nozīmīgi atšķiras to respondentu skaits, kuri saista studiju kursa mērķus ar studentu un ar docētāju ( $z=8,44>1,96$ ), bet hī kvadrāta tests liecina, ka nav nozīmīgu atšķirību starp statusu (students, docētājs) un „kursa mērķu saistīšanu ar studentu”,  $\chi^2(1, n=264)=2,44$ ; Sig.=0,12; phi=-0,11, var secināt, ka visi respondenti studiju kursa mērķus vairāk saista ar studentu nekā ar docētāju, t.i., ar mācīšanos, nevis mācīšanu.

Tā kā ar z testu pierādīts, ka statistiski nozīmīgi atšķiras to respondentu skaits, kuri saista studiju kursa mērķi ar „zināšanu apguvi” un ar „prasmju veidošanu” ( $z=6,60>1,96$ ), kā arī ar „zināšanu apguvi” un „zināšanu un prasmju izmantošanu” ( $z=5,30>1,96$ ), bet to respondentu skaits, kuri saista studiju kursa mērķi ar „prasmju veidošanu” un „zināšanu un prasmju izmantošanu”, statistiski nozīmīgi neatšķiras ( $z=|-1,63|<1,96$ ), var secināt, ka mācīšanās visu respondentu skatījumā galvenokārt ir „zināšanu apguve” (pazīmes īpatsvars  $p=0,55$ ; „prasmju veidošanas”  $p=0,16$ , „zināšanu un prasmju izmantošanas”  $p=0,22$ ).

Studentu un docētāju viedokļi par galvenajiem studiju kursa mērķiem ir atšķirīgi. Lielākā daļa studentu uzskata, ka galvenais mācīšanās mērķis ir „zināšanu apguve” ( $p=0,63$ ), t.sk. „profesionālās svešvalodas terminu apguve”; neliela daļa studentu uzskata, ka kursa mērķis ir „prasmju veidošana”, t.sk., „runāšanas apguve”, un „zināšanu un prasmju izmantošana” (abu pazīmju īpatsvars:  $p=0,16$ ), daži studenti uzskata, ka kursa mērķis ir “sasniegt individuālos mērķus” ( $p=0,02$ ), kā arī „iegūt labu atzīmi un stipendiju” ( $p=0,03$ ); bet lielākā daļa docētāju uzskata, ka galvenais mērķis ir „zināšanu un prasmju izmantošana” ( $p=0,68$ ), neliela daļa docētāju uzskata, ka tā ir „prasmju veidošana” ( $p=0,18$ ) un „zināšanu apguve” ( $p=0,14$ ). Docētāji piemin arī tādu kursa mērķi kā „komunikatīvās kompetences veidošana”, ko studenti nepiemin.

Tā kā hī kvadrāta tests pierāda, ka ir statistiski nozīmīgas, vidēji lielas atšķirības starp statusu (students, docētājs) un kursa mērķa saistīšanu ar zināšanu apguvi,  $\chi^2(1, n=264)=24,06$ ; Sig.=0,00, t.i.,  $<0,01$ ; phi=-0,31, kā arī starp statusu un kursa mērķu saistīšanu ar zināšanu un prasmju izmantošanu,  $\chi^2(1, n=264)=8,55$ ; Sig.= 0,03, t.i.  $<0,05$ ; phi=0,19, var secināt, ka studenti vairāk nekā docētāji saista kursa mērķi ar zināšanu apguvi, bet docētāji vairāk nekā studenti saista to ar zināšanu un prasmju izmantošanu.

## 2.2. Studiju kursā prasmes un it īpaši kompetences tiek veidotas mazāk nekā apgūtas zināšanas

### *Valodas apguves aktivitāšu (VAA bloka) analīze*

*Lasīšanas prasmi* attīstošo aktivitāšu praktizēšanas biežumu analīze liecina, ka statistiski nozīmīgi atšķiras virspusēju pieeju veicinošā „tekstu lasīšana no studiju grāmatām” un dziļo pieeju raksturojošā „informācijas meklēšana uzziņu literatūrā” ( $z=7,70>1,96$ ); „kopsavilkumu tulkošana” ( $z=8,08$ ); „terminoloģisko shēmu veidošana” ( $z=7,38$ ), „garāku tekstu lasīšana” ( $>5$  lpp.;  $z=7,70$ ); savukārt dziļo pieeju raksturojošo aktivitāšu praktizēšanas biežumi statistiski nozīmīgi neatšķiras (piem., „rakstu lasīšanai no periodikas” un „informācijas meklēšanai uzziņu literatūrā”  $z=0,12<1,96$ ) vai atšķiras mazāk nekā dziļo un virspusējo pieeju veicinošo tekstu lasīšana.

Analizējot *rakstīšanas prasmi* veidojošo aktivitāšu praktizēšanas biežumus, novērtēts, ka visvairāk studentu „raksta kopsavilkumus” un „raksta esejas” ( $p$  ir attiecīgi 0,66 un 0,54); „referātus raksta” tikai puse respondentu ( $p=0,46$ ), bet „individuālu un studentu grupu žurnālu veidošanā” iesaistāsniecīgs studentu daudzums ( $p$  ir attiecīgi 0,30 un 0,11). Pozitīva profesionālās svešvalodas kursu iezīme ir plaša *runāšanas* aktivitāšu izmantošana: visvairāk tiek praktizētas “diskusijas” ( $p=0,94$ ) un “dialogi” ( $p=0,84$ ), mazāk – “lomu spēles” un “grupu prezentācijas” ( $p=0,56$ ;  $p=0,65$ ).

Analizējot *klausīšanās aktivitāšu* izmantošanu, konstatēts, ka visbiežāk izmanto „ierakstu klausīšanos no kasetēm, kas pievienotas studiju grāmatām” ( $p=0,58$ ), „autentiskus docētāja un studentu sagatavotus ierakstus” ( $p=0,33$  un  $p=0,23$ ) klausās retāk. Klausīšanās prasmes attīstīšanas procesā novērots, ka vairāk respondentu „klausās ierakstus no kasetēm, kas pievienotas studiju grāmatām” nekā „klausās autentiskus ierakstus, ko nodrošinājis docētājs” ( $z=5,91$ ); vairāk respondentu „klausās ierakstus no kasetēm, kas pievienotas studiju grāmatām” nekā „skatās autentisku video un filmas, ko nodrošinājis docētājs” ( $z=6,16$ ).

Tādējādi, tikai *runāšanas prasme* tiek vispusīgi attīstīta (praktizējot tādas valodas kompetences attīstošas aktivitātes kā diskusijas un dialogus), bet pārējās valodas prasmes veidojošās aktivitātes vairāk veicina virspusēju, nevis dziļu mācīšanos, tās vairāk sniedz zināšanas, nekā palīdz veidot prasmes un kompetences.

### **Intelektuālo aktivitāšu (bloka INT) analīze**

Ar  $z$ -testu konstatēts, ka statistiski nozīmīgas atšķiras zema un augsta līmeņa intelektuālo aktivitāšu izmantošana: „saņemu informāciju” un „salīdzinu” ( $z=5,48>1,96$ ); „saņemu informāciju” un „analizēju” ( $z=5,20>1,96$ ); „saņemu informāciju” un „pielietoju gūtās atziņas

jaunās situācijās” ( $z=7,48>1,96$ ); kā arī zema līmeņa intelektuālo aktivitāšu izmantošana un sociālo aktivitāšu izmantošana: „saņemu informāciju” un „mācos no citiem studentiem” ( $z=5,52>1,96$ ).

Tātad, no intelektuālajām aktivitātēm vairāk tiek izmantotas zema līmeņa intelektuālas aktivitātes, arī sociālās aktivitātes mācīšanās procesā izmanto mazāk nekā zema līmeņa intelektuālas aktivitātes. Zema līmeņa intelektuālas aktivitāšu izmantošana galvenokārt veicina zināšanu apguvi, nevis prasmju un kompetenču veidošanu.

### **2.3. Dažādība ir vairāk attīstīta nekā Dziļā pieeja, un Sadarbība ir vairāk attīstīta nekā Individuālais darbs**

Tā kā Vilkoksona rangu tests pierāda, ka studentu skatījumā Sadarbība ir vairāk attīstīta nekā Individuālais darbs ( $r=-0,19$ ; Sig.=0,000;  $n=210$ ; SAD mediāna MD=75, IND mediāna MD=67); un Dažādība ir vairāk attīstīta nekā Dziļā pieeja ( $r=-0,16$ ; Sig.=0,001;  $n=210$ ; DAZ mediāna MD=69, DZI mediāna MD=62), un visu respondentu skatījumā Dažādība ir vairāk attīstīta nekā Dziļā pieeja ( $r=-0,20$ ; Sig.=0,000;  $n=264$ ; DZI mediāna MD=64, DAZ mediāna MD=73), var secināt, ka gan studentu, gan visu respondentu skatījumā Dažādība ir vairāk attīstīta nekā Dziļā pieeja, un studentu skatījumā Sadarbība ir vairāk attīstīta nekā Individuālais darbs.

Arī atsevišķu kvalitātes indikatoru analīze apstiprina individuālā darba un dziļās pieejas īstenošanas problēmas profesionālās svešvalodas kompetences veidošanāsursos. Tā kā MIK bloka indikatoru biežumu salīdzinošā analīze ar Vilkoksona rangu testu pierāda, ka studenti jūtas labāk “strādājot pāros” nekā “strādājot individuāli” ( $z=4,11$ ; Sig.=0,00, t.i.,  $<0,01$ ;  $r=0,20$ ), kā arī strādājot “strādājot grupās” nekā “strādājot individuāli” ( $z=2,17$ ; Sig.=0,03,  $r=0,11$ ), var secināt, ka individuālā darba forma studentiem sagādā vislielākās problēmas. Šo faktu var izskaidrot ar to apstākli, ka respondenti ir 1.kursa studenti, kuri individuālā darba formu vēl nav pilnībā apguvuši.

Faktu, ka Dziļā pieeja tiek realizēta tikai daļēji, apstiprina arī docētāju atbildes uz apgalvojumu „Es dažreiz domāju, ka studenti netiek pietiekami izaicināti intelektuāli”, uz kuru apstiprinoši atbildēja vairāk kā puse respondentu ( $p=0,60$ ). Līdzīgs rezultāts iegūts arī Lielbritānijā veiktajā pētījumā, kur šim apgalvojuma piekrita 53,5% no 87 docētājiem (Pritchard, 2005). Šāds rezultāts varētu nozīmēt: viens no galvenajiem mērķiem, kas saistās ar kvalitātes vadīšanas ieviešanu, tomēr nav sasniegts, jo studentu mācīšanās nenotiek pietiekami augstā līmenī.

## 2.4. Docētājs vairāk ir labs svešvalodas speciālists un pedagogs nekā studentu mācīšanās vadītājs, docētāja darbība galvenokārt ir virzīta uz informācijas sniegšanu

### Pedagoģisko aktivitāšu (bloka PED) analīze

Kopumā docētāju skatījumā Pedagoģisko aktivitāšu kvalitāte ir ļoti augsta. Ar Vilkoksona rangu testu pierādīts, ka docētāju skatījumā Pedagoģisko aktivitāšu kvalitāte ir daudz augstāka nekā Valodas apguves aktivitāšu kvalitāte ( $r=-0,51$ ;  $\text{Sig.}=0,00$ ;  $n=54$ ; PED mediāna MD=100, VAA mediāna MD=67).

Tomēr z tests liecina, ka docētāju skatījumā statistiski nozīmīgi atšķiras:

- aktivitāšu „sniedzu informāciju” ( $p=0,91$ ), „skaidroju” ( $p=0,96$ ), „motivēju” ( $p=0,94$ ), u.c. pedagoģisko aktivitāšu un aktivitātes „izmantoju dažādus uzdevumus studentiem ar dažādiem valodas lietošanas prasmes līmeņiem” ( $p=0,82$ ) izmantošana;
- aktivitātes „sniedzu informāciju” (arī: „skaidroju”, „motivēju”, „konsultēju”, u.c. pedagoģisko aktivitāšu) un aktivitātes „izmantoju dažādus uzdevumus studentiem ar dažādiem mācīšanās stiliem” ( $p=0,82$ ) izmantošana;
- aktivitātes „sniedzu informāciju” (arī: „skaidroju”, „motivēju”, „konsultēju”, u.c. pedagoģisko aktivitāšu) un aktivitātes „izmantoju satura un valodas integrētu mācīšanu” izmantošana ( $p=0,63$ ).

Tātad, docētāji vairāk izmanto pedagoģiskās, ar zināšanu sniegšanu saistītās aktivitātes, nevis individuālo pieeju studentiem un inovatīvas pieejas studiju procesam.

### Svarīgākās docētāju darbības studentu skatījumā

Ar Vilkoksona rangu testu pierādīts, ka studentu skatījumā ir daudz svarīgāk:

- „sniegt informāciju” nekā „vērtēt” ( $r=-0,43$ ;  $\text{Sig.}=0,00$ ;  $n=205$ ; „informācijas sniegšanas” mediāna MD=4, „vērtēšanas” mediāna MD=3);
- „sniegt informāciju” nekā „konsultēt” ( $r=-0,19$ ;  $\text{Sig.}=0,00$ ;  $n=206$ ; „informācijas sniegšanas” mediāna MD=4, „konsultēšanas” mediāna MD=3).

Līdzīgā veidā var pierādīt, ka „sniegt informāciju” ir svarīgāk nekā „rādīt, kā izmantot informāciju”, „saistīt studijas ar reālo dzīvi”, „iedrošināt studentus piedalīties dažādās aktivitātēs”, „veicināt sadarbību”; „izmantot uzdevumus dažādiem līmeņiem”; „intelektuāli izaicināt studentus”, „apgūt valodu un citu studiju priekšmetu vienlaicīgi” ( $r=-0,51$ ;  $\text{Sig.}=0,00$ ;  $n=201$ ; „informācijas sniegšanas” mediāna MD=4, „satura un valodas integrētas mācīšanas” mediāna MD=2).



### **Docētāja darba kvalitāte studentu skatījumā**

Lai gan studentu apmierinātība ar docētajā darbu kopumā ir augsta, tomēr visvairāk studentu piekrīt, ka „docētājs ir labs svešvalodu speciālists”, nedaudz mazāk: ka „docētājs ir labs pedagogs”, un vēl mazāk: ka „docētājs labi vada studentu mācīšanās procesu”.

Ar Vilkoksona rangu testu pierādīts:

- 1) studenti ir vairāk pārliecināti, ka „docētājs ir labs svešvalodu speciālists” nekā „docētājs ir labs pedagogs” ( $z=-3,88$ ;  $p=0,000$ , t.i.,  $p<0,001$ ;  $r=0,19$ );
- 2) studenti ir vairāk pārliecināti, ka „docētājs ir labs pedagogs” nekā „docētājs ir labs studentu mācīšanās vadītājs” ( $z=-6,20$ ;  $p<0,001$ ;  $r=0,30$ );
- 3) studenti ir vairāk pārliecināti, ka „docētājs ir labs svešvalodu speciālists” nekā „docētājs ir labs studentu mācīšanās vadītājs” ( $z=-7,32$ ;  $p<0,001$ ;  $r=0,36$ ).

Minētās pazīmes, kas raksturo docētāja darba kvalitāti un arī docētāja lomu studiju procesā, raksturo dažādas EFQM modeļa kvalitātes vadīšanas stadijas, no kurām pirmajā docētājs ir labs sava priekšmeta speciālists, otrajā – labs pedagogs un trešajā – labs studentu mācīšanās procesa organizators.

Arī IKNPSK instrumenta kvalitātes indikatoru korelāciju analīze ļauj saistīt ar IKNPSK instrumentu iegūtos rezultātus par docētāja lomu studiju procesā ar EFQM modeļa stadijām.

Ja studentu skatījumā „docētājs ir labs studentu mācīšanās vadītājs”, tad:

- 1) saistība ar „regulāru studentu informēšanu par viņu mācīšanās +/-”, ir ciešāka ( $r=0,424$ ,  $\text{Sig}=0,01$ ) nekā tādā gadījumā, ja „docētājs ir labs pedagogs” ( $r=0,326$ ,  $\text{Sig.}=0,01$ ), un it īpaši tādā gadījumā, ja „docētājs ir labs svešvalodu speciālists” ( $r=0,177$ ,  $\text{Sig.}=0,05$ );
- 2) saistība ar „pietiekami daudz situāciju nodrošināšanu, kur studenti var izmantot savas zināšanas un prasmes” ( $r=0,389$ ,  $\text{Sig.}=0,01$ ) ir nedaudz augstāka nekā tādā gadījumā, ja „docētājs ir labs pedagogs” ( $r=0,366$ ,  $\text{Sig.}=0,01$ );
- 3) saistība ar „studiju kursa atbilstības reālā dzīve nepieciešamajam nodrošināšanu” ir nedaudz augstāka ( $r=0,417$ ,  $\text{Sig.}=0,01$ ) nekā tādā gadījumā, ja „docētājs ir labs pedagogs” ( $r=0,365$ ,  $\text{Sig.}=0,01$ ).

Tātad, saskaņā ar EFQM modeļa kvalitātes stadiju īpašībām profesionālās svešvalodas kursu kvalitāte vairāk atbilst pirmajai nekā otrajai un trešajai kvalitātes vadīšanas stadijai, un docētājs vairāk ir labs svešvalodu speciālists un pedagogs nekā labs studentu mācīšanās vadītājs.

## **2.5. Vērtējot studiju sasniegumus, galvenokārt tiek pārbaudītas zināšanas un prasmes, nevis kompetences**

### **Pārbaudes darbu formu analīze**

Statistiski nozīmīgu atšķirību analīze (z tests) liecina, docētāju un visu respondentu skatījumā ka tādu pārbaudes darbu praktizēšana, kuros pārsvarā tiek pārbaudītas zināšanas (testi), atšķiras no prasmes un kompetences vērtējošu pārbaudes darbu izmantošanas (portfolio novērtējums ( $z=10,78>1,96$ ), pašnovērtējums ( $z=7,48>1,96$ ), esejas ( $z=9,59>1,96$ ), savukārt prasmes un kompetences vērtējošo pārbaudes darbu formu praktizēšanas biežumi statistiski nozīmīgi neatšķiras (piem, z esejām un pašnovērtējumam ir  $|-1,52|<1,96$ ; z pašnovērtējumam un grupas biedru novērtējumam ir  $|-1,84|<1,96$ . Vislielākās atšķirības vērojamas testu un portfolio izmantošanā ( $z=10,78$ ).

## **2.6. Vērtīgākā mācīšanās pieredze studiju kursā vairāk ir zināšanu gūšana nekā prasmju un kompetenču veidošana**

*Gadījuma pētījumā* secināts, ka studentu (30 studentu izlase) vērtīgākā svešvalodas mācīšanās pieredze sporta svešvalodas kursā bija: jauna vārdu krājuma apguve, t.sk. individuālās lasīšanas procesā (9 reizes); filmu un video skatīšanās svešvalodā, runāšana dažādās situācijās (6 reizes); informācijas un jaunumu uzzināšana (5 reizes), informācijas atrašana internetā (2 reizes).

Profesionālās svešvalodasursos AII savu vērtīgāko mācīšanās pieredzi apzinājuši 166 studenti, no viņiem lielākā daļa ( $p=0,76$ ) par savu vērtīgāko mācīšanās pieredzi uzskata „jaunu zināšanu gūšanu”, neliela daļa: „prasmju veidošanu” ( $p=0,24$ ), t.sk. „valodas lietošanas prasmju uzlabošanu” ( $p=0,18$ ), „mācīšanos būt” un „mācīšanos dzīvot kopā” ( $p=0,06$ ), kā arī „apgūto prasmju pielietošanu” ( $p=0,11$ ).

z tests liecina, ka statistiski nozīmīgi, ievērojami atšķiras to respondentu skaits, kuru vērtīgākā mācīšanās pieredze ir „zināšanu gūšana” un „prasmju veidošana” ( $z=7,23>1,96$ ); kā arī to respondentu skaits, kuru vērtīgākā mācīšanās pieredze ir „zināšanu gūšana” un „zināšanu un prasmju izmantošana” ( $z=9,33>1,96$ ); kā arī statistiski nozīmīgi, nedaudz atšķiras to respondentu skaits, kuru vērtīgākā mācīšanās pieredze ir „prasmju veidošana” un „zināšanu un prasmju izmantošana” ( $z=2,95>1,96$ ).

### **3. tēze.** Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās kvalitāti var uzlabot:

- palielinot studentu un profesionālās sfēras iesaisti studiju procesā;
- aktivizējot visu programmas docētāju komandas darbu un veicinot atvērtību pārmaiņām;
- izmantojot iekšējās un ārējās kvalitātes vadīšanas procedūras.

### 3. tēzes pierādījums

#### 3.1. Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās kvalitāti var uzlabot, palielinot studentu iesaisti studiju procesā.

Svarīgākās docētāju pedagoģiskās aktivitātes studentu skatījumā

19 docētāju pedagoģiskās aktivitātes tika analizētas, izmantojot faktoru analīzi. Pirms faktoru analīzes veikšanas, nosakot katra mainīgā un visas skalas Kronbaha alfas vērtības, tika izvērtēta 19 docētāju pedagoģisko aktivitāšu skalas iekšējā saskaņotība, izslēdzot mainīgo, kuru izslēgšana palielina skalas kopējo Kronbaha alfas vērtību. Pēc tam tika pārbaudīta datu piemērotība faktoru analīzes veikšanai. Korelācijas matricas pārbaude liecina, ka pedagoģisko aktivitāšu aktivitāšu korelācijas koeficienti bieži ir 0,3 un vairāk, Kaizera-Meijera-Olkina testa vērtība ir 0,772 (kas pārsniedz ieteikto 0,6) un Bartleta sfēriskuma tests sasniedz statistisku nozīmību (Sig.=0,000, t.i. <0,01).

Galveno komponentu analīze atklāj 5 komponentu klātbūtni, kuru īpašvērtības pārsniedz 1, un kuri attiecīgi izskaidro 27,552%, 9,336%, 8,554%, 7,679% un 6,974% jeb kopumā 60,095% mainīguma. Oblimina rotācija ļauj izdalīt 5 pedagoģisko aktivitāšu grupas, kas savstarpēji vāji pozitīvi un negatīvi korelē ( $r < 0,3$ ). Tā kā korelācijas ir vājas, var veikt Varimaksa rotāciju.

Faktoru interpretācija:

1. faktors - Studentu iesaistīšana - iedrošināt studentus iesaistīties dažādās aktivitātēs, radīt labu atmosfēru auditorijā, veicināt sadarbību;
2. faktors – Skaidrošana – izskaidrot, interpretēt jauno informāciju, sniegt informāciju, konsultēt studentus;
3. faktors – Motivēšana - pievērst īpašu uzmanību studiju priekšmeta pamatu izskaidrošanai, vērtēt studentu zināšanas, motivēt studentus, aicināt studentus risināt sarežģītus uzdevumus;
4. faktors – Dažādības respektēšana - izmantot atšķirīgus vingrinājumus dažādiem valodas apguves līmeņiem, izmantot atšķirīgus vingrinājumus dažādiem mācīšanās stiliem, radīt studiju procesu veicinošu vidi;
5. faktors – Saistība ar nākamo profesiju - parādīt, kā izmantot informāciju; saistīt studijas ar turpmāko profesiju.

Studentu skatījumā svarīgāko docētāju pedagoģisko aktivitāšu galveno faktoru analīze ļauj izdalīt 3 faktorus, kuriem ir pietiekama ticamība ( $\alpha \geq 0,7$ ): Studentu iesaistīšana, Skaidrošana un Dažādības respektēšana. Apstākļi, ka studenti par galveno faktoru studiju procesā min studentu iesaistīšanu, sasaucas ar paplašinātās līdervadības atziņām, kas vērstas uz studentu dziļu iesaisti studiju procesā, kuras mērķis ir palīdzēt studentiem uzņemties lielāku atbildību par savu

mācīšanos. Šāds rezultāts liecina, ka veiksmīgu studiju procesu raksturo ne tikai izziņas process, bet lielā mērā arī studentu iesaistīšanās (pretstatā atsvešinātībai) attiecību veidošanā ar studiju priekšmetu, studiju biedriem, docētāju, savu nākamo profesiju.

### **3.2. Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās kvalitāti var uzlabot, aktivizējot visu programmas docētāju komandas darbu un veicinot atvērtību pārmaiņām**

Lai varētu analizēt datu struktūru, grupēt atsevišķas pazīmes, noskaidrojot, vai respondentu atbildes veido savstarpēji nekorelējošas jautājumu kopas, kuras varētu izmantot studentu mācīšanās vadīšanas aktivitāšu kopuma raksturošanai, 16 studentu mācīšanās vadīšanas aktivitātes tika analizētas ar faktoru analīzes palīdzību, šajā pētījumā docētāju skaits  $n=68$ . Datu atbilstības faktoru analīzei pārbaude ar Kaizera-Meijera-Oklina testu liecina, ka šī testa vērtība ir 0,774, kas pārsniedz rekomendēto 0,6 vērtību, un arī Bartleta sfēriskuma tests sasniedz statistisku nozīmību (Sig.=0,000, t.i.,  $<0,01$ ), arī aktivitāšu korelācijas matricā ir daudz koeficientu, kuru vērtības pārsniedz 0,3.

Studentu mācīšanās vadīšanas aktivitāšu galveno komponentu analīze atklāja 5 faktoru klātbūtni, kuru īpašvērtības pārsniedz 1 un kas attiecīgi izskaidro 38,025%, 11,328%, 9,496%, 7,606%, 6,449%, un kopā: 72,904% mainīguma. Visiem mainīgajiem ir ievērojami svāri ( $>0,5$ ) un tie pamatā ietilpst vienā faktorā.

Lai izvērtētu faktoru korelācijas, veikta Oblimina rotācija. Tā kā faktoru savstarpējās korelācijas ir nelielas ( $\leq 0,3$ ), var veikt Varimaksa rotāciju. Varimaksa rotācija rezultātā iegūti 5 faktori, kas atklāj galvenos docētāja darbības veidus studentu mācīšanās vadīšanā:

1.faktors – Atvērtība pārmaiņām – ietver šādus indikatorus: mācīt elastību, atvērtību pārmaiņām, spēju būt proaktīvam, studentu iedrošināšanu justies brīvi izteikt savu viedokli, studentu sasniegumu indikatoru definēšanu, studentu darbu dokumentēšanu;

2.faktors – Docētāju komandas darbs – ietver šādus indikatorus: docētāju komandas darbu, konsultēšanos ar citiem docētājiem, dot studentiem daudz iespēju piedalīties studiju procesā, piedalīšanos konferencēs; dalīšanos atbildībā ar citiem kursa docētājiem;

3.faktors – Individuālās telpas nodrošināšana – ļaut docētājiem darīt savu darbu, pielāgot docētāju darbu viena studiju kursa ietvaros;

4.faktors – Ārējā dimensija – būt studējošam svešvalodu tur, kur tajā runā, nokārtot tādas starptautiskus eksāmenus kā TOEFL, IELTS;

5.faktors – Refleksija, mācīšanās no studentiem - ietver šādus indikatorus: mācīšanos no studentiem, panākumu un problēmu pārdomāšanu.

Četriem faktoriem ir pietiekama ticamība: Atvērtība pārmaiņām, Docētāju komandas darbs, Individuālās telpas nodrošināšana un Ārējā dimensija. Docētāju skatījumā svarīgākie faktori studentu mācīšanās vadīšanā ir Docētāju komandas darbs un Atvērtība pārmaiņām.

### **3.3. Profesionālās svešvalodas kompetences veidošanās kvalitāti var uzlabot, izmantojot iekšējās un ārējās kvalitātes vadīšanas procedūras**

#### **Kvalitātes vadīšanas procedūru izmantošana**

Tā kā z tests liecina, ka statistiski nozīmīgi atšķiras pazīmes „studiju kursa kvalitāti vērtē kolēģi no citām augstskolām” un „ir svarīgi, ka studiju kursa kvalitāti vērtē kolēģi no citām augstskolām” ( $z = |-3,03| > 1,96$ ); atšķiras pazīmes „studiju kursa testi tiek salīdzināti ar citiem testiem līdzīgosursos” un „ir svarīgi, ka studiju kursa testi tiek salīdzināti ar citiem testiem līdzīgosursos” ( $z = |-3,16| > 1,96$ ), var secināt, ka vairāk docētāju uzskata, ka ir svarīgi veikt tādas kvalitātes vadīšanas procedūras kā „iesaistīt kolēģus no citām augstskolām studiju kursa kvalitātes vērtēšanā” un „studiju kursa testus salīdzināti ar citiem testiem līdzīgosursos”, nekā tas reāli notiek.

#### **Ticība kvalitātes vadīšanas lietderībai un panākumiem terciārajā izglītībā**

Lai noskaidrotu, vai docētāji Latvijā atbalsta kvalitātes vadīšanas ideju izmantošanu terciārajā izglītībā, docētāji izvērtēja, vai viņi piekrīt apgalvojumam „kvalitātes vadīšana uzlabos studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanos” 4 punktu Likerta skalā (pilnīgi piekrītu, piekrītu, nepiekrītu, pilnīgi nepiekrītu). Latvijā docētāji tic, ka kvalitātes vadīšana palīdzēs uzlabot mācīšanās procesu un rezultātus ( $p = 0,91$ ;  $n = 54$ ). Jāpiebilst, ka, piemēram, Lielbritānijā un Vācijā veiktajos pētījumos (Pritchard, 2005) apmēram puse docētāju uzskata, ka kvalitātes vadīšana *nenozīmē* arī kvalitātes uzlabošanos (Lielbritānijā – 55,8% no 87, Vācijā – 62,2% no 82;  $\text{Sig.} = 0,000$ ).

Ja kvalitātes vadīšanas teorijas ieviešanas izglītībā plusi un mīnusi valstīs, kur kvalitātes vadīšana izglītībā realizēta ilgā laika posmā, tiktu vairāk analizēti, šīs analīzes rezultāti, iespējams, palīdzētu izvairīties no nevajadzīgām kļūdām Austrumeiropas valstīm, kur kvalitātes vadīšana izglītībā tiek īstenota salīdzinoši nesen, un vēl nav zaudēta ticība tās lietderībai un nepieciešamībai izglītībā. Viena no iespējām uzlabot kvalitātes vadīšanu varētu būt saistīta ar attiecību modeļu izstrādāšanu (starp studentu un studiju kursa piedāvātajām iespējām) kvalitātes vadīšanai atsevišķā studiju kursā.

Tādējādi visas trīs tēzes ir pierādītas.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

1. Izglītības likums. Vispārējās Izglītības likums. Profesionālās Izglītības likums. Augstskolu likums, Rīga, 1999, 64.lpp.
2. LR Augstākās Izglītības likums, LR Saeima 02.11.1995 Ar grozījumiem, kas izsludināti līdz 2007.g.12.nov., <http://izm.izm.gov.lv/normativie> akti-likumi.
3. LR Izglītības likums, LR Saeima 29.10.1998 Ar grozījumiem, kas izsludināti līdz 2006.g.29.dec, <http://izm.izm.gov.lv/normativie> akti-likumi
4. LR Profesionālās Izglītības likums, LR Saeima 10.06.1999 Ar grozījumiem, kas izsludināti līdz 2007.g.8.nov., <http://izm.izm.gov.lv/normativie> akti-likumi.
5. LR Vispārējās Izglītības likums, LR Saeima 10.06.1999 Ar grozījumiem, kas izsludināti līdz 2007.g.8.nov., <http://www.likumi.lv>.
6. Likumprojekta "Augstākās izglītības likums" anotācija [web2.izm.gov.lv/Dokumenti/AIL-anot-MK-11-04-07.doc](http://web2.izm.gov.lv/Dokumenti/AIL-anot-MK-11-04-07.doc)
7. "White Paper" Teaching and learning. Towards the learning society, Brussels, Luxembourg, 1996.
8. Alderson J.C., Clapham C. and Wall D. Language Test Construction and Evaluation, Cambridge University Press, 1995.
9. Allen, H.B., Teaching English as a second language: A book of readings /Harold B. Allen, Russell N. Campbell, New York a.o.: McGraw-Hill, 1972, 449 pg.
10. Anastasi A., Psychological Testing, New York: Macmillan; London: Collier Macmillan, c1982, 784 pg.
11. Anderson L.W./Kratwohl D.R. (Eds.) A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: New York: Longman. 2001.
12. Andersone R., Izglītības un mācību priekšmetu programmas, Rīga, Raka, 2007, 202.lpp.
13. Andrianov A.I., Volkova N.A., The best psychological tests, (Luchshie psihologicheskiye testi), Petrokom, 1992, 318 pages.
14. Arhipova I., Bāliņa S., Statistika ekonomikā, Datorzinību centrs, 2003.
15. Astin A.W., „Assessment as a tool for institutional renewal and reform”, in American association for Higher Education Assessment Forum: Accreditation and Renewal, AAHE, Washington, D.C., 1990.
16. Atkinson R.C. Optimizing the learning of a second language vocabulary, In: Journal of Experimental Psychology N96, 1972, pp. 124.-129. lpp.
17. Austin D.M., Human services management: organizational leadership in social work practice, New York, Columbia University Press, 2002.
18. Bachman L., Knight P., Assessment for learning in higher education, London, Kogan Page, 1998.
19. Bachman L.F., Fundamental Considerations in Language Testing, OUP, 1990.
20. Bachman L.F., Palmer A.S., The construct validation of some components of communicative proficiency, TESOL Quarterly, 1982, Vol.16, N4, p.451.
21. Barabasch A., Defining Academic Cultures, ECER 2009 Conference, The University of Vienna, September 25-30, 2009.
22. Baxter A., Evaluating your students, London: Richmond Publishing, 1997, 96 pg.
23. Becker G.E., Auswertung und Beurteilung von Unterricht – Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 1994.

24. Benson C., Christian S. with Goswami D. and Gooch W.H. (eds.), *Writing to Make a Difference: classroom projects for community change*/New York; London: Teacher College Press, 2002.
25. Berlin 2003, Conference of European Ministers responsible for Higher Education Realising the European Higher Education Area, 18 - 19 September 2003; [www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de); [www.aic.lv/rec/Eng/new\\_d\\_en/bologna/Berl\\_comm](http://www.aic.lv/rec/Eng/new_d_en/bologna/Berl_comm), sk. 2.05.2008.
26. Bhatia V.K., *Analysing Genre: Language use in Professional Settings*, London; New York: Longman, 1993.
27. Biggs, J., *Teaching for quality learning at university*, Maidenhead: Open University Press 2003, 309 lpp.
28. Birzea C. et.al, *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*, UNESCO, Council of Europe, CEPS, 2005.
29. Black P., *Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*, Falmer Press, 1998.
30. Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives, Cognitive Domain*, Longman, 1992.
31. Blūma D., *Shift of Paradigms in the Qualifications of University Lecturers*, LU Zinātniskie raksti, 635.sēj., 29.-33.lpp.
32. Blūma D., *Teaching as Management of Student Learning*, In: *Education and Management in Latvia*, 2(24), 2004, University of Latvia, pp. 46-59.
33. *Boloņas deklarācija*. 1999, [www.aic.lv/rec/Eng/new\\_d\\_en/bologna](http://www.aic.lv/rec/Eng/new_d_en/bologna) sk. 2.05.2008.
34. Bonstingl, J.J., *Schools of Quality: An Introduction to Total Quality Management in Education*, ASCD, 1992.
35. Braun M.W., *Genauigkeit der Selbsteinschätzung beim Erwerb neuer Kompetenzen – Dissertation*, Bern, 2000.
36. Broks A., *Sistēmas ap mums un mēs sistēmās*, Rīga, Zinātne, 1988, 92 lpp.
37. Bruin J., *Newtest: command to compute new test*, UCLA: Academic Technology Services, Statistical Consulting Group, <http://www.ats.ucla.edu/stat/stata/ado/analysis/>, 2006, sk. 1.05.2009.
38. Buck G., *Assessing Listening*, Cambridge University Press, 2001.
39. Byrne D., *Teaching Writing Skills*, Longman, 1991.
40. Canale M., *On some dimensions of language proficiency*. In: *Issues in Language Testing Research*, ed.by Oller J.W., Rowley, MA, Newbury House, 1983.
41. Canale M., Swain M., *Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics*, 1, 1980, pp.1-47.
42. Carroll B.J., *Testing Communicative Performance: an Item Study*, Oxford Pergamon Press, 1980.
43. Carter R. and McCarthy M., *Vocabulary and language teaching*, Longman, 1997.
44. Case J, *Alienation and engagement*, In: *Teaching in Higher Education*, Vol. 12, No.1, pg.119-135, 2007.
45. CEF (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment), eds.: Trim J., North B., Coste D., in cooperation with Sheil J., Cambridge University Press, 2001.
46. Celce-Murcia M., ed. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2nd edition, Boston (MA): Heinle & Heinle, 1991, 567 pg.
47. Chapell, Mark S. a.o., *Test anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students*. In: *Journal of Educational Psychology*, 2005, Vol. 97, No.2, pg. 268 – 274.
48. Chomsky N., *selected readings /edited by J.P.B. Allen and Paul van Buren*, London; New York; Toronto: Oxford University Press, 1971, 166 lpp.

49. CLIL/EMILE – the European Dimension – Action, Trends and Foresight Potential, 2002.
50. Cohen A.D., Strategies in learning and using a second language, London: New York: Longman, 1999.
51. Cohen J.W., Statistical power analysis for the behavioral sciences, 2<sup>nd</sup> edn., Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988, 295 pg.
52. Cohen L., Manion, L. & Morrison, K., Research Methods in Education. London and New York, Routledge/Falmer Taylor & Francis Group, pp. 3-45, 2003.
53. Combe C., Barlow L., ELT Journal, The Reflective Portfolio, January 2004, Vol. 42, Number 1, p.18.
54. Craig, Ch., Reform in the Intermediary Zone: Change Agent Among Change Agents, pp. 12-136, In: Guiding School Change, The Role and Work of Change Agents, Teacher's College, Columbia University, 2001.
55. Dauenheimer D., Selbsteinschätzung oder Selbstwerterhöhung: Eine Analyse beeinflussender Faktoren in Motivationen und Emotionen – Der 4. Dortmunder Symposium für Pädagogik und Psychologie – Berlin: Logosverlag, 2000.
56. Delors Ž., Mācīšanās ir zelts, R.: UNESCO LNK, 2001, 255.lpp.
57. Dewey J., Experience and Education, New York, Collier, 1938.
58. Dirba M., Intercultural learning and language teacher education. European added value in teacher education. Tartu: University of Tartu, 2004, pp. 23-28.
59. Doff, A., Teach English: a training course for teachers: trainer's handbook, Cambridge University Press, 1988, 286 pg.
60. Dominowski R., Teaching Undergraduates, LEA Publishing, London, 2002.
61. Donaldson G., Cultivating leadership in schools, In: Managing Schools Towards High Performance. Ed. by A.J.Visscher. - Lisse: Swets & Zeitlinger Publ., 1999.
62. Douglas D., Assessing Languages for Specific Purposes, Cambridge University Press. 2000.
63. Dudley-Evans, T./St John, M.J., Developments in English for Specific Purposes, Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 301 pg.
64. Educational management. Strategy, quality, and resources, Ed. by M.Preedy, R.Glatzer and R.Levačić, 1997.
65. Ehrman M.E., Understanding Second Language Difficulties, Thousand Oak CA, 1996.
66. Elen J., Clarebout G., Leonard R. and Lowyck J., Student-centred and teacher-centred learning environments: what students think, Teaching in Higher Education, Vol. 12, N 1, 2007, pp. 105-119.
67. Ellis M. and Johnson C., Teaching business English, Oxford: Oxford University Press, 1994, 237. pg.
68. ENQA ziņojums par standartiem un vadlīnijām kvalitātes nodrošināšanai Eiropas augstākās izglītības telpā, European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005.
69. EQUALS, A Pan-European Inspection Scheme for Quality Language Providers, Trieste, 1993.
70. ETS Oral Proficiency Testing Manual (Educational Testing Service), Princeton, New Jersey, 1982.
71. Evaluation of higher education in a changing Europe, 1990, Stockholm, Report from a seminar organized by the Institute of International Education, Stockholm University and UNESCO Educational Management and Policies Unit in Stockholm, May 1990.
72. Feather J., The information society. A Study of Continuity and Change, Library Association Publishing Ltd, London, 1994.
73. Field L., Drysdale, D., Training for Competence, London, Kogan Page. 1991.



74. Fjelds S.E., *No parlamenta līdz klasei: ceļš no likumdošanas līdz labai skolai*, Bergena, 1995, 72 lpp.
75. Fleischmann E., *Attempts towards greater learner autonomy at GIBS seen in the context of a new development*, In: Camilleri (ed.) *Aspects of teaching methodology in bilingual classes at secondary school level*, Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 1997.
76. Frendo E., *How to teach business English*, Essex: Pearson Education, c2007, 162 lpp.
77. Fromkin V. and Rodam R., *An Introduction to Language*, Harcourt Brace College Publishers, Orlando, Florida, 1998.
78. Gage N.L., Berliner D.C., *Educational Psychology*, translation into Latvian: Geidžs N.L., Berliners, D.C. *Pedagoģiskā psiholoģija*, Rīga, Zvaigzne, 1992, 662.lpp.
79. George S., Weimerskirch A. *TQM Total Quality Management*, translation into Russian, St Petersburg, *Виктория плюс*, 2002.
80. Geske A., Grīnfelds A., *Izglītības pētniecība: mācību grāmata augstskolu izglītības un pedagoģijas profesionālo un akadēmisko studiju programmu studentiem*, LU Akadēmiskais apgāds, 2006, 261 lpp.
81. Goleman, D., *Emotional intelligence*, New York [etc.]: Bantam Books, 1995.
82. Grose K., *Partners in School Innovation: An Unusual Approach to Change Facilitation*, pp. 78-102, In: *Guiding School Change, The Role and Work of Change Agents*, Teacher's College, Columbia University, 2001.
83. *Guiding school change, The role and work of change agents*. Teacher's College, Columbia University, ed. by Frances O'Connell Rust and Helen Freidus, 2001.
84. Halliday, M. A. K., *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press, c1989, 126 pg.
85. Harris J., *Introducing writing*, Penguin English applied linguistics, Series editors; Carter R. and Nunan N., Penguin English, 1993, 138 pg.
86. Harvey L., *Understanding quality*. In: *Making Bologna Work*. European University Association & rabe Verlag, Stuttgart-Brussels, 2006, pp.1-29.
87. Harvey L./Green D., 1993, "Defining quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9-34.
88. Harvey L./Knight P., *Transforming higher education*. Buckingham, Open University Press and Society for Research into Higher Education, 1996.
89. Heaton J.B., *Writing English Language Tests*, Longman, 1991.
90. Horwitz E./Young D., *Language Learning Anxiety: from Theory Research to Classroom Implication*, Englewood Cliffs, NJ, 1991.
91. Hughes A., *Testing for Language Teachers*, Cambridge Handbooks for Language Teachers, Cambridge University Press, 1990.
92. Hutchinson T./Waters A., *English for Specific Purposes*, CUP, 1994.
93. Huts K, Van Hoecke J., Theeboom M, De Knop P., *Preliminary analysis of the quality of physical education in Flemish Secondary Schools*, EERA: Network Sessions at ECER 2008, [http://www.eera-ecer.eu/publication/database/conference/2008/.../educational\\_effectiveness\\_and\\_quality\\_assuran...](http://www.eera-ecer.eu/publication/database/conference/2008/.../educational_effectiveness_and_quality_assuran...), 2008, sk. 10.11.2008.
94. Hymes D.H., *On communicative competence*. In: *Sociolinguistics*, eds. Pride J.B.J. and Holmes, Harmondsworth, Penguin Books, 1972.
95. *ISO 9000 quality management systems*. Geneva: ISO, 1996.
96. Jackson D., *Distributed Leadership*, written and prepared by David Jackson as a "think piece" for school leaders, Network Learning Group, NCSL, 2006.
97. Jordan R.R. *English for academic purposes: a guide and resource book for teachers* Cambridge [etc.] : Cambridge University Press, 1997, 404 lpp.

98. Kalnina I./Petre L., Starpkultūru aspekts svešvalodu apguvē. Pedagoģija: teorija un prakse IV, lpp.97.-101. Liepājas Pedagoģijas Akadēmija, Liepāja, 2006.
99. Kaltigina M., Kulačkovska A., Blusanoviča I., Vazne I., Svešvalodu prasmju līmeņi, Rīga, 2002.
100. Kaltigina M., The methodology of Teaching Foreign Languages Previously and Nowadays - Svešvalodu mācīšanas metodika agrāk un mūsdienās - RPIVA Zinātniskie raksti 1, Vārti, 1997.
101. Kennedy C./Bolitho R., English for Specific Purposes, Macmillan Publishers, 1990.
102. Klippel F., Keep Talking, Cambridge University Press, 1984.
103. Knoop, H.H./Gardner, H., Good Work in a Complex World. Cambridge, Mass.: Harvard University, 2001.
104. Korhonen, K., Developing Intercultural Competence as a Part of Professional Qualifications. Journal of Intercultural Communication, 7, pp.1-8, <http://www.immi.se/intercultural>, sk. 12.10.2007.
105. Kramsch, C., Context and Culture in Language Teaching, Oxford, OUP, 1993, 134.pg.
106. Krashen S.D., Language acquisition and language education: extensions and applications, New York : Prentice Hall, 1989, 146 pg.
107. Krastiņš D./Ciemiņa I., Statistika. Latvijas Centrālā statistikas pārvalde, Rīga, 2003.
108. Kropļijs A./Raščevska M., Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs, Raka, 2004, 178.lpp.
109. Kvalitātes rokasgrāmata: procedūras un prakse – Phare Daudzvalstu programma augstākajā izglītībā, autori Dorte Kristofersena, Andrē Sursoka un Dons Vesterheidens, 1999; [http://www.aic.lv/ENIC/lat/enic/dipl\\_atz\\_dok\\_manual\\_d\\_htm](http://www.aic.lv/ENIC/lat/enic/dipl_atz_dok_manual_d_htm), sk. 18.04.2007.
110. Kvalitātes vadības sistēma. 1.daļa: KVS pamati, apgāds “Biznesa partneri”, Rīgā, 2002, 111 lpp.
111. Kvalitātes vadības sistēma. 2.daļa: ISO 9001:2000 prasību skaidrojums, apgāds “Biznesa partneri”, Rīgā, 2003, 171 lpp.
112. Kvalitātes vadības sistēma. 3.daļa: KVS iekšējais audits, apgāds “Biznesa partneri”, Rīgā, 2004, 78. lpp.
113. Kvalitātes vadības sistēma. 4.daļa: KVS izveidošana, ieviešana un uzturēšana, apgāds “Biznesa partneri”, Rīgā, 2005, 165. lpp.
114. Lambert, L., Building Leadership Capacity in Schools, ASCD, 1998.
115. Lambert, L., Kent K., a.o., Who Will Save Our Schools. Teacher as Constructivist Leader, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1997.
116. Language Testing in the 90-s, eds: Anderson C./North B., Macmillan Publishers, 1991.
117. Language Testing, ed. by Heaton J.B., Modern English Publications, 1982.
118. Lantolf J. (ed.), Sociocultural theory and Second Language Learning, Oxford, OUP, 2000.
119. Lasmanis A., Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos. 1. un 2. grāmata. Rīga, SIA “Izglītības solī”, 2002.
120. Lasmanis, A./Kangro I., Faktoru analīze: mācību līdzeklis, Rīga, SIA „Izglītības solī”, 2004, 53 lpp.
121. Lasnier J.C., Quality, Version 2003, <http://www.quiltnetwork.org>, 2003, sk. 5.05.2007.
122. Letteri, Cognitive profile: relationship to achievement and development, In: Student learning styles and brain behaviour, Weston, VA, 1982.
123. Liberman A., The Professional Lives of Change Agents; What They Do and What They Know, pp. 78-102, In: Guiding School Change, Teacher’s College, Columbia University, 2001.

124. Lisabonas stratēģija. 2000, Latvijas Pieaugušo izglītības apvienības mājas lapa: <http://www.laea.lv/30/section.aspx/category/6>, sk. 2.05.2008.
125. Littlewood W., *Communicative Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991, 108.pg.
126. Luka I., A social constructivist model for developing students' ESP competence. *Spring University. Changing Education in a Changing Society*. 2005, 2. Klaipeda University, Lithuania, pp. 122-128, 2005.
127. *Manual of quality assurance: procedures and practices: Quality Assurance in Education*, Higher Education Training Foundation, 1998.
128. Maslo I. (red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību*, LU akadēmiskais apgāds, 2006.
129. McCaffery, P., *The higher education manager's handbook: effective leadership and management in universities and colleges*. London, New York: RoutledgeFalmer, 2004, 322 pg.
130. Measures of Skewness and Kurtosis, <http://www.itl.nist.gov/div898/handbook/>, created: 6.01.2003, sk. 1.07.2009.
131. Meddis R., *Statistical Handbook for Non-statisticians*, London, McGraw-Hill, 1975.
132. Meder E., Iske S., *Quality assurance by RQCC: how quality is attributed to the relation between learner and e-learning environment*, Proceedings of EDULEARN09 Conference, Barcelona, Spain, July 6-8, 2009.
133. Merrill M.D., *First principles of instruction*, *Educational Technology research and development*, 50(3), pp. 43-59, 2002.
134. Michael J., O'Malley, Pierce L.V. *Authentic Assessment for English Language Lerner*, Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
135. Morrow K.E. *Communicative Language Testing: revolution or evolution*, in: Brumfit C.J. and Johnson K. (eds.) "The Communicative Approach to Language Teaching", Oxford: Oxford University Press, 1979, 243 pg.
136. Nunan D., *Language teaching methodology: a textbook for teachers*, New York: Phoenix, 1995, 244 pg.
137. Nunan D., *Syllabus design*, Oxford: Oxford University Press, 1991\_2, 169 pg.
138. Nunan D., *Task-Based Language Teaching*, CUP, 2004.
139. Nunan D., *The Learner-centered Curriculum: a study in second language teaching*, London, Cambridge University Press, 1991\_1, 96 pg.
140. Nuttall C., *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Oxford: Macmillan, 2005, 282 pg.
141. O'Malley J./Chamot A., *Learning Strategies in Second language Acquisition*, 1990.
142. Oller J.V., *Language Tests at School*, London, Longman, 1979.
143. Omachochu V.K./ Ross J.E., *Principles of Total Quality 3rd ed.*, CRC Press, 2004.
144. Orthey F.M., *Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung*, Stuttgart, 1999.
145. Pallant J. *SPSS Survival Manual*, 3rd edition Open University Press, 2007, 335 lpp.
146. Palmer A.S., Groot P.J.M. and Trostler G.A. (eds.) *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*, Washington DC, TESOL, 1981.
147. Paltridge B., *Discourse analysis: an introduction*, London; New York: Continuum, c2006, 244 lpp.
148. Papule E., *Angļu valodas mācīšanās un mācīšanas kvalitāte LR skolās*, Ziņojums Starptautiskā Sertifikāta konferencē ICC Rīgā, 2006.g. martā.
149. Papule E., *Svešvalodas mācīšanas, mācīšanās un vērtēšanas kvalitāte LR skolās*, Ziņojums Ikgadējā ICF konferencē (Rīga, 2006.g. marts).
150. Pasovs J., *Svešvalodas stunda skolā*, Rīga, Zvaigzne, 1987, 116 lpp.

151. Pildavs J., Kvalitātes vadīšanas teorijas pamati, Kamene, Rīga, 2002, 56 lpp.
152. Poole B., "Quality" problems, in: English Today, Vol. 21, No 4, (October 2005), Cambridge University Press, 2005.
153. Praude V., Beļčikovs J., Menedžments. Teorija un prakse, Rīga, Vaidelote, 1996.
154. Pressley, Levin and McDaniel, Remembering versus inferring what a word means: mnemonic and contextual approaches, In: Koewn M.G. and Curtis M.E. (ed.) The nature of vocabulary acquisition, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
155. Prets, D., Pedagoģa rokasgrāmata. Izglītības programmu pilnveide, Rīga, Zvaigzne, 2000.
156. Pritchard R., The influence of market force culture on British and German academics, In: Comparative Education, Vol.41, N4, Nov 2005, pp. 433-455.
157. Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām, Latvijas Universitātes un GfK Baltic Baltkonsults pētījums, Rīga, Latvijas Universitāte, 2007, 231 lpp.
158. Proposal for a Recommendation of the European Parliament, [www.europa.eu.int/comm/education/policies](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies), sk. 26.03.2005.
159. Psiholoģijas vārdnīca G.Breslava redakcijā, Mācību grāmata, Rīga, 1999.
160. Ramsden, P., Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge, 1992.
161. Raščevska M., Kristapsone S., Statistika psiholoģijas pētījumos, Izglītības soļi, Rīga, 2000.
162. Rea-Dickins P. and Germane K., Evaluation, Oxford University Press, 1993.
163. Redman S. English Vocabulary in Use: pre-intermediate and intermediate, Cambridge University Press, 1997.
164. Reeves, N./Wright, C., A guide to identifying Foreign Language Communication Needs in Corporation, Clavedon, 1996.
165. Richards J./Lockhart C., Reflective Teaching in Second language Classroom, CUP, 1994.
166. Richards, J.C., Approaches and methods in language teaching, Cambridge University Press, 2001, 270 pg.
167. Richards, J.C., Reflective teaching in second language classrooms, Cambridge University Press, 1994, 218 pg.
168. Rost, M. Introducing listening, London: Penguin English, 1994, 172.lpp.
169. Rudzka et al, The Words You Need, Macmillan, London, 1981, 1985.
170. Sajavaara K., Designing Tests to Match the Needs of the Workplace, Dubuque, Kendall/Hunt, 1992.
171. Sinclair S.J., Corpus, concordance, collocation, Oxford: Oxford University Press, 1991.
172. Skehan P., Second language Acquisition and Task-based learning, In: M.Bygate and E.Williams (eds.) Grammar in the L2 Classroom, NY: Prentice-Hall, 1993.
173. Sociolinguistics. The Essential Readings. Ed.by Paulston Ch.B. and Tucker G.R., Blackwell Publishing, 2003, 502 pg.
174. Spolsky B.A., A Multiple Choice for Language Testers, Language Testing 3, 1986.
175. Stahl S.A., Nagy W.E., Teaching word meanings, Mahwah; London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, 220 pg.
176. Stiers J., Internationalization, intercultural communication and intercultural competence. Journal of Intercultural Communication, 11, pp. 1-12. See Internet <http://www.immi.se/intercultural>.
177. Šmite, A., Izglītības sistēmas vadība. I daļa. Pedagoģs. Organizācija. Pārmaiņas. Raka, 2004.
178. Tanner R., Teaching Intelligently, In: English Teaching Professional, July, 2001.

179. Tarone E./Yule G., Focus on the Language Learner, OUP, 1989.
180. Taylor L., Teaching and Learning Vocabulary, Prentice Hall, 1990.
181. The definition and selection of key competencies, <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, 2005, sk. 25.05.2009.
182. The teacher today. Tasks, Conditions, Policies. Paris: OECD, 1990.
183. Thomas J.R. and Nelson J.K., Research Methods in Physical Activity. Champaign, IL, Human Kinetics, 1996.
184. Thornbury S., How to Teach Grammar, Pearson Education Limited, 1999, 182 pg.
185. Thornbury S., How to Teach Speaking, Pearson Education Limited, 2007, 156 pg.
186. Threshold level 1990/Van Ek, J.A. and Trim J.L.M., Council of Europe Press, 1993, 253 pg.
187. Tomlinson B. (ed.), Material Development in Language Teaching, Cambridge, 1998.
188. Tuning Educational Structure in Europe Closing Conference Document, Tuning Project 2, <http://let.rug.nl/TuningProject/index.htm>, 2004.
189. Underhill A., Good leadership is learning. Good learning is leadership, Ziņojums LATE 10-year Anniversary and 3rd Baltic IATEFL Conference "Considering the challenges in ELT", Riga, 16-18 August, 2002.
190. Underhill N., Testing Spoken Language, Cambridge Handbooks for Language Teachers, Cambridge University Press, 1991.
191. Uz EFQM modeli balstīta augstākās izglītības kvalitātes pilnveides metode, 1999, <http://www.aic.lv/eqfm/default.htm>, sk. 1.06.2007.
192. Vermunt J.D., Balancing support for student learning, in: J.Elen and R.E.Clark (eds) Handling Complexity in Learning Environment: Theory and Research, Offord Pergamon Press, pp. 167-184.
193. Walklin L., Teaching and Learning in Further and Adult Education. London: Stanley Thornes Ltd, 1990.
194. Wallace C., Reading, Oxford: Oxford University Press, c1992, 161 pg.
195. Weeren J., Testing of Oral Proficiency in Everyday Situations, in: Klein B.C. and Stevenson D.K. (eds.) "Practice and Problems in Language Testing, Vol. 1, Frankfurt/Bern, 1981.
196. Weir C.J., Communicative Language Testing, London, Prentice Hall International (UK), Ltd., 1990.
197. Weir C.J., Understanding and Developing Language Tests, Phoenix ELT, 1995.
198. Widdowson, H.G., Learning Purpose and Language Use, OUP, 1983.
199. Wiggins G., „The truth may make you free but the test may keep you imprisoned: Towards assessment worthy of the liberal arts” In AAHE Assessment Forum, 1990, pp. 15-32.
200. Zimņaja I.A., Psihologiķeskije aspekti obučeņija govoreņiju na inostrannom jazike, Moskva, Prosveščenije, 1985.

## PIELIKUMS

### 1. PIELIKUMS. GADĪJUMA PĒTĪJUMS.

#### 1.1. Absolventu anketa

Cienījamie absolventi! Ar šo aptauju mēs vēlamies noskaidrot Jūsu viedokli par bakalaura sporta zinātnē programmas ietvaros realizētā sporta svešvalodas kursa kvalitāti, Jūsu vispārīgās un sporta angļu valodas kompetenci un tās piemērotību darba tirgus prasībām.

Atzīmējiet savu izvēli vai ierakstiet atbildi!

Dzimums: V/S.....

Kurā gadā Jūs beidzāt dotās LR AII bakalaura programmu?.....

Kurā gadā beidzās Jūsu kurss sporta svešvalodā?.....

Vai pašlaik turpināt studēt: maģistrantūrā/doktorantūrā.....

Darbs.....

Kā Jūs definētu savas darbības sfēru: \*Pedagoģija \*Business \*Cita (lūdzu norādīt)

Kā Jūs definētu savas darbības līmeni: \*Menedžeris \*Administrators \*Speciālists \*Cits (lūdzu norādīt) .....

#### 1. Kā Jūs vērtējat

1.1. Studiju laikā apgūto prasmju līmeni vispārīgajā svešvalodā					1.2. Darbā pieprasīto prasmju līmeni vispārīgajā svešvalodā				
Ļoti zems			Ļoti augsts		Ļoti zems			Ļoti augsts	
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

#### 2. Kā Jūs vērtējat

2.1. Studiju laikā apgūto prasmju līmeni sporta svešvalodā					2.2. Darbā pieprasīto prasmju līmeni sporta svešvalodā				
Ļoti zems			Ļoti augsts		Ļoti zems			Ļoti augsts	
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

#### 3. Kā Jūs no šodienas pieredzes viedokļa vērtējat “Sporta svešvalodas” kursa kvalitāti?

augsta	vidēja	zema	grūti pateikt
1	2	3	4

4. Lūdzu, īsumā ierakstiet iemeslus, kāpēc “Sporta svešvalodas” kursa kvalitāti vērtējat kā augstu vai zemu

#### 5. Vai Jūs piekrītat apgalvojumam „Sporta svešvalodas kurss neatbilst darba tirgus prasībām”?

piekrītu	drīzāk piekrītu	drīzāk nepiekrītu	nepiekrītu
1	2	3	4

6. Kas Jūsaprāt būtu jādara, lai veicinātu Sporta svešvalodas kursa atbilstību darba tirgus prasībām? Spriežot pēc savas pieredzes – kādas izmaiņas Jūs ieteiktu izdarīt?

7. Kur Jūs svešvalodu izmantojat darbā:

Ko jūs lasāt	Ko jūs klausāties	Ar ko un kādos apstākļos jūs sarunājaties	Ko jūs rakstāt
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

8. Kādā līmenī apgūvat svešvalodas prasmes dotajā AII un kādā līmenī tās vajadzīgas darbā:

Prasmes	Studiju kursā apgūto prasmju līmenis					Darbā pieprasīto prasmju līmenis				
	ļoti zems		ļoti augsts			ļoti zems		ļoti augsts		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Lasīt										
1.1. e-pastu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.2. jaunumus Internetā par savu sporta veidu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.3. avīzes savā specialitātē	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.3. žurnālus savā specialitātē	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.4. lasīt kaut ko citu (ko?)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Klausīties										
2.1. paziņojumus starptautiskās konferencēs										
2.2. un skatīties video savā specialitātē	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.3. un skatīties TV (Eurosport)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.4. klausīties kaut ko citu (ko?)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Runāt										
3.1. ar sportistiem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.2. ar treneriem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.3. uzstājoties prezentācijās	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.4. runāt citos apstākļos (kādos?)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Rakstīt										
4.1. e-pasta vēstules	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.2. aizpildīt pasūtījumus (ar sportu saistītu iekārtu)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.3. rakstīt kaut ko citu (ko?)										

8. Vai darba devējam, pieņemot Jūs darbā, bija kādas prasības par svešvalodas prasmi? Kādas?

Nebija	1	
Bija	2	Kādas?

9. Vai Jums vēl arvien ir kādas problēmas saistībā ar svešvalodas lietošanu? Kādas?

Nav	1	
Ir	2	Kādas?

Paldies par atsaucību!

*Piezīme: 7.jautājums uzdots tikai 1.respondentam, atbildes izmantotas 8.jautājuma formulēšanā.*

## 1.2. Studentu darbu portfolio titullapu kvalitatīvā analīze

Satura vienības, kas attiecas uz pozitīvo kompetences veidošanās pieredzi

<i>Man patika</i>	<i>Man veicās</i>
<p>1. students: darbs grupās, mācīšanās par Lielbritānijas universitātēm</p> <p>2: nav atbildes</p> <p>3: video skatīšanās</p> <p>4: mājas darbi, kuros atradu jaunus vārdus</p> <p>5: vingrinājumi nodarbībās</p> <p>6: runāšana, mājas lasīšana</p> <p>7: uzdevums par mīļāko sportistu</p> <p>8: uzdevums par mīļāko sportistu</p> <p>9: runāšanas aktivitātes</p> <p>10: uzzināt interesantus faktus par sportistiem, viņu dzīvi</p> <p>11: testi, mājas lasīšanas gatavošana</p> <p>12: testi, mājas lasīšanas gatavošana</p> <p>13: angļu valodas nodarbības</p> <p>14: angļu valodas nodarbības</p> <p>15: stāstīt par manu mīļāko sportistu, lasīt par ievērojamajiem sportistiem mācību grāmatā, atbildēt mājas lasīšanu</p> <p>16: darbs grupās, studijas par Olimpiskajam Spēlēm</p> <p>17: runāšana par dažādiem sporta veidiem, eseju rakstīšana</p> <p>18: klausīšanās uzdevumi</p> <p>19: grupu darbs</p> <p>20: 1) katra angļu valodas nodarbība, 2) fakts, ka tās nebija vienādas 3) informācijas iegūšana par manu mīļāko sportistu</p> <p>21: klausīšanās manos grupas biedros, kuri stāstīja par saviem mīļākajiem atlētiem</p> <p>22: 1) mājasdarbs par mīļāko atlētu 2) mājas lasīšanas tulkošana un dažu vingrinājumu veikšana nodarbībās 3) TV skatīšanās</p> <p>23: informācijas meklēšana par dažādiem sportistiem, viņu dzīvi</p> <p>24: mācīšanās par citām valstīm, sportu dažādās valstīs</p> <p>25: 1) informācijas meklēšana par dažādiem sportistiem, viņu dzīvi, par to, kā viņi sasniedza labus rezultātus 2) filmas, ko skatījāmies</p> <p>26: atmosfēra nodarbībās, mūsu grupa bija jautra, docētāja atbalstīja mūs dažādos veidos</p> <p>27: runāšana par manu mīļāko atlētu</p> <p>28: mājas lasīšana – ieguvu jaunu informāciju. No sākuma es domāju: tā ir laika izšķiešana, bet es meklēju kaut ko superīgu (kolosālu) un atradu to. Es nezināju, ka tas var būt tik interesanti</p> <p>29: lasīt par pasaules labākajiem sportistiem</p> <p>30: darbs grupās</p>	<p>1: mājas darbi</p> <p>2: nav atbildes</p> <p>3: mājas darbi, jo tā var viegli apgūt kontekstu</p> <p>4: runāšana, dialogi</p> <p>5: mājas lasīšana – iemācījos daudz jaunu vārdu</p> <p>6: rakstīšana, gramatika</p> <p>7: hokeja treniņa apraksts, individuālais darbs par treniņu</p> <p>8: lasīšana, tulkošana</p> <p>9: testi</p> <p>10: mājas darbi</p> <p>11: mājas darbi</p> <p>12: mājas darbu veikšana</p> <p>13: mājas darbu veikšana</p> <p>14: darbs grupās, plakāta veidošana par basketbola sacensībām</p> <p>15: runāšana</p> <p>16: eseju rakstīšana</p> <p>17: nav atbildes</p> <p>18: nav atbildes</p> <p>19: jauno vārdu mācīšanās, zināšanu uzlabošana</p> <p>20: lasīšana, mutiskie uzdevumi</p> <p>21: nav atbildes</p> <p>22: 1) iemācījos jaunus vārdus 2) izlasīju daudz rakstus 3) tagad angļu valodu saprotu daudz labāk</p> <p>23: gramatika un runāšana</p> <p>24: 1) iemācījos jaunus vārdus 2) izlasīju daudz rakstus 3) tagad angļu valodu saprotu daudz labāk</p> <p>25: 1) runāt ar skolotāju 2) mājas darbu veikšana</p> <p>26: runāt ar skolotāju, veikt mājas darbus</p> <p>27: runāšana, jo tad es jutos brīvi, tomēr tikai tad, ja man patīk tēma</p> <p>28: iemācīties dažus jaunus vārdus</p> <p>29: mājas darbi</p> <p>30: mājas darbs</p>



Satura vienības, kas attiecas uz negatīvo kompetences veidošanās pieredzi

<i>Man likās grūti...</i>	<i>Man neveicās...</i>
1: gramatika	1: gramatika
2: nav atbildes	2: nav atbildes
3: mācīties kārtas (gramatika)	3: pēdējais kontroldarbs (par darbības vārdu kārtām)
4: nav atbildes	4: angļu valodas vārdu izruna
5: mācīties jaunus vārdus, veikt dažus vingrinājumus	5: testi
6: rakstīt testus	6: gramatika, laiki
7: uzrakstīt 1.eseju, jo vasarā neko nedarīju	7: tāda uzdevuma nebija
8: uzrakstīt 1.eseju: "Angļu valodas loma manā dzīvē"	8: uzrakstīt mērķus
9: runāt angļiski, lai gan man tas patika	9: gramatika
10: sākt mācīties pēc vasaras brīvdienām	10: nav atbildes
11: nav atbildes	11: nav atbildes
12: atnākt uz visām nodarbībām	12: daži testi
13: sākt mācīties pēc vasaras brīvdienām	13: nav atbildes
14: testi	14: testi
15: testi, tulkot tekstu, gramatikas vingrinājumi	15: gramatika
16: 2.tests	16: mājas darbs par Lielbritānijas universitātēm
17: gramatika	17: gramatika
18: gramatika	18: gramatika
19: atrast informāciju	19: veikt visus darbus
20: mācīties gramatiku, izrunu	20: dažas problēmas ar gramatiku
21: rakstīt pārbaudes darbus	21: gramatika
22: tulkot, es visu vasaru nemācījos tulkot, daži teksti bija ļoti grūti	22: daži testi, daži tulkojumi (nenācu uz visām, nodarbībām, pietiekami necentos)
23: meklēt informāciju referātam, jo tam vajadzīgs laiks	23: gramatika
24: runāt, bet tagad man ir lielāka pieredze	24: testi
25: meklēt informāciju referātam	25: testi
26: lasīt tādus vienkāršus tekstus	26: testi
27: gramatika	27: nav atbildes
28: nekas, jo es no grūtībām izvairos	28: nav atbildes
	29: gramatika
	30: klausīšanās

Satura vienības, kas raksturo atbalstu studiju procesā

<i>Man palīdzēja:</i>	17: tēvs, kurš zina angļu valodu, kopā mācījāmies gramatiku
1: vārdnīca, TV, internets, bibliotēka, žurnāli	18: docētājs un vecāki, kuri laboja kļūdas
2: nav atbildes	19: nav atbildes
3: grupas biedri	20: institūcijas lasītava, interneta telpa – palīdzēja iegūt informāciju
4: mans brālis un vārdnīca	21: mājas lasīšana, kur mēs visi varējām strādāt individuāli
5: citi studenti, kuri daudz palīdzēja	22: TV skatīšanās, vārdnīca, dažas grāmatas par sportu, avīzes
6: mācību grāmatas un docētājs	23: TV, internets
7: internets	24: vārdnīca
8: darbs par mērķiem	25: TV, internets, žurnāli
9: mājas lasīšana	26: vārdnīca
10: nodarbības, žurnāli	27: dators, vārdnīca TILDE (datorvārdnīca)
11: internets, žurnāli, gramatika	28: internets, pēdējos 2 mēnešus ar prieku eju uz bibliotēku
12: internets, ārzemju žurnāli	29: vārdnīca, TV, bibliotēka
13: internets, gramatika, žurnāli,	30: internets, TV,
14: internets, ārzemju žurnāli, grāmatas angļu valodā	vārdnīca
15: vārdnīca, mājas lapas	
16: vārdnīca, internets, sporta žurnāli	

- 1: aizgāju ar saviem draugiem uz kino un noskatījos interesantu filmu angļu valodā, mājas lasīšanā izvēlējos interesantu tēmu, izlasīju to un iemācījos jaunus vārdus
- 2: iemācījos dažus jaunus vārdus
- 3: nav atbildes
- 4: darbā sarunājos ar cilvēkiem, runāju ar brāli pa tālruni, lasīju sporta žurnālu, lasīju par interesantiem sportistiem
- 5: iemācījos 15 jaunus vārdus, uzlaboju savu angļu valodu
- 6: nodarbībās, kad es runāju un docētājs laboja; Ungārijā, kad kāds vīrs pazaudēja naudu un es palīdzēju viņam atrast to; iemācījos jaunus vārdus
- 7: atradu mājas lapu par hokeja tehniku, no turienes iemācījos arī jaunus vārdus
- 8: individuālā lasīšana, jo tas ir veids, kā mācīties jaunus vārdus un izteicienus; individuālais darbs par treniņu – kad mums jāprezentē mūsu mājas darbi, mēs gūstam lielāku pārliecību par sevi; video nodarbība, jo lai labāk iemācītos svešvalodu, mums jādzird īsta svešvaloda
- 9., 10., 11: nav atbildes
- 12: mājas darbs par sportistu, mājās lasīju tekstus, tulkoju, iemācījos jaunus vārdus
- 13: filma angļu valodā, olimpiskajā izglītībā (cits studiju kurss) iemācījos jaunus vārdus un informāciju un izmantoju to
- 14: nav atbildes
- 15: dažreiz reālas Eurosport ziņas mājas lapā, gatavojot mājas darbu par mīļāko sportistu un olimpiskajā izglītībā (iemācījos dažus jaunus vārdus ar vārdnīcu)
- 16: amerikāņu filma, ko redzēju kino, satiku draugu no ASV un mēs sarunājāmies angļiski 5 stundas; izlasīju dažus žurnālus angļu valodā, lai angļu valodā varētu izpildīt mājas darbu
- 17: nav atbildes
- 18: klausīšanās vingrinājumi
- 19: jauna pieredze par mācīšanās sistēmu LSPA – es centos saprast, kā studenti mācās un tagad es zinu: lasot tekstus, grupu darbā, veicot rakstīšanas vingrinājumus
- 20: iemācījos par laikiem (tas uzlabo zināšanas un visu valodu), rakstīju par sportistu un treniņa programmu (uzlaboju vārdu krājumu)
- 21: nav atbildes
- 22: saprotu, ka bez angļu valodas nevar tikt nekur
- 23: nav atbildes
- 24: sporta termini, jaunas lietas par sportu un sportistiem, runāšana ar maniem grupas biedriem, interesantas aktivitātes nodarbībās
- 25., 26: nav atbildes
- 27: kaimiņiem bija viesi no ārzemēm, mēs runājām par ledus hokeju, iemācījos jaunus vārdus, kurus neesmu aizmirsis vēl arvien
- 28: neko jaunu, bet vērtīga ir katra nodarbība, kurā mēs varam vingrināties angļu valodā
- 29: lasīju par sportistu, redzēju filmu par Olimpiskajām Spēlēm (daudz interesantu faktu, katrs students kaut ko no tās guva)
- 30: iemācījos jaunus vārdus, sāku labāk runāt, biju uz kino angļu valodā, iemācījos jaunus vārdus, uz ielas paskaidroju, kā atrast ceļu, klausījos ārzemju mūziku, iemācījos jaunus vārdus – kad es dzirdu jaunus vārdus, es palūdzu, lai kāds man tos izskaidro vai arī meklēju tos vārdnīcā

## 1.3. SPSS izdrukas

### Absolventi

#### Ticamības pārbaude

```
RELIABILITY
/VARIABLES=GE_stud GE_work SE_stud SE_work qual_course notAdeq_course
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA.
```

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	36	81,8
	Excluded(a)	8	18,2
	Total	44	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,610	6

#### Normālsadalījuma pārbaude

##### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		GE_stud	GE_work	SE_stud	SE_work	qual_course	notAdeq_course
N		40	40	39	39	39	36
Normal Parameters(a,b)	Mean	3,18	3,03	3,21	3,00	2,31	2,56
	Std. Deviation	,931	1,209	,951	1,235	,893	,939
Most Extreme Differences	Absolute	,225	,192	,235	,175	,301	,265
	Positive	,200	,133	,226	,124	,301	,179
	Negative	-,225	-,192	-,235	-,175	-,211	-,265
Kolmogorov-Smirnov Z		1,426	1,213	1,468	1,096	1,883	1,592
Asymp. Sig. (2-tailed)		,034	,106	,027	,181	,002	,013

a Test distribution is Normal.

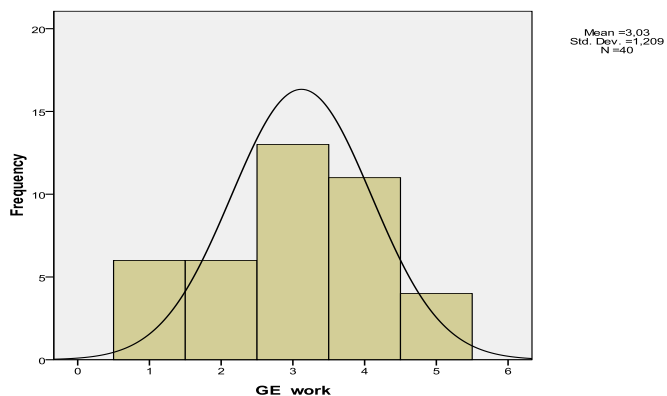
b Calculated from data.

**Līmenis, kādā absolventu darba vietās nepieciešamas vispārīgās angļu valodas prasmes**

GRAPH /HISTOGRAM(NORMAL)=GE\_work.

Graph

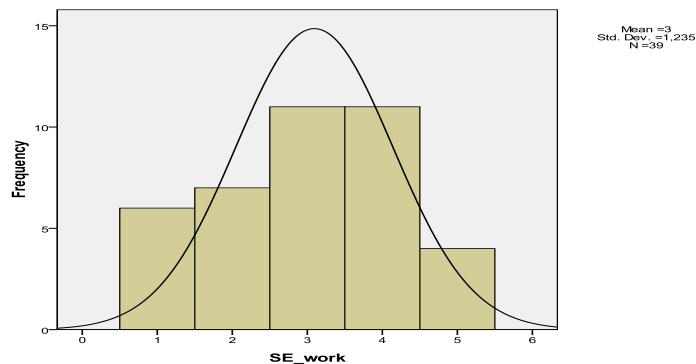
[DataSet1] C:\Documents and Settings\leva Rudzinska\My Documents\spss\graduates.sav



GRAPH /HISTOGRAM(NORMAL)=SE\_work.

Graph

[DataSet1] C:\Documents and Settings\leva Rudzinska\My Documents\spss\graduates.sav



**Sakals ticamība atsevišķu valodas lietošanas prasmju (rakstīšanas, lasīšanas, runāšanas un klausīšanās) pielietojuma veidu apkopjumam absolventu darba vietās.**

RELIABILITY

/VARIABLES=r\_1 r\_2 r\_3 r\_4 r\_5 l\_1 l\_2 l\_3 l\_4 s\_1 s\_2 s\_3 s\_4 w\_1 w\_2 w\_3  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA.

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	32	72,7
	Excluded(a)	12	27,3
	Total	44	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,870	16

**Kādā līmenī atsevišķas valodas lietošanas prasmes (rakstīšanas, lasīšanas, runāšanas un klausīšanās) attīstītas All 1 un kādā līmenī tās nepieciešamas absolventu darba vietās.**

*Lasīšanas prasme*

```
RELIABILITY
/VARIABLES=r_skills_stud1 r_skills_stud2 r_skills_stud3 r_skills_stud4 r_skills_work1
r_skills_work2 r_skills_work3 r_skills_work4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA.
```

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	27	61,4
	Excluded(a)	17	38,6
	Total	44	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,894	8

*Klausīšanās prasme*

```
RELIABILITY
/VARIABLES=l_skills_stud1 l_skills_stud2 l_skills_stud3 l_skills_work1 l_skills_work2
l_skills_work3
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA.
```

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	25	56,8
	Excluded(a)	19	43,2
	Total	44	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,875	6

*Runāšanas prasme.*

```
RELIABILITY
/VARIABLES=s_skills_stud1 s_skills_stud2 s_skills_stud3 s_skills_work1 s_skills_work2
s_skills_work3
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA.
```

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	27	61,4
	Excluded(a)	17	38,6
	Total	44	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,794	6

## 2. PIELIKUMS. IKNPSK INSTRUMENTS.

### 2.1. pielikums Studentu anketa.

Cienījamie studenti! Ar šīs anketas palīdzību mēs vēlamies noskaidrot Jūsu domas par Jūsu mācīšanās kvalitāti profesionālās svešvalodas kursā un studiju kursa kvalitāti.

*Atzīmējiet (✓) atbilstošo izvēli, kā arī ierakstiet brīvās atbildes tukšajos laukumos!*

Dzimums: V/S      Kurss: 1/ 2/ 3      Augstskola:      Studiju programma:  
Svešvaloda: angļu/vācu/cita      Studiju kurss:

A1. Profesionālās svešvalodas kursa mērķi man ir skaidri	Jā	Nē
A2. Šī studiju kursa sākumā es izvirzīju savus individuālos mērķus	Jā	Nē
A3. Šī studiju kursa laikā es regulāri pārbaudu, vai tuvojos šo mērķu sasniegšanai	Jā	Nē
A4. Kādi ir profesionālās svešvalodas kursa galvenie mērķi?		
A5. Mans svešvalodas prasmes līmenis saskaņā ar centralizētā eksāmena rezultātiem ir	A	B
	C	D
	E	F
A6. Mans svešvalodas prasmes līmenis saskaņā ar Eiropas Valodu Portfeli ir	A1	A2
	B1	B2
	C1	C2
A7: Studenti tiek sadalīti grupās atkarībā no svešvalodas prasmes līmeņa	Jā	Nē
Vai Jūsu studiju kursā tiek izmantotas šādas lasīšana un tulkošanas aktivitātes?		
R1. tekstu lasīšana no mācību grāmatām	Jā	Nē
R2. rakstu lasīšana no žurnāliem, avīzēm	Jā	Nē
R3: garāku literatūras vienību lasīšana (vairāk kā 5 lpp.)	Jā	Nē
R4. informācijas meklēšana uzziņu literatūrā	Jā	Nē
T1: kopsavilkumu tulkošana no latviešu valodas svešvalodā	Jā	Nē
V1: terminoloģisko shēmu veidošana ar jaunajiem vārdiem	Jā	Nē
Rakstīšana		
W1: e-pasta vēstuļu rakstīšana	Jā	Nē
W2: eseju rakstīšana	Jā	Nē
W3: referātu rakstīšana	Jā	Nē
W4: kopsavilkumu rakstīšana	Jā	Nē
W6: studenta mācību žurnāla veidošana	Jā	Nē
W7: rakstu rakstīšana žurnālam, ko izveidojuši paši studenti	Jā	Nē
Runāšana		
S1: dialogu veidošana	Jā	Nē
S2: lomu spēles	Jā	Nē
S3: diskusijas	Jā	Nē
S4: prezentācijas grupās	Jā	Nē
S5: individuālās prezentācijas	Jā	Nē
Klausīšanās		
L1: studiju kasešu klausīšanās	Jā	Nē
L2: autentisku ierakstu klausīšanās, ko nodrošinājis docētājs	Jā	Nē
L3: autentisku ierakstu klausīšanās, video, filmu skatīšanās, ko nodrošinājuši studenti	Jā	Nē
L4: autentisku video, filmu skatīšanās, ko nodrošinājis docētājs	Jā	Nē

Vai jūs piekrītat šādiem spriedumiem?										
<i>Atbilžu kodi: P –piekrītu, N – nepiekrītu</i>										
O1. Es studēju atbilstoši savām spējām							P	N		
O2. Dažreiz vingrinājumi un pārbaudes darbu uzdevumi man ir pārāk grūti							P	N		
O3. Dažreiz vingrinājumi un pārbaudes darbu uzdevumi man ir pārāk viegli							P	N		
Es jūtos labi strādājot										
<i>Atbilžu kodi: PP–pilnīgi piekrītu, P –piekrītu, N – nepiekrītu, PN – pilnīgi nepiekrītu</i>										
F1: individuāli	PP	P	N	PN	F2: pāros	PP	P	N	PN	
F3: grupās	PP	P	N	PN	F4: kopā ar visu grupu	PP	P	N	PN	
Ko Jūs darāt studiju procesā?										
T1: atceros faktus (piem., jaunos vārdus)							Jā	Nē		
T2: atceros struktūras (piem., gramatikas likumus)							Jā	Nē		
T3: saņemu informāciju							Jā	Nē		
T4: sekoju docētāja idejām							Jā	Nē		
T5: mācos informāciju no galvas							Jā	Nē		
T6: lasu studiju materiālus un pierakstus							Jā	Nē		
T7: pierakstu							Jā	Nē		
T8: aprakstu attēlus, situācijas un parādības							Jā	Nē		
T9: saistu jauno informāciju ar jau zināmo							Jā	Nē		
T10: salīdzinu							Jā	Nē		
T11: izskaidroju faktus, notikumus, parādības							Jā	Nē		
T12: analizēju							Jā	Nē		
T13: pielietoju gūtās atziņas jaunās situācijās							Jā	Nē		
T14: izsaku hipotēzes par iespējamām situācijām, rezultātiem							Jā	Nē		
T15: izprotu informāciju							Jā	Nē		
T16: izmantoju jaunās zināšanas praksē							Jā	Nē		
T17: mācos individuāli							Jā	Nē		
T18: cenšos apgūt visu							Jā	Nē		
T19: cenšos apgūt pamatus							Jā	Nē		
T20: attīstu prasmes (lasīšanu, klausīšanos, runāšanu, rakstīšanu)							Jā	Nē		
T21: pielietoju prasmes situācijās, kādas būs darbā							Jā	Nē		
T22: novērtēju, vai kaut ko ir vērts mācīties							Jā	Nē		
T23: izsaku savus uzskatus, viedokli							Jā	Nē		
T24: ieklausos citos							Jā	Nē		
T25: mācos izmantot uzziņu literatūru							Jā	Nē		
T26: mācos sadarboties							Jā	Nē		
T27: mācos no citiem studentiem							Jā	Nē		
T29: Kas ir visvērtīgākais, ko šajā studiju kursā esat apguvis/apguvusi? .....										
.....										
Cik svarīgas pēc Jūsu domām ir šādas docētāja darbības studiju procesā?										
<i>Atbilžu kodi: ĻS – ļoti svarīgi, S –svarīgi, N – nav svarīgi, NS – nemaz nav svarīgi</i>										
TT 1: sniegt jaunu informāciju						ĻS	S	N	NS	
TT 2: izskaidrot, interpretēt jaunu informāciju						ĻS	S	N	NS	
TT 3: pievērst īpašu uzmanību studiju priekšmeta pamatu izskaidrošanai						ĻS	S	N	NS	
TT 4: veicināt studentu mācīšanās procesu						ĻS	S	N	NS	
TT 5: dalīties pieredzē						ĻS	S	N	NS	

TT 6: izraisīt studentos interesi	ĻS	S	N	NS
TT 7: vērtēt studentu zināšanas	ĻS	S	N	NS
TT 8: konsultēt studentus	ĻS	S	N	NS
TT 9 : parādīt, kā izmantot informāciju	ĻS	S	N	NS
TT 10: saistīt studijas ar turpmāko profesiju	ĻS	S	N	NS
TT 11: motivēt studentus mācīties	ĻS	S	N	NS
TT 12: izaicināt studentus, aicinot viņus risināt sarežģītas problēmas	ĻS	S	N	NS
TT 13: radīt labu atmosfēru auditorijā	ĻS	S	N	NS
TT 14: iedrošināt studentus iesaistīties dažādās aktivitātēs	ĻS	S	N	NS
TT 15: veicināt sadarbību	ĻS	S	N	NS
TT 16: radīt studiju procesu veicinošu vidi	ĻS	S	N	NS
TT 17: izmantot atšķirīgus vingrinājumus dažādiem valodas apguves līmeņiem	ĻS	S	N	NS
TT 18: izmantot atšķirīgus vingrinājumus dažādiem mācīšanās stiliem	ĻS	S	N	NS
TT 19: mācīt valodu un kādu citu mācību priekšmetu vienlaicīgi	ĻS	S	N	NS
Kādus studiju sasniegumu vērtēšanas veidus šajā kursā izmantojat?				
AS1: testus			Jā	Nē
AS2: esejas			Jā	Nē
AS3: prezentācijas			Jā	Nē
AS4: portfolio novērtējumu (visi darbi kopā)			Jā	Nē
AS5: grupas biedru vērtējumu			Jā	Nē
AS6: pašnovērtējumu			Jā	Nē
Vai Jūs piekrītat šādiem apgalvojumiem?				
Atbilžu kodi: P – piekrītu, N – nepiekrītu				
AE1: Studiju kurss atbilst reālā dzīve nepieciešamajam			P	N
AE2: Studiju kursā ir pietiekami daudz situāciju, kur es varu izmantot savas zināšanas un prasmes			P	N
AE3 : Es varu sekmīgi veikt dažādus komunikatīvus uzdevumus, kurus pats/pati sev esmu izvirzījis/izvirzījusi (varu izdarīt svešvalodā visu, ko vēlos)			P	N
AE4: Docētājs regulāri informē mani par manas mācīšanās +/-			P	N
AE5: Studenti var dabūt atzīmes, atbildot to, kas tika apskatīts nodarbībās			P	N
AE6: Docētājs izvirza augstas prasības			P	N
AE7: Studiju telpu skaits un stāvoklis ir labs			P	N
AE8: Literatūras klāsts bibliotēkā ir pietiekams			P	N
AE9: Bibliotēka un datorklases studentiem ir pietiekoši pieejamas (tās ir atvērtas, kad Jums tās nepieciešamas)			P	N
AE10: Studiju vide veicina mācīšanos			P	N
AE11: Docētājs labi pārzina svešvalodu			P	N
AE12: Docētājs ir labs pedagogs			P	N
AE13: Docētājs labi vada studentu mācīšanās procesu			P	N
Studentu mācīšanās vadīšanas novērtējums				
EV 1. Studentu mācīšanās tiek labi vadīta			P	N

Paldies par sadarbību!



## 2.2.pielikums. Docētāju anketa.

Cienījamie profesionālās svešvalodas kursa docētāji! Ar šīs anketas palīdzību mēs vēlētos uzzināt Jūsu viedokli par Jūsu studentu mācīšanos šajā kursā un šī procesa vadīšanu.

Atzīmējiet Jūsu izvēli (√), kā arī ierakstiet atbildes uz brīvajiem jautājumiem!

V /S , Biznesa /Sporta /Mākslas /Tehnisko /citu profesionālās svešvalodas kursu

.....augstskolā angļu /vācu /citā valodā mācu.....gadus, I, II, III kursa studentiem

1. Kāds svešvalodas prasmes līmenis Jūsu studentiem ir pirms profesionālās svešvalodas kursa uzsākšanas?	A	B	C	D	E	F
2. Studenti atkarībā no svešvalodas prasmes līmeņa tiek sadalīti grupās					Jā	Nē
3. Kādi Eiropas Valodu Portfeļa (CEF) līmeņi Jūsu studentiem ir pirms profesionālās svešvalodas kursa apguves?	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Šos līmeņus studenti novērtējuši paši					Jā	Nē
Šos līmeņus studentiem noteicis docētājs					Jā	Nē
4. Kāds CEF līmenis studentiem jāsasniedz, beidzot profesionālās svešvalodas kursu	A1	A2	B1	B2	C1	C2
5. Vai profesionālās sfēras pārstāvji (absolventu darba devēji u.c.) piedalās profesionālās svešvalodas kursa mērķu izvirzīšanā?	bieži		dažreiz		nekad	
Vai Jūs piekrītat šādiem apgalvojumiem? Atbilžu kodi: P – piekrīt, N – nepiekrītu						
6. Studenti kursa sākumā izvirza savus individuālos mērķus					P	N
7. Studiju kursa laikā tiek pārbaudīts, vai mērķi tiek izpildīti					P	N
8. Studiju kursa beigās studenti novērtē, vai ir vai nav šos mērķus sasnieguši					P	N
9. Cik svarīgi ir veikt šādas darbības? Atbilžu kodi: ĻS – ļoti svarīgi, S – svarīgi, N – nav svarīgi, NN – nemaz nav svarīgi						
9.1. Iesaistīt studentus studiju kursa mērķu izvirzīšanā			ĻS	S	N	NN
9.2. Iesaistīt profesionālās sfēras pārstāvjus studiju kursa mērķa izvirzīšanā			ĻS	S	N	NN
9.3. Iesaistīt profesionālās sfēras pārstāvjus kursa rezultātu vērtēšanā			ĻS	S	N	NN
9.4. Prognozēt klientu (studentu, darba devēju) vajadzības un prasības			ĻS	S	N	NN
10. Kādi ir Jūsu profesionālās svešvalodas kursa mērķi?						
Vai Jūs izmantojat šādas lasīšanas un tulkošanas aktivitātes?						
R1. tekstu lasīšanu no mācību grāmatām					Jā	Nē
R2. tekstu lasīšanu no periodikas (žurnāliem, avīzēm)					Jā	Nē
R3. informācijas meklēšanu uzziņu literatūrā un Internetā un ziņošanu par rezultātiem					Jā	Nē
T1: kopsavilkumu tulkošanu no latviešu valodas angļu valodā					Jā	Nē
V1: jēdzienu domu karšu veidošanu					Jā	Nē
R,T: citas (kādas?)						
Kādas studiju darba organizācijas formas Jūs izmantojat?						
A1: individuālo darbu					Jā	Nē
A2: pāru darbu					Jā	Nē
A3: grupu darbu					Jā	Nē
A4: frontālo darbu					Jā	Nē
Kādas rakstīšanas aktivitātes Jūs izmantojat?						
W1: e-pasta vēstuļu rakstīšanu					Jā	Nē
W2: eseju rakstīšanu					Jā	Nē

W3: referātu rakstīšanu	Jā	Nē
W4: sludinājumu rakstīšanu	Jā	Nē
W5: kopsavilkumu rakstīšanu no tekstiem svešvalodā	Jā	Nē
W6: dienasgrāmatas rakstīšanu par dažādām mācīšanās aktivitātēm	Jā	Nē
W7: rakstu rakstīšanu pašu studentu veidotā žurnālā	Jā	Nē
W8: citas (kādas?)		
Kādas runāšanas aktivitātes Jūs izmantojat?		
S1: dialogu veidošanu	Jā	Nē
S2: lomu spēles	Jā	Nē
S3: diskusijas	Jā	Nē
S4: prezentācijas grupās	Jā	Nē
S5: individuālās prezentācijas	Jā	Nē
S6: citas (kādas?)		
Kādas klausīšanas aktivitātes Jūs izmantojat?		
L1: ierakstu klausīšanos no kasetēm, kas pievienotas studiju grāmatām	Jā	Nē
L2: autentisku ierakstu klausīšanos, ko sagādājis docētājs	Jā	Nē
L3: autentisku ierakstu klausīšanos, ko sagādājuši studenti	Jā	Nē
L4: video, TV, filmu skatīšanos, ko sagādājis docētājs	Jā	Nē
L5: video, TV, filmu skatīšanos, ko sagādājuši studenti	Jā	Nē
Ko pēc Jūsu domām studiju procesā dara studenti?		
T1: atceras faktus (piem., jaunos vārdus)	Jā	Nē
T2: atceras struktūras (piem., gramatikas likumus)	Jā	Nē
T3: seko docētāja idejām	Jā	Nē
T4: mācas informāciju no galvas	Jā	Nē
T5: lasa studiju materiālus un savas piezīmes	Jā	Nē
T6: pieraksta	Jā	Nē
T7: apraksta attēlus, situācijas, parādības	Jā	Nē
T8: saista jauno informāciju ar jau zināmo	Jā	Nē
T9: salīdzina	Jā	Nē
T10: izskaidro parādības, notikumus	Jā	Nē
T11: analizē	Jā	Nē
T12: pielieto apgūto jaunās situācijās	Jā	Nē
T13: saņem informāciju	Jā	Nē
T14: izsaka hipotēzes par iespējamām situācijām, iznākumiem	Jā	Nē
T15: izprot informāciju	Jā	Nē
T16: izmanto jauno informāciju praksē	Jā	Nē
T17: mācās individuāli	Jā	Nē
T18: izprot visu	Jā	Nē
T19: izprot pamatus	Jā	Nē
T20: apgūst prasmes	Jā	Nē
T21: vingrinās pielietot prasmes	Jā	Nē
T22: novērtē, vai kaut ko ir vērts mācīties	Jā	Nē
T23: mācās izmantot uzziņu literatūru	Jā	Nē
T24: mācās sadarboties	Jā	Nē
T25: mācās no citiem studentiem	Jā	Nē
T26: dara kaut ko citu? Tieši ko?		

Vai Jūs piekrītat šādam apgalvojumam?				
Atbilžu kodi: PP: pilnīgi piekrītu, P – piekrīt, N –nepiekrītu, PN –pilnīgi nepiekrītu				
O1: Dažreiz es domāju, ka studenti netiek pietiekami intelektuāli izaicināti (netiek uzdoti intelektuāli sarežģīti uzdevumi)	PP	P	N	PN
Ko Jūs kā docētājs/docētāja darāt studiju procesā?				
TT1: sniežat jaunu informāciju			Jā	Nē
TT2: skaidrojat, interpretējat jauno informāciju			Jā	Nē
TT3: pievēršat īpašu uzmanību studiju priekšmeta pamatu skaidrošanai			Jā	Nē
TT4: veicināt studentu mācīšanās procesu			Jā	Nē
TT 5: dalāties pieredzē			Jā	Nē
TT 6: raisāt studentu interesi			Jā	Nē
TT 7: vērtējat studentu zināšanas			Jā	Nē
TT 8: konsultējat studentus			Jā	Nē
TT 9 : rādāt, kā izmantot informāciju			Jā	Nē
TT 10: saistāt studijas ar reālo dzīvi			Jā	Nē
TT 11: motivējat studentus mācīties			Jā	Nē
TT 12: izaicināt studentus			Jā	Nē
TT 13: radāt labu atmosfēru studiju telpā			Jā	Nē
TT 14: iedrošināt studentu iesaistīties dažādās aktivitātēs			Jā	Nē
TT 15: veicināt sadarbību			Jā	Nē
TT 16: radāt studiju procesu veicinošu studiju vidi			Jā	Nē
TT 17: izmantojat dažādus uzdevumus dažādiem valodas prasmes līmeņiem			Jā	Nē
TT 18: izmantojat dažādus uzdevumus dažādiem mācīšanās stiliem			Jā	Nē
TT 19: mācāt valodu un kādu citu studiju priekšmetu vienlaicīgi			Jā	Nē
TT20: darāt kaut ko citu? Ko tieši?				
Cik svarīgas profesionālās svešvalodas docētājiem studentu mācīšanās vadīšanas aspektā ir šādas darbības? (atbilžu kodus sk. iepriekš)				
TI 1: zināt ļoti labi svešvalodu	ĻS	S	N	NN
TI 2: būt studējušam svešvalodu tur, kur tajā runā	ĻS	S	N	NN
TI 3: nokārtot tādus eksāmenus kā TOEFL, IELTS	ĻS	S	N	NN
TI 4: piedalīties projektos, kas saistīti ar profesionālo sfēru	ĻS	S	N	NN
TI 5: apmaiņas programmu studentu esamība	ĻS	S	N	NN
TI 6: mācīties no studentiem	ĻS	S	N	NN
TI 7: pārdomāt panākumus, neveiksmes, problēmas	ĻS	S	N	NN
TI 8: piedalīties konferencēs	ĻS	S	N	NN
TI 9: dot studentiem pietiekami daudz iespējas piedalīties studiju procesā	ĻS	S	N	NN
TI 10: bagātināt studentu mācīšanās pieredzi	ĻS	S	N	NN
TI 11: iedrošināt studentus izteikt savu viedokli	ĻS	S	N	NN
TI 12: spēja paredzēt, kas notiks un attiecīgi darboties	ĻS	S	N	NN
TI 13: mācīt elastīgumu, atvērtību pārmaiņām	ĻS	S	N	NN
TI 14: būt speciālistam svešvalodā	ĻS	S	N	NN
TI 15: būt speciālistam valodas mācīšanā	ĻS	S	N	NN
TI 16: būt labam studentu mācīšanās vadītājam	ĻS	S	N	NN
TI 17: ļaut docētājiem darīt savu darbu	ĻS	S	N	NN
TI 18: pielāgot docētāju darbu viena studiju kursa ietvaros	ĻS	S	N	NN
TI 19: konsultēties ar citiem docētājiem	ĻS	S	N	NN

TI 20: dokumentēt studentu darba rezultātus	ĻS	S	N	NN
TI 21: visiem kursa pasniedzējiem darboties kā vienai komandai	ĻS	S	N	NN
TI 22: dalīties atbildībā ar citiem studiju kursa docētājiem	ĻS	S	N	NN
TI 23: definēt studentu sasniegumu indikatorus	ĻS	S	N	NN
Kādas valodas mācīšanas metodes Jūs izmantojat?				
TM1: Komunikatīvo			Jā	Nē
TM2: Kognitīvo			Jā	Nē
TM3: Starpkultūru pieeju			Jā	Nē
TM4: Konstruktīvismu			Jā	Nē
TM5: Citas metodes. Kādas?				
TM6: Nekādas metodes			Jā	Nē
Kādas vērtēšanas metodes Jūs izmantojat?				
AS1: testus			Jā	Nē
• Ar daudzizvēļu uzdevumiem			Jā	Nē
• Ar atbilstības uzdevumiem			Jā	Nē
• Ar īsajām atbildēm			Jā	Nē
• Ar izlaidumiem			Jā	Nē
AS2: esejas			Jā	Nē
AS3: prezentācijas			Jā	Nē
AS4: portfolio vērtējumu			Jā	Nē
AS5: grupas biedru vērtējumu			Jā	Nē
AS6: pašnovērtējumu			Jā	Nē
Citas (kādas?)				
O2: Vai Jūs piekrītat šādam apgalvojumam: ir iespējams iegūt vērtējumu, atkārtojot to, kas apskatīts nodarbībās? (atbilžu kodus sk. iepriekš)			P	N
Vai Jūs izmantojat šādas Jūsu studentu mācīšanās kvalitātes vadīšanas procedūras?				
P1: Jūsu augstskolas kolēģi novērtē, kā Jūs vadāt studentu mācīšanos			Jā	Nē
P2: Kolēģi no citām augstskolām novērtē minēto procesu			Jā	Nē
P3: Visi pasniedzēji Jūsu studiju kursā izmanto kopīgus testus			Jā	Nē
P4: Jūsu testi tiek salīdzināti ar citiem testiem līdzīgos studijuursos citās augstskolās un citās valstīs			Jā	Nē
Cik svarīgi studentu mācīšanās vadīšanā ir šādi faktori? Atbilžu kodus sk. iepriekš				
SV1: Studiju kursa kvalitāti vērtē citi tās pašas augstskolas kolēģi	ĻS	S	N	NN
SV2: Studiju kursa kvalitāti vērtē kolēģi no citām augstskolām	ĻS	S	N	NN
SV3: Vienā augstskolā vienā studiju kursā izmanto kopīgus testus	ĻS	S	N	NN
SV4: Studiju kursa testi tiek salīdzināti ar citiem testiem līdzīgosursos	ĻS	S	N	NN
SV5: Citi faktori? Kādi?				
Studentu mācīšanās vadīšanas novērtējums				
EV 1. Studentu mācīšanās tiek labi vadīta (atbilžu kodus sk. iepriekš)			P	N
Vai Jūs piekrītat šādam apgalvojumam?				
B1: Kvalitātes vadīšanas procedūras uzlabos studentu mācīšanos			P	N

Paldies par sadarbību!

## 2.3. pielikums. Kodu sistēma atbildēm uz brīvās izvēles jautājumiem

1. <i>Statuss:</i>	students 1	docētājs 2	nav norādīts 99
2. <i>Dzimums:</i>	vīrietis 1	sieviete 2	nav norādīts 99
3. <i>Stāžs (docētājiem):</i>	līdz 5 gadiem - 1	no 5 – 10 gadiem - 2	no 10 – 15 gadiem -
	3	vairāk kā 15 gadi - 4	neattiecas - 98
			nav norādīts - 99
4. <i>Augstākās izglītības institūcija (All):</i>			
Latvijas Universitāte 1		Rēzeknes Augstskola 2	
Rīgas Tehniskā universitāte 3		Latvijas Policijas akadēmija 4	
Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija 5		Alberta Koledža 6	
Transporta un sakaru institūts 7		Starptautiskā Praktiskās psiholoģijas augstskola 8	
Baltijas Starptautiskā akadēmija 9		SIA Biznesa augstskola „Turība” 10	
Rīgas Stradiņa Universitāte 11		Informācijas Sistēmu menedžmenta augstskola 12	
			nav norādīts 99
5. <i>Programma (nozare):</i>			
Vadībzinības 1	Ekonomika 2	Finanses un grāmatvedība 3	
Mārketing jeb tirguzinības 4	Uzņēmējdarbība jeb bizness 5	Tūrisms un viesnīcas 6	
Enerģētika un elektrotehnika 7	Datori 8	Būvniecība 9	
Sports 10	Tiesību zinātne 11	Transports un sakari 12	
Kultūra 13	Sabiedriskās attiecības 14	Psiholoģija 15	
Politoloģija 16	Sociālais darbs 17	Klasiskā filoloģija 18	
cita 98		nav norādīts 99	
6. <i>Studiju veids:</i>	pilna laika 1	nepilna laika 2	nav norādīts 99
7. <i>Kurss:</i>	1.kurss 1	2.kurss 2	3.kurss 3
			nav norādīts 99

### 1.1. *Kodi atbildēm uz A4 jautājumu „Kādi ir profesionālās svešvalodas kursa mērķi?”*

A4 – 1 – mērķi, kas saistīti ar studentu (mācīšanos)

A4 – 1 – 1 – zināšanu apguve

A4 – 1 – 1 – 1 – iepazīt lietišķo angļu valodu, terminus, atkārtot zināmo

A4 – 1 – 1 – 2 – gūt izpratni par valodu

A4 – 1 – 1 – 3 – paplašināt, padziļināt, uzlabot esošās zināšanas (lietišķajā svešvalodā)

A4 – 1 – 1 – 4 – apgūt profesionālās svešvalodas terminus savā nozarē, apgūt jaunu informāciju

A4 – 1 – 1 – 5 – apgūt kursu

A4 – 1 – 1 – 6 – apgūt programmu

A4 – 1 – 2 – prasmju apguve

A4 – 1 – 2 – 1 – uzlabot esošās prasmes un zināšanas, kas ir to pamatā

A4 – 1 – 2 – 2 – apgūt jaunas prasmes

A4 – 1 – 2 – 3 – atsevišķu prasmju apguve

A4 – 1 – 2 – 3 – 1 – prast sazināties, sarunāties, runāt, veidot prezentācijas

A4 – 1 – 2 – 3 – 2 – iemācīties pareizi rakstīt CV, motivācijas vēstuli, esejas, referātus, kopsavilkumus

A4 – 1 – 2 – 3 – 3 – lasīt tekstus specialitātē

A4 – 1 – 2 – 4 – uzlabot darba spējas ārzemēs un Latvijā

A4 – 1 – 2 – 5 – iemācīties prezentēt viedokli, nekautrēties izteikties, uzlabot publiskās uzstāšanās prasmes

A4 – 1 – 3 – zināšanu un prasmju izmantošana

A4 – 1 – 3 – 1 – prast lietot

- A4 – 1 – 3 – 2 – izmantot valodu darbā, sazināties ar cittautiešiem
- A4 – 1 – 3 – 3 – darīt darbu vai praksi svešvalodā, strādāt ārzemēs
- A4 – 1 – 3 – 4 – izmantot valodu mācību procesā un akadēmiskajā vidē
- A4 – 1 – 4 – sasniegt individuālos mērķus
- A4 – 1 – 5 – iegūt labas atzīmes, stipendiju
- A4 – 1 – 6 – celt savas un citu kultūras apzināšanās un izpratnes līmeni, izprast attiecīgās jomas filozofiju
- A4 – 2 – mērķi, kas saistīti ar docētāju (mācīšanu)
- A4 – 2 – 1 – zināšanu sniegšana studentiem
- A4 – 2 – 1 – 1 – sniegt zināšanas vispār
- A4 – 2 – 1 – 2 – dot zināšanas par termiņiem
- A4 – 2 – 2 – studentu prasmju attīstīšana
- A4 – 2 – 2 – 1 – attīstīt vispārīgās valodas lietošanas prasmes
- A4 – 2 – 2 – 2 – attīstīt valodas lietošanas prasmes lietišķajā angļu valodā
- A4 – 2 – 3 – sagatavot darbam savā specialitātē A4 – 2 – 4 – attīstīt individualitātes

1.2. Kodi atbildēm uz A5 jautājumu „Mans svešvalodas prasmes līmenis saskaņā ar centralizētā eksāmena rezultātiem ir ...”

Līmenis	A	B	C	D	E	F
Kods	6	5	4	3	2	1

1.3. Kodi atbildēm uz A6 jautājumu „Mans svešvalodas prasmes līmenis saskaņā ar Eiropas Valodu Portfeli (CEF) ir ...”

Līmenis	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Kods	1	2	3	4	5	6

3. Kodi atbildēm uz T29 jautājumu „Kas ir visvērtīgākais, ko Jūs esat apguvis/apguvusi šajā studiju kursā?”:

- T29 – 1 – zināšanas (mācīties zināt)
- T29 – 1 – 1 – jauni vārdi, termini, jēdzieni, frāzes
- T29 – 1 – 2 – uzlabotas, paplašinātas esošās zināšanas leksikā
- T29 – 1 – 3 – uzlabotas esošās zināšanas struktūru apgūvē (piem., gramatikā)
- T29 – 1 – 4 – iegūta jauna informācija, kas saistīta ar nākamo profesiju
- T29 – 2 – prasmes (mācīties darīt)
- T29 – 2 – 1 – valodas lietošanas prasmes
- T29 – 2 – 1 – 1 – labāk apgūtas valodas zināšanas, t.sk. veidota personīgā vārdnīca
- T29 – 2 – 1 – 2 – labāk apgūtas atsevišķas valodas lietošanas prasmes, t.sk. lasīšana
- T29 – 2 – 1 – 3 – apgūta prasme tulkot
- T29 – 2 – 2 – prasme būt (mācīties būt)
- T29 – 2 – 2 – 1 – prasmes mācīties, t.sk. salīdzināt, analizēt, saprast, gūt pieredzi, pieņemt lēmumus, pārvarēt grūtības, strādāt patstāvīgi
- T29 – 2 – 2 – 2 – nebaidīties no kļūdām
- T29 – 2 – 2 – 3 – izpratne par zināšanu un svešvalodas nepieciešamību
- T29 – 2 – 3 – prasme dzīvot kopā (mācīties dzīvot kopā)
- T29 – 2 – 3 – 1 – sadarboties
- T29 – 2 – 3 – 2 – darboties grupās
- T29 – 2 – 3 – 3 – dalīties vērtībās (kāpēc kāds (sportists) ir īpašs)
- T29 – 3 – zināšanu un prasmju pielietošanu (piem., analizēt tekstus, rakstīt kopsavilkumus, esejas, referātus, e-meilus, veidot prezentācijas, izteikt savas domas, diskutēt, paust savu viedokli, aizstāvēt to, runāt darbā)

## 2.4. pielikums. IKNPSK instrumenta pielietošana

### 1. SKALAS TICAMĪBA

#### Kvalitātes bloki

##### 1.1. VAA\_st

```
FILE='C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav'.
DATASET NAME DataSet2 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
/VARIABLES=r1 r2 r3 r4 tr1 v1 w1 w2 w3 w4 w5 w6 s1 s2 s3 s4 s5 l1 l2
l3 l4
/SCALE('VAA_stud') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL CORR.
```

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	210	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	210	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,755	,756	21

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
tekstu lasīšana no mācību grāmatām	,87	,341	210
rakstu lasīšana no žurnāliem, avīzēm	,72	,451	210
garāku tekstu lasīšana (> 5 lpp.)	,49	,501	210
informācijas meklēšana uzzīņu literatūrā	,71	,453	210
kopsavilkumu tulkošana no latviešu. val. svešvalodā	,54	,500	210
terminoloģisko shēmu veidošana	,61	,488	210
w1	,36	,480	210
w2	,53	,500	210
w3	,37	,484	210
w4	,61	,488	210
w5	,30	,459	210
w6	,11	,313	210
s1	,82	,382	210
s2	,50	,501	210
s3	,94	,233	210
s4	,61	,489	210
s5	,72	,448	210
l1	,51	,501	210
l2	,31	,465	210
l3	,24	,427	210
l4	,30	,459	210



	r2	r4 (r3)	v1	w2	w3	w6	s2	s4	s5	l1	l2	l3	l4
r2	1,000	,238	,092	,153	,217	,185	,153	,151	,325	,134	,172	,225	,247
r4	,238	1,000	,148	,078	,093	,087	,120	,120	,081	,018	,065	,131	,184
v1	,092	,148	1,000	,016	,143	,121	,081	,028	,145	,013	,136	,007	,199
w2	,153	,078	,016	1,000	,252	,148	,172	,222	,121	,266	,208	,170	,244
w3	,217	,093	,143	,252	1,000	,362	,283	,454	,254	,392	,392	,264	,379
w6	,185	,087	,121	,148	,362	1,000	,202	,249	,114	,188	,255	,269	,403
s2	,153	,120	,081	,172	,283	,202	1,000	,324	,037	,067	,150	,184	,308
s4	,151	,120	,028	,222	,454	,249	,324	1,000	,291	,238	,290	,310	,460
s5	,325	,081	,145	,121	,254	,114	,037	,291	1,000	,252	,166	,095	,149
l1	,134	,018	,013	,266	,392	,188	,067	,238	,252	1,000	,330	,163	,241
l2	,172	,065	,136	,208	,392	,255	,150	,290	,166	,330	1,000	,320	,430
l3	,225	,131	,007	,170	,264	,269	,184	,310	,095	,163	,320	1,000	,415
l4	,247	,184	,199	,244	,379	,403	,308	,460	,149	,241	,430	,415	1,000

Izslēgtas negatīvās vērtības: r1, r3 (-), tr1, w1, w4, w5, s1, s3.

### VAA\_st\_13

#### RELIABILITY

```

/VARIABLES=r2 r4 v1 w2 w3 w6 s2 s4 s5 l1 l2 l3 l4
/SCALE('VAA_st_new') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL CORR.

```

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,764	,767	13

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
rakstu lasīšana no žurnāliem, avīzēm	,72	,451	210
informācijas meklēšana uzziņu literatūrā	,71	,453	210
terminoloģisko shēmu veidošana	,61	,488	210
w2	,53	,500	210
w3	,37	,484	210
w6	,11	,313	210
s2	,50	,501	210
s4	,61	,489	210
s5	,72	,448	210
l1	,51	,501	210
l2	,31	,465	210
l3	,24	,427	210
l4	,30	,459	210

**Summary Item Statistics**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Inter-Item Correlations	,202	,007	,460	,454	70,107	,012	13

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
rakstu lasīšana no žurnāliem, avīzēm	5,53	8,279	,363	,209	,751
informācijas meklēšana uzziņu literatūrā	5,54	8,652	,213	,093	,766
terminoloģisko shēmu veidošana	5,64	8,691	,172	,104	,772
w2	5,72	8,230	,329	,133	,755
w3	5,88	7,646	,576	,393	,728
w6	6,14	8,563	,416	,226	,749
s2	5,76	8,223	,330	,177	,755
s4	5,64	7,781	,515	,376	,735
s5	5,53	8,375	,327	,223	,755
l1	5,74	8,118	,370	,243	,751
l2	5,94	7,963	,474	,292	,740
l3	6,01	8,244	,407	,240	,747
l4	5,95	7,682	,601	,439	,726

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
6,25	9,424	3,070	13

**1.2. Ticamība\_kritēriji**

**5.krit. DZI**

**5.1. DZI\_st\_13**

RELIABILITY

```

/VARIABLES=w2 r2 l2 l4 t12 t13 t14 t21 as2 as4 s3 t9 t15
/SCALE('DZI_st_13_new') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

**Reliability**

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\dokt\_stud\_1\_2.sav

**Scale: DZI\_st\_13\_new**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	210	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	210	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,657	,646	13

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
w2	,53	,500	210
rakstu lasīšana no žurnāliem, avīzēm	,72	,451	210
l2	,31	,465	210
l4	,30	,459	210
t12	,80	,404	210
t13	,67	,473	210
t14	,49	,501	210
t21	,70	,457	210
as2	,48	,501	210
as4	,35	,479	210
s3	,94	,233	210
t9	,81	,394	210
t15	,92	,266	210

**Inter-Item Correlation Matrix**

	w2	rakstu lasišana no žurnāliem, avīzēm	l2	l4	t12	t13	t14	t21	as2	as4	s3	t9	t15
w2	1,000	,153	,208	,244	,065	,020	,011	,037	,585	,078	,137	,052	-,091
rakstu lasišana no žurnāliem, avīzēm	,153	1,000	,172	,247	,077	,187	,105	,060	,241	,062	,029	,075	,100
l2	,208	,172	1,000	,430	,038	,196	,095	,191	,272	,102	,034	,067	-,076
l4	,244	,247	,430	1,000	,100	,242	,168	,264	,327	,148	-,018	,132	,071
t12	,065	,077	,038	,100	1,000	,217	,262	,267	,040	-,070	,231	,205	,077
t13	,020	,187	,196	,242	,217	1,000	,370	,317	,013	,120	,131	,300	-,013
t14	,011	,105	,095	,168	,262	,370	1,000	,238	,009	,014	,118	,209	,066
t21	,037	,060	,191	,264	,267	,317	,238	1,000	,101	,019	,111	,244	,090
as2	,585	,241	,272	,327	,040	,013	,009	,101	1,000	,008	,073	,030	-,011
as4	,078	,062	,102	,148	-,070	,120	,014	,019	,008	1,000	,096	-,099	-,089
s3	,137	,029	,034	-,018	,231	,131	,118	,111	,073	,096	1,000	,090	,007
t9	,052	,075	,067	,132	,205	,300	,209	,244	,030	-,099	,090	1,000	,181
t15	-,091	,100	-,076	,071	,077	-,013	,066	,090	-,011	-,089	,007	,181	1,000

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
w2	7,50	5,380	,299	,371	,637
rakstu lasišana no žurnāliem, avīzēm	7,31	5,507	,291	,127	,638
l2	7,71	5,344	,355	,233	,627
l4	7,73	5,108	,484	,321	,605
t12	7,23	5,653	,264	,172	,642
t13	7,36	5,227	,404	,290	,618
t14	7,54	5,369	,303	,191	,636
t21	7,32	5,349	,362	,209	,626
as2	7,55	5,292	,339	,410	,630
as4	7,68	5,914	,078	,085	,674
s3	7,09	6,050	,193	,100	,652
t9	7,22	5,674	,264	,175	,642
t15	7,10	6,190	,048	,088	,665

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
8,03	6,325	2,515	13

**1.3. Skalas\_ticamiba\_visi\_bloki\_st**

RELIABILITY

```

/VARIABLES=VAA_st_13 INT_st_9 VER_st_6 REZ_st_12
/SCALE('BLOKI_st') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

**Reliability**

[DataSet3] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\dokt\_stud\_1\_2.sav

**Scale: BLOKI\_st**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	210	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	210	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,675	,673	4

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
VAA_st_13	49,2308	22,93787	210
INT_st_9	76,1905	21,57092	210
VER_st_6	55,8730	25,77671	210
REZ_st_12	74,6825	22,42667	210

**Inter-Item Correlation Matrix**

	VAA_st_13	INT_st_9	VER_st_6	REZ_st_12
VAA_st_13	1,000	,382	,627	,187
INT_st_9	,382	1,000	,240	,332
VER_st_6	,627	,240	1,000	,272
REZ_st_12	,187	,332	,272	1,000

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAA_st_13	206,7460	2535,790	,568	,453	,534
INT_st_9	179,7863	2942,533	,413	,219	,637
VER_st_6	200,1038	2386,522	,525	,420	,561
REZ_st_12	181,2943	3042,090	,335	,154	,684

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
255,9768	4374,045	66,13656	4

#### 1.4. Skalas\_ticamiba\_visi\_kriteriji\_visi

RELIABILITY

```

/VARIABLES=IND_visi_6 SAD_visi_6 DZI_visi_11 DAZ_visi_11
/SCALE('KRIT_visi') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.
    
```

#### Reliability

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\2007\_RezeknesA.sav

#### Scale: KRIT\_visi

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,814	,822	4

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
IND_visi_6	62,9419	25,04357	264
SAD_visi_6	63,0682	22,48534	264
DZI_visi_11	61,6391	21,04382	264
DAZ_visi_11	66,6667	20,04509	264

### Inter-Item Correlation Matrix

	IND_visi_6	SAD_visi_6	DZI_visi_11	DAZ_visi_11
IND_visi_6	1,000	,408	,448	,531
SAD_visi_6	,408	1,000	,575	,614
DZI_visi_11	,448	,575	1,000	,636
DAZ_visi_11	,531	,614	,636	1,000

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
IND_visi_6	191,3740	2984,618	,535	,306	,821
SAD_visi_6	191,2477	3014,293	,630	,437	,768
DZI_visi_11	192,6768	3079,662	,665	,470	,753
DAZ_visi_11	187,6492	3051,391	,733	,544	,725

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
254,3159	5076,272	71,24796	4

## 2. APRĒĶINĀT JAUNUS MAINĪGOS

### Bloki

#### 2.1. MER\_doc\_5

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_teachers.sav
COMPUTE MER_doc_5=MEAN(a2, a3, a4, a66, at8)*100.
EXECUTE.
```

#### 2.2.1. VAA\_st\_13

```
[DataSet2] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav
COMPUTE VAA_st_13=MEAN(r1, r4, v1, w2, w3, w6, s2, s4, s5, l1, l2, l3,
l4)*100.
EXECUTE.
```

#### 2.2.2. VAA\_doc\_9

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_teachers.sav
COMPUTE VAA_doc_9=MEAN(v1, w2, w3, s3, s4, l1, l2, l3, l4)*100.
```



EXECUTE.

### **2.2.3. VAA\_visi\_13**

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\2007_RezeknesA.sav
COMPUTE VAA_visi_new=MEAN(r2, r4, v1, w2, w3, w6, s2, s4, s5, l1, l2,
l3, l4)*100.
EXECUTE.
```

### **2.3.1. INT\_st\_9**

```
[DataSet2] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav
COMPUTE INT_st_9=MEAN( t2, t8, t9, t10, t11, t15, t20, t21, t26)*100.
EXECUTE.
```

### **2.3.2. INT\_doc\_9**

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_teachers.sav
COMPUTE INT_doc_9=MEAN (t2, t8, t9, t10, t11, t15, t20, t21, t26)*100.
EXECUTE.
```

### **2.3.3. INT\_visi\_9**

```
COMPUTE INT_visi_9=MEAN(t2, t8, t9, t10, t11, t15, t20, t21, t26)*100.
EXECUTE.
```

### **2.4.1. PED\_doc\_7**

```
DATASET ACTIVATE DataSet1.
COMPUTE PED_doc_7=MEAN(tt4, tt5, tt6, tt8, tt10, tt12, tt13)*100.
EXECUTE.
```

### **2.5.1. VER\_st\_6**

```
[DataSet2] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav
COMPUTE VER_st_5=MEAN(as1,as2, as3, as4, as5, as6)*100.
EXECUTE.
```

### **2.5.2. VER\_doc\_6**

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_teachers.sav
COMPUTE VER_doc_6=MEAN(as1, as2, as3, as4, as5, as6)*100.
EXECUTE.
```

### **2.5.3. VER\_visi\_6**

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\2007_RezeknesA.sav
COMPUTE VER_visi_new=MEAN(as1, as2, as3, as4, as5, as6)*100.
EXECUTE.
```

### **2.6.1. REZ\_st\_12**

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav
COMPUTE REZ_st_12=MEAN(ae111, ae33, ae44, ae22, ae77, ae88, ae99,
ae1010, ae1111, ae1212, ae1313, ev11 )*100.
EXECUTE.
```

## **3. APRĒKINĀT\_new\_kritēriji**

### **3.1. SKA\_visi\_a4**

```
GET
FILE='C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\2007_RezeknesA.sav'.
COMPUTE SKA_VISI_a4=a4*100.
```

### 3.2.1. ADE\_st\_new

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav
COMPUTE ADE_st_new=MEAN(a2, a3)*100.
EXECUTE.
```

### 3.2.2. ADE\_doc\_new

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_teachers.sav
COMPUTE ADE_doc_new=MEAN(a2, a3, at8)*100.
EXECUTE.
```

### 3.2.3. ADE\_visi\_new

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\2007_RezeknesA.sav
COMPUTE ADE_visi=MEAN(a2, a3)*100.
EXECUTE.
```

### 3.3.1. IND\_st\_9

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav
COMPUTE IND_st_9=MEAN(a2, a3, w3, r3, f11, t17, t23, as6, s5 )*100.
EXECUTE.
```

### 3.3.2. IND\_doc\_4

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_teachers.sav
COMPUTE IND_doc_4=MEAN(a2, a3, w3, as6)*100.
EXECUTE.
```

### 3.3.3. IND\_visi

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\2007_RezeknesA.sav
COMPUTE IND_visi_6=MEAN(a2, a3, w3, t17, s5, as6)*100.
EXECUTE.
```

### 3.4.1. SAD\_st\_8

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav
COMPUTE SAD_st_8=MEAN(w6, s4, f22, f33, t26, t27, as5, s1)*100.
EXECUTE.
```

### 3.4.2. SAD\_doc\_8

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_teachers.sav
COMPUTE SAD_doc_8=MEAN(w6, s4, t26, t27, as5, p1, p2, p3)*100.
EXECUTE.
```

### 3.4.3. SAD\_visi

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\2007_RezeknesA.sav
COMPUTE SAD_visi_6=MEAN(w6, s4, t26, t27, as5, s1)*100.
EXECUTE.
```

### 3.5.1. DZI\_st\_13

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav
COMPUTE DZI_st_13=MEAN(w2, r2, s3, l2, l4, t12, t13, t14, t15, t9,
t21, as2, as4)*100.
EXECUTE.
```

### 3.5.2. DZI\_doc\_new

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_teachers.sav
COMPUTE DZI_doc_new=MEAN(w6, t15, t22, t13, t14, as2, as4)*100.
```

EXECUTE.

### 3.5.3. DZI\_visi\_11

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\2007_RezeknesA.sav
COMPUTE DZI_visi_11=MEAN(w2, s3, r2, l2, l4, t12, t13, t14, t15, as2,
as4)*100.
EXECUTE.
```

### 3.6.1. DAZ\_st\_13

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav
COMPUTE DAZ_st_13=MEAN(w1, w4, r4, s2, l1,l3,t8, t16, t1, t3,
t20,as1,as3 )*100.
```

### 3.6.2. DAZ\_doc\_10

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_teachers.sav
COMPUTE DAZ_doc_10=MEAN(w4, s2, l1, l3, t8,t16, tt17, tt18, as1,
as3)*100.
```

### 3.6.3. DAZ\_visi\_new

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\2007_RezeknesA.sav
COMPUTE DAZ_visi_new=MEAN(r2, r4, s2, s4, w3, w6, t4, t8, t9, t10,
t11, t20, t12, t13, t14, t16, as2, as3, as5, l1, l2, l3, l4)*100.
EXECUTE.
```

## 4. APRAKSTOŠĀ STATISTIKA

### 4.1. APRAKSTOŠĀ STATISTIKA\_BLOKI

#### 4.1.1. VAA\_st\_13

```
GET
FILE='C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav'.
DESCRIPTIVES VARIABLES=VAA_st_13
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAA_st_13	210	7,69	100,00	49,2308	22,93787
Valid N (listwise)	210				

#### 4.1.2. VAA\_doc\_9

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_teachers.sav
DESCRIPTIVES VARIABLES=VAA_doc_9
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAA_doc_new	54	11,11	100,00	62,3457	24,45937
Valid N (listwise)	54				

#### 4.1.3. VAA\_visi\_13

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\2007_RezeknesA.sav
DESCRIPTIVES VARIABLES=VAA_visi_13
```

```
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

#### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAA_visi_new	264	7,69	100,00	51,4860	23,48833
Valid N (listwise)	264				

## 4.2. APRAKSTOŠĀ STATISTIKA\_KRITĒRIJI

### 4.2.1. DZI\_st\_13

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My  
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav  
DESCRIPTIVES VARIABLES=DZI_st_13  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

#### Descriptives

#### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
DZI_st_13	210	15,38	100,00	61,7582	19,34510
Valid N (listwise)	210				

### 4.2.2. DZI\_doc\_7

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=DZI_doc_7  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

#### Descriptives

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My  
Documents\spss\dokt_teachers.sav
```

#### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
DZI_doc_7	54	,00	100,00	70,8377	28,83584
Valid N (listwise)	54				

### 4.2.3. DZI\_visi\_11

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=DZI_visi_11  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

#### Descriptives

```
[DataSet2] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My  
Documents\spss\2007_RezeknesA.sav
```

#### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
DZI_visi_11	264	9,09	100,00	61,6391	21,04382
Valid N (listwise)	264				

## 5. Normālsadalījuma pārbaude

### 5.1. Bloki\_doc

```
DATASET ACTIVATE DataSet1.  
NPAR TESTS
```

```
/K-S(NORMAL)=VAA_doc_9 INT_doc_9 PED_doc_7 VER_doc_6  
/MISSING ANALYSIS.
```

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\dokt\_teachers.sav

### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		VAA_doc_9	INT_doc_9	PED_doc_7	VER_doc_6
N		54	54	54	54
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	62,3457	87,6543	91,0053	76,0802
	Std. Deviation	24,45937	24,76695	22,42453	26,79833
Most Extreme Differences	Absolute	,144	,358	,434	,221
	Positive	,097	,309	,344	,186
	Negative	-,144	-,358	-,434	-,221
Kolmogorov-Smirnov Z		1,060	2,628	3,186	1,627
Asymp. Sig. (2-tailed)		,212	,000	,000	,010

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

## 5.2. Kritēriji\_st

```
/K-S(NORMAL)=IND_st_9 SAD_st_8 DZI_st_13 DAZ_st_13  
/MISSING ANALYSIS.
```

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\dokt\_stud\_1\_2.sav

### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		IND_st_9	SAD_st_8	DZI_st_13	DAZ_st_13
N		210	210	210	210
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	61,7196	68,3050	61,7582	65,3846
	Std. Deviation	22,31169	19,41988	19,34510	16,84712
Most Extreme Differences	Absolute	,135	,168	,100	,124
	Positive	,088	,095	,090	,076
	Negative	-,135	-,168	-,100	-,124
Kolmogorov-Smirnov Z		1,961	2,437	1,452	1,792
Asymp. Sig. (2-tailed)		,001	,000	,029	,003

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

## 5.3. Kritēriji\_doc

NPAR TESTS

```
/K-S(NORMAL)=SAD_doc_8 DZI_doc_7 DAZ_doc_10 IND_doc_4  
/MISSING ANALYSIS.
```

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\dokt\_teachers.sav

### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		SAD_doc_8	DZI_doc_7	DAZ_doc_10	IND_doc_4
N		54	54	54	54
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	58,4656	70,8377	77,4691	76,2346
	Std. Deviation	24,04357	28,83584	21,17162	28,05764
Most Extreme Differences	Absolute	,159	,168	,233	,264
	Positive	,095	,156	,147	,198
	Negative	-,159	-,168	-,233	-,264
Kolmogorov-Smirnov Z		1,170	1,232	1,710	1,943
Asymp. Sig. (2-tailed)		,129	,096	,006	,001

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

## 6. Korelācijas

### 6.1. Starpbloku korelācijas

NONPAR CORR

```
/VARIABLES=VAA_st_13 INT_st_9 VER_st_6 REZ_st_12
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

### Nonparametric Correlations

[DataSet3] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\dokt\_stud\_1\_2.sav

### Correlations

		VAA_st_13	INT_st_9	VER_st_6	REZ_st_12
Spearman's rho VAA_st_13	Correlation Coefficient	1,000	,396**	,638**	,165*
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,017
	N	210	210	210	210
INT_st_9	Correlation Coefficient	,396**	1,000	,277**	,371**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
	N	210	210	210	210
VER_st_6	Correlation Coefficient	,638**	,277**	1,000	,199**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,004
	N	210	210	210	210
REZ_st_12	Correlation Coefficient	,165*	,371**	,199**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,017	,000	,004	.
	N	210	210	210	210

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### 6.2. Korelācijas starp katru bloku\_st un kopējo bloku vērtību\_st

```
COMPUTE TOT_MINUS_VAA_st13=MEAN(INT_st_9, VER_st_5, REZ_st_12).
```

```
EXECUTE.
NONPAR CORR
  /VARIABLES=VAA_st_13 TOT_MINUS_VAA /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

### Nonparametric Correlations

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav
```

			Correlations	
			VAA_st_13	TOT_MINUS_VA A
Spearman's rho	VAA_st_13	Correlation Coefficient	1,000	<b>,575**</b>
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	210	210
	TOT_MINUS_VAA	Correlation Coefficient	,575**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	210	210

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### 6.3. Starpkritēriju korelācijas

```
GET
FILE='C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
NONPAR CORR
  /VARIABLES=IND_st_9 SAD_st_8 DZI_st_13 DAZ_st_13
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

### Nonparametric Correlations

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav
```

### Correlations

			IND_st_9	SAD_st_8	DZI_st_13	DAZ_st_13
Spearman's rho	IND_st_9	Correlation Coefficient	1,000	,321**	,445**	,477**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	210	210	210	210
	SAD_st_8	Correlation Coefficient	,321**	1,000	,529**	,594**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	210	210	210	210
	DZI_st_13	Correlation Coefficient	,445**	,529**	1,000	,645**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	210	210	210	210
	DAZ_st_13	Correlation Coefficient	,477**	,594**	,645**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	210	210	210	210

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### 6.4. Korelācijas starp katru kritēriju\_st un kopējo kritēriju vērtību\_st

```
COMPUTE TOT_MINUS_IND=MEAN(SAD_st_8, DZI_st_13, DAZ_st_13).
EXECUTE.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=IND_st_9 TOT_MINUS_IND
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

#### Nonparametric Correlations

```
[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_stud_1_2.sav
```

### Correlations

			IND_st_9	TOT_MINUS_IND
Spearman's rho	IND_st_9	Correlation Coefficient	1,000	,475**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	210	210
	TOT_MINUS_IND	Correlation Coefficient	,475**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	210	210

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
NONPAR CORR
  /VARIABLES=SAD_st_8 TOT_MINUS_SAD
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```



## Nonparametric Correlations

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\dokt\_stud\_1\_2.sav

			SAD_st_8	TOT_MINUS_SAD
Spearman's rho	SAD_st_8	Correlation Coefficient	1,000	,562**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	210	210
	TOT_MINUS_SAD	Correlation Coefficient	,562**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	210	210

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

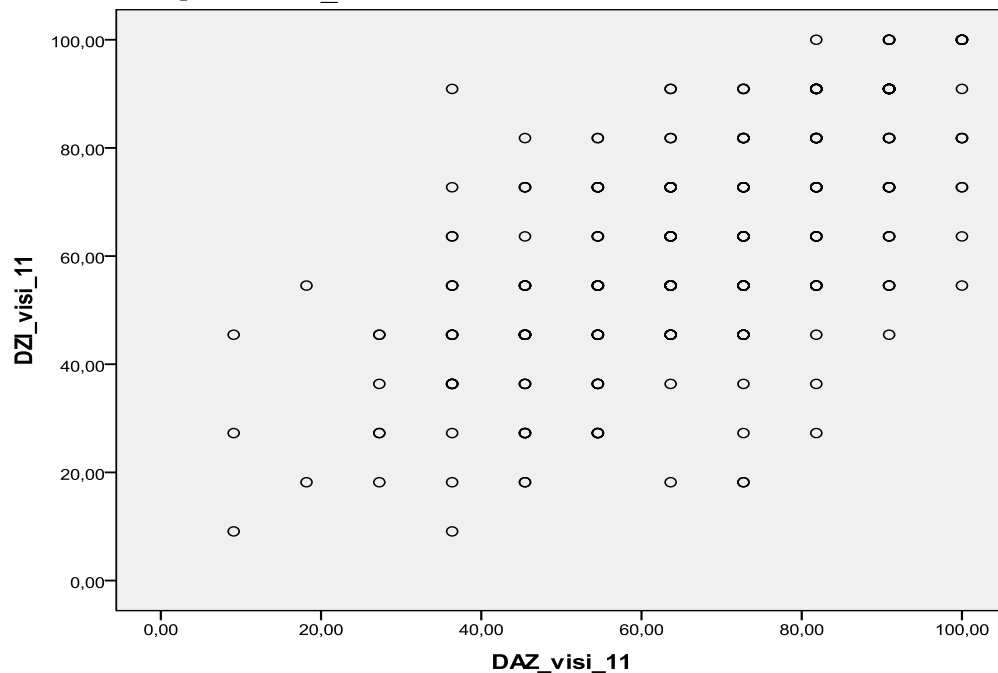
### 6.5. Korelācijas grafiki

GRAPH

```
/SCATTERPLOT(BIVAR)=DAZ_visi_11 WITH DZI_visi_11
/MISSING=LISTWISE.
```

#### Graph

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\2007\_RezeknesA.sav

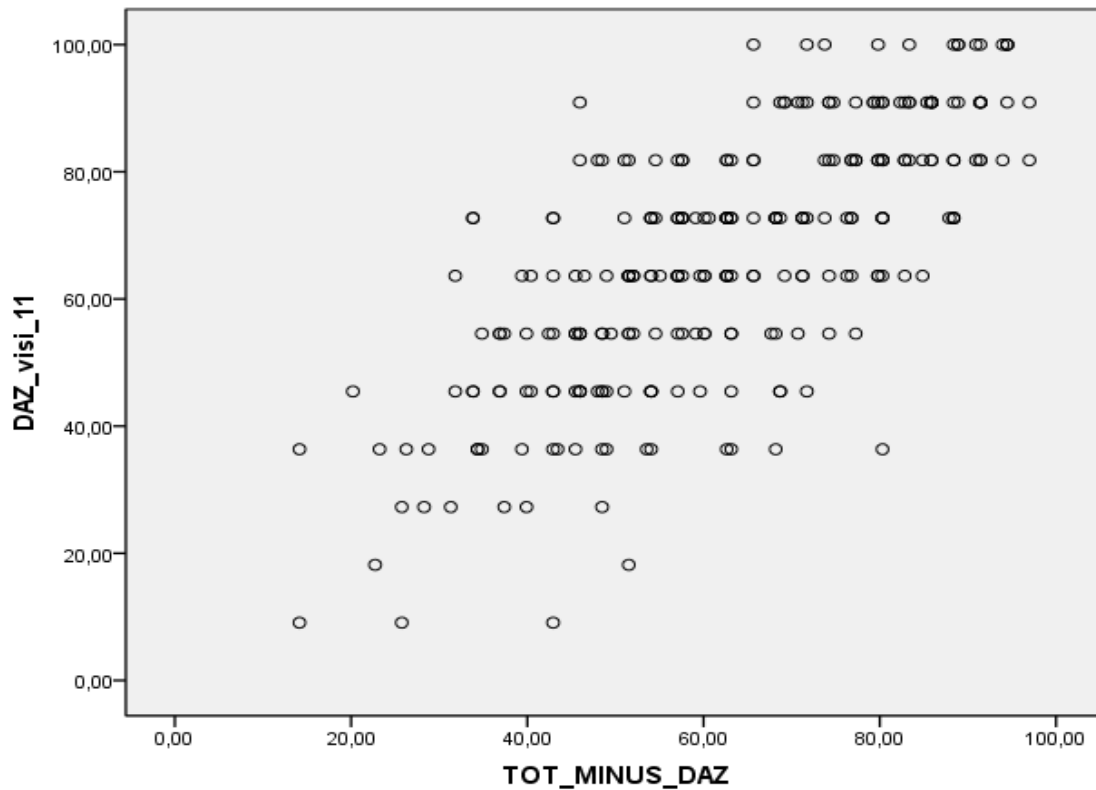


GRAPH

```
/SCATTERPLOT(BIVAR)=TOT_MINUS_DAZ WITH DAZ_visi_11
/MISSING=LISTWISE.
```

#### Graph

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\2007\_RezeknesA.sav



## 7. STATISTISKĀS HIPOTĒZES

### 7.1. Nulles hipotēzes bloki

#### Mediānu atšķirības bloki\_st

\*Nonparametric Tests: Related Samples.

NPTESTS

```

/RELATED TEST(VAA_st_13 INT_st_9)
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

```

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between VAA_st_13 and INT_st_9 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Ranks Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

## Nonparametric Tests

[DataSet3] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\dokt\_stud\_1\_2.sav

\*Nonparametric Tests: Related Samples.

NPTESTS

```
/RELATED TEST(INT_st_9 REZ_st_12)
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
```

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between INT_st_9 and REZ_st_12 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Ranks Test	.407	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

## 7.2. Nulles hipotēzes\_kritēriji Mediānu atšķirības\_kritēriji\_st

\*Nonparametric Tests: Related Samples.

NPTESTS

```
/RELATED TEST(IND_st_9 SAD_st_8)
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
```

## Nonparametric Tests

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\dokt\_stud\_1\_2.sav

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between IND_st_9 and SAD_st_8 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Ranks Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

\*Nonparametric Tests: Related Samples.

NPTESTS

```
/RELATED TEST(IND_st_9 DZI_st_13)
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
```

### Nonparametric Tests

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\dokt\_stud\_1\_2.sav

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between IND_st_9 and DZI_st_13 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Ranks Test	.970	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

## 8. Statistiski nozīmīgas atšķirības

### NPPar\_bloki\_st

### Nonparametric Tests

[DataSet3] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\dokt\_stud\_1\_2.sav

NPPar TESTS

```
/WILCOXON=VAA_st_13 VAA_st_13 VAA_st_13 INT_st_9 INT_st_9 VER_st_6
WITH INT_st_9 VER_st_6 REZ_st_12 VER_st_6 REZ_st_12 REZ_st_12 (PAIRED)
/STATISTICS DESCRIPTIVES QUANTILES
/MISSING ANALYSIS.
```

### NPPar Tests

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
VAA_st_13	210	49,2308	22,93787	7,69	100,00	30,7692	46,1538	69,2308
INT_st_9	210	76,1905	21,57092	,00	100,00	66,6667	77,7778	88,8889
VER_st_6	210	55,8730	25,77671	,00	100,00	33,3333	58,3333	83,3333
REZ_st_12	210	74,6825	22,42667	,00	100,00	66,6667	75,0000	91,6667

## Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
INT_st_9 -	Negative Ranks	35 <sup>a</sup>	41,90	1466,50
VAA_st_13	Positive Ranks	174 <sup>b</sup>	117,69	20478,50
	Ties	1 <sup>c</sup>		
	Total	210		
VER_st_6 -	Negative Ranks	81 <sup>d</sup>	89,02	7210,50
VAA_st_13	Positive Ranks	128 <sup>e</sup>	115,11	14734,50
	Ties	1 <sup>f</sup>		
	Total	210		
REZ_st_12 -	Negative Ranks	41 <sup>g</sup>	58,55	2400,50
VAA_st_13	Positive Ranks	166 <sup>h</sup>	115,23	19127,50
	Ties	3 <sup>i</sup>		
	Total	210		
VER_st_6 -	Negative Ranks	154 <sup>j</sup>	103,73	15975,00
INT_st_9	Positive Ranks	39 <sup>k</sup>	70,41	2746,00
	Ties	17 <sup>l</sup>		
	Total	210		
REZ_st_12 -	Negative Ranks	95 <sup>m</sup>	99,05	9409,50
INT_st_9	Positive Ranks	92 <sup>n</sup>	88,79	8168,50
	Ties	23 <sup>o</sup>		
	Total	210		
REZ_st_12 -	Negative Ranks	50 <sup>p</sup>	59,33	2966,50
VER_st_6	Positive Ranks	138 <sup>q</sup>	107,24	14799,50
	Ties	22 <sup>r</sup>		
	Total	210		

a. INT\_st\_9 < VAA\_st\_13

c. INT\_st\_9 = VAA\_st\_13

e. VER\_st\_6 > VAA\_st\_13

g. REZ\_st\_12 < VAA\_st\_13

i. REZ\_st\_12 = VAA\_st\_13

k. VER\_st\_6 > INT\_st\_9

m. REZ\_st\_12 < INT\_st\_9

o. REZ\_st\_12 = INT\_st\_9

q. REZ\_st\_12 > VER\_st\_6

b. INT\_st\_9 > VAA\_st\_13

d. VER\_st\_6 < VAA\_st\_13

f. VER\_st\_6 = VAA\_st\_13

h. REZ\_st\_12 > VAA\_st\_13

j. VER\_st\_6 < INT\_st\_9

l. VER\_st\_6 = INT\_st\_9

n. REZ\_st\_12 > INT\_st\_9

p. REZ\_st\_12 < VER\_st\_6

r. REZ\_st\_12 = VER\_st\_6

	INT_st_9 - VAA_st_13	VER_st_6 - VAA_st_13	REZ_st_12 - VAA_st_13	VER_st_6 - INT_st_9	REZ_st_12 - INT_st_9	REZ_st_12 - VER_st_6
Z	-10,860 <sup>a</sup>	-4,299 <sup>a</sup>	-9,693 <sup>a</sup>	-8,524 <sup>b</sup>	-,838 <sup>b</sup>	-7,947 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,402	,000

a. Based on negative ranks.

b. Based on positive ranks.

## 9. KĻŪDU INTERVĀLI

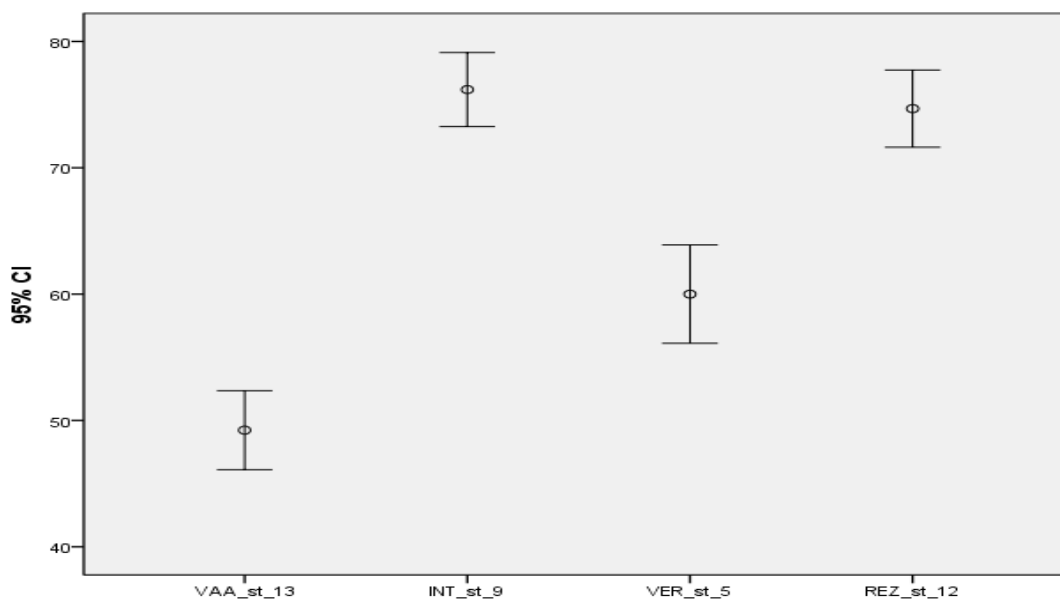
### 9.1. Kļūdu intervāli\_bloki\_st

GRAPH

```
/ERRORBAR(CI 95)=VAA_st_13 INT_st_9 VER_st_5 REZ_st_12
/MISSING=LISTWISE.
```

#### Graph

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\dokt\_stud\_1\_2.sav



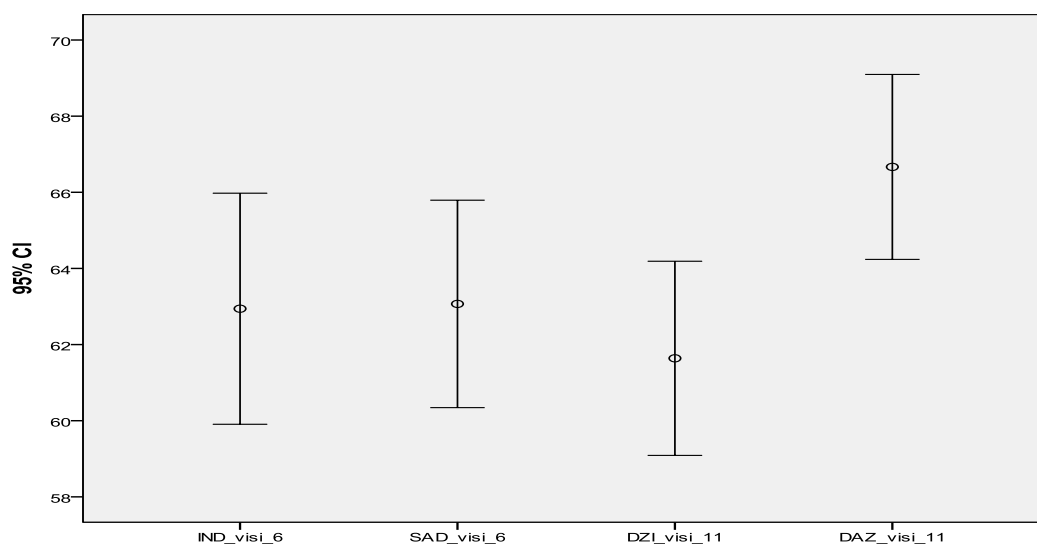
### 9.2. Kļūdu intervāli\_kritēriji\_visi

GRAPH

```
/ERRORBAR(CI 95)=IND_visi_6 SAD_visi_6 DZI_visi_11 DAZ_visi_11
/MISSING=LISTWISE.
```

#### Graph

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\2007\_RezeknesA.sav



## 10. KVALITĀTES VADĪŠANAS KULTŪRA

### 10.1. Kurša mērķi

MER\_atšķirības atkarībā no statusa

### Crosstabs

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
regulāra kurša mērķu sasniegšanas pārbaude kursa laikā * Statuss	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%

**Regulāra kursa mērķu sasniegšanas pārbaude kursa laikā \* Statuss Crosstabulation**

		Statuss			Total
		students	docētājs		
regulāra kursa mērķu sasniegšanas pārbaude kursa laikā	nē	Count	114	10	124
		% within regulāra kursa mērķu sasniegšanas pārbaude kursa laikā	91,9%	8,1%	100,0%
		% within Statuss	54,3%	18,5%	47,0%
		% of Total	43,2%	3,8%	47,0%
	jā	Count	96	44	140
		% within regulāra kursa mērķu sasniegšanas pārbaude kursa laikā	68,6%	31,4%	100,0%
		% within Statuss	45,7%	81,5%	53,0%
		% of Total	36,4%	16,7%	53,0%
Total	Count	210	54	264	
	% within regulāra kursa mērķu sasniegšanas pārbaude kursa laikā	79,5%	20,5%	100,0%	
	% within Statuss	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	79,5%	20,5%	100,0%	

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	22,062 <sup>a</sup>	1	,000		
Continuity Correction <sup>b</sup>	20,649	1	,000		
Likelihood Ratio	23,684	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	21,978	1	,000		
N of Valid Cases	264				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,36.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,289	,000
	Cramer's V	,289	,000
	Contingency Coefficient	,278	,000
N of Valid Cases		264	



## MER\_apraksts

### MER\_doc\_a4

```
GET FILE='C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\dokt_teachers.sav'. RELIABILITY /VARIABLES=a4 a4_1 a4_1_1
a4_1_1_1 a4_1_1_2 a4_1_1_3 a4_1_1_4 a4_1_1_5 a4_1_1_6 a4_1_2 a4_1_2_1
a4_1_2_2 a4_1_2_3 a4_1_2_3_1 a4_1_2_3_2 a4_1_2_3_3 a4_1_2_4 a4_1_2_5
a4_1_3 a4_1_3_1 a4_1_3_2 a4_1_3_3 a4_1_3_4 a4_1_4 a4_1_5 a4_1_6 a4_2 a4_2_1
a4_2_1_1 a4_2_1_2 a4_2_2 a4_2_2_1 a4_2_2_2 a4_2_3 a4_2_4 /SCALE('ALL
VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
```

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	54	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	54	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,776	35

### Mainīgais a4\_visi.

```
RELIABILITY /VARIABLES=a4 a4_1 a4_1_1 a4_1_1_1 a4_1_1_2 a4_1_1_3 a4_1_1_4 a4_1_1_5 a4_1_1_6
a4_1_2 a4_1_2_1 a4_1_2_2 a4_1_2_3 a4_1_2_3_1 a4_1_2_3_2 a4_1_2_3_3 a4_1_2_4 a4_1_2_5 a4_1_3
a4_1_3_1 a4_1_3_2 a4_1_3_3 a4_1_3_4 a4_1_4 a4_1_5 a4_1_6 a4_2 a4_2_1 a4_2_1_1 a4_2_1_2
a4_2_2 a4_2_2_1 a4_2_2_2 a4_2_3 a4_2_4
/SCALE('ALL_VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,689	35

## Frequency Table

### Mērķi, kas saistīti ar studentu

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	129	48,9	48,9	48,9
	1	135	51,1	51,1	100,0
	Total	264	100,0	100,0	

### Mērķi, kas saistīti ar docētāju

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	230	87,1	87,1	87,1
	1	34	12,9	12,9	100,0
	Total	264	100,0	100,0	

### Zināšanu apguve

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	172	65,2	65,2	65,2
	1	92	34,8	34,8	100,0
	Total	264	100,0	100,0	

### Prasmju veidošana

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	238	90,2	90,2	90,2
	1	26	9,8	9,8	100,0
	Total	264	100,0	100,0	

### Zināšanu un prasmju izmantošana

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	226	85,6	85,6	85,6
	1	38	14,4	14,4	100,0
	Total	264	100,0	100,0	

Atšķirības STATISTICS=CHISQ PHI CROSSTABS /TABLES=statuss BY a4\_1 /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ PHI /CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL /COUNT ROUND CELL.

## Crosstabs

### Statuss \* zināšanu apguve Crosstabulation

		zināšanu apguve			
		0	jā	Total	
Statuss	students	Count	121	89	210
		% within Statuss	57,6%	42,4%	100,0%
		% within zināšanu apguve	70,3%	96,7%	79,5%
		% of Total	45,8%	33,7%	79,5%
	docētājs	Count	51	3	54
		% within Statuss	94,4%	5,6%	100,0%
		% within zināšanu apguve	29,7%	3,3%	20,5%
		% of Total	19,3%	1,1%	20,5%
Total	Count	172	92	264	
	% within Statuss	65,2%	34,8%	100,0%	
	% within zināšanu apguve	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	65,2%	34,8%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	25,656 <sup>a</sup>	1	,000		
Continuity Correction <sup>b</sup>	24,060	1	,000		
Likelihood Ratio	31,955	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	25,559	1	,000		
N of Valid Cases	264				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,82.

a. Computed only for a 2x2 table

### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,312	,000
	Cramer's V	,312	,000
N of Valid Cases		264	

### Stauss \* prasmju veidošana      Stauss \* prasmju veidošana Crosstabulation

		prasmju veidošana			
			0	jā	Total
Stauss	students	Count	188	22	210
		% within Stauss	89,5%	10,5%	100,0%
		% within prasmju veidošana	79,0%	84,6%	79,5%
		% of Total	71,2%	8,3%	79,5%
	docētājs	Count	50	4	54
		% within Stauss	92,6%	7,4%	100,0%
		% within prasmju veidošana	21,0%	15,4%	20,5%
		% of Total	18,9%	1,5%	20,5%
Total	Count	238	26	264	
	% within Stauss	90,2%	9,8%	100,0%	
	% within prasmju veidošana	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	90,2%	9,8%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,456 <sup>a</sup>	1	,500		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,176	1	,675		
Likelihood Ratio	,485	1	,486		
Fisher's Exact Test				,615	,351
Linear-by-Linear Association	,454	1	,500		
N of Valid Cases	264				
a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,32.					
b. Computed only for a 2x2 table					

### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,042	,500
	Cramer's V	,042	,500
N of Valid Cases		264	

### Stassus \* zināšanu un prasmju izmantošana Crosstabulation

		zināšanu un prasmju izmantošana			
			0	1	Total
Stassus	students	Count	187	23	210
		% within Stassus	89,0%	11,0%	100,0%
		% within zināšanu un prasmju izmantošana	82,7%	60,5%	79,5%
		% of Total	70,8%	8,7%	79,5%
	docētājs	Count	39	15	54
		% within Stassus	72,2%	27,8%	100,0%
		% within zināšanu un prasmju izmantošana	17,3%	39,5%	20,5%
		% of Total	14,8%	5,7%	20,5%
Total		Count	226	38	264
		% within Stassus	85,6%	14,4%	100,0%
		% within zināšanu un prasmju izmantošana	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	85,6%	14,4%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,869 <sup>a</sup>	1	,002		
Continuity Correction <sup>b</sup>	8,550	1	,003		
Likelihood Ratio	8,634	1	,003		
Fisher's Exact Test				,004	,003
Linear-by-Linear Association	9,831	1	,002		
N of Valid Cases	264				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,77.

b. Computed only for a 2x2 table

### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,193	,002
	Cramer's V	,193	,002
N of Valid Cases		264	

## 10.2. Studentu svarīgākā mācīšanās pieredze

### Crosstabs

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\autumn\_09\_kval\2009\_stu\_1\_2\_kval\_value.sav

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
zināšanas * Augstskolas tips	166	100,0%	0	,0%	166	100,0%
prasmes * Augstskolas tips	166	100,0%	0	,0%	166	100,0%
valodas lietošanas prasmes * Augstskolas tips	166	100,0%	0	,0%	166	100,0%
prasme būt * Augstskolas tips	166	100,0%	0	,0%	166	100,0%
prasme dzīvot kopā * Augstskolas tips	166	100,0%	0	,0%	166	100,0%
zināšanu un prasmju pielietošana * Augstskolas tips	166	100,0%	0	,0%	166	100,0%

## Zināšanas \* Augstskolas tips

Crosstab

			Augstskolas tips			Total
			valsts_univ	valsts_neuniv	priv	
zināšanas	0	Count	5	21	13	39
		Expected Count	11,7	20,0	7,3	39,0
		% within zināšanas	12,8%	53,8%	33,3%	100,0%
		% within Augstskolas tips	10,0%	24,7%	41,9%	23,5%
		% of Total	3,0%	12,7%	7,8%	23,5%
	1	Count	45	64	18	127
		Expected Count	38,3	65,0	23,7	127,0
		% within zināšanas	35,4%	50,4%	14,2%	100,0%
		% within Augstskolas tips	90,0%	75,3%	58,1%	76,5%
		% of Total	27,1%	38,6%	10,8%	76,5%
Total		Count	50	85	31	166
		Expected Count	50,0	85,0	31,0	166,0
		% within zināšanas	30,1%	51,2%	18,7%	100,0%
		% within Augstskolas tips	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	30,1%	51,2%	18,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,000 <sup>a</sup>	2	,004
Likelihood Ratio	11,281	2	,004
Linear-by-Linear Association	10,898	1	,001
N of Valid Cases	166		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,28.

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,257			,004
	Cramer's V	,257			,004
Interval by Interval	Pearson's R	-,257	,072	-3,406	,001 <sup>c</sup>
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,256	,071	-3,389	,001 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		166			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

**10.3. Studentu mācīšanās vadīšanas struktūra (PED\_doc\_2). Skalas veidošana.**

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My Documents\spss\autumn\_09\_kval\2\_dokt\_doc\_add\_lecturers\_pareizs\_ti.sav

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	55	80,9
	Excluded <sup>a</sup>	13	19,1
	Total	68	100,0

- a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,896	,900	23

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
ti_1	3,56	,601	55
ti_2	2,98	,757	55
ti_3	2,56	,764	55
ti_4	3,07	,690	55
ti_5	2,95	,780	55
ti_6	3,18	,722	55
ti_7	3,45	,689	55
ti_8	3,07	,634	55
ti_9	3,51	,573	55
ti_10	3,51	,540	55
ti_11	3,65	,517	55
ti_12	3,27	,560	55
ti_13	3,36	,649	55
ti_14	3,60	,596	55
ti_15	3,58	,686	55
ti_16	3,62	,623	55
ti_17	3,33	,640	55
ti_18	2,91	,646	55
ti_19	3,35	,552	55
ti_20	3,13	,546	55
ti_21	3,29	,658	55
ti_22	2,96	,744	55
ti_23	3,11	,599	55



	ti_1	ti_2	ti_3	ti_6	ti_7	ti_8	ti_9	ti_1	ti_1	ti_1	ti_1	ti_1	ti_1	ti_1	ti_2	ti_2	ti_2	ti_2
	1	2	3	6	7	8	9	1	2	3	4	7	8	9	0	1	2	3
ti_1	1,00	,145	,102	,271	,353	,425	,227	,221	,250	,129	,485	,089	,182	,184	,116	,046	,129	,289
0																		
ti_2	,145	1,00	,562	,142	,265	,273	,107	,362	,143	,278	,107	,051	,110	,193	,185	,308	,327	,250
0																		
ti_3	,102	,562	1,00	,314	,208	,334	,094	,268	,197	,177	,016	,108	,293	,276	,224	,294	,297	,227
0																		
ti_6	,271	,142	,314	1,00	,501	,334	,309	,320	,425	,449	,301	,149	,314	,258	,081	,082	,081	,296
0																		
ti_7	,353	,265	,208	,501	1,00	,432	,341	,501	,345	,576	,090	-	,136	,164	,089	,111	,358	,327
0												,050						
ti_8	,425	,273	,334	,334	,432	1,00	,559	,586	,517	,430	,323	,305	,423	,615	,454	,481	,594	,564
0																		
ti_9	,227	,107	,094	,309	,341	,559	1,00	,417	,367	,190	,390	,143	,277	,429	,322	,435	,348	,375
0																		
ti_1	,221	,362	,268	,320	,501	,586	,417	1,00	,524	,547	,324	,068	,348	,361	,290	,192	,496	,483
1																		
ti_1	,250	,143	,197	,425	,345	,517	,367	,524	1,00	,640	,166	,263	,480	,289	,490	,032	,335	,407
2																		
ti_1	,129	,278	,177	,449	,576	,430	,190	,547	,640	1,00	,000	,199	,345	,212	,390	,095	,411	,373
3																		
ti_1	,485	,107	,016	,301	,090	,323	,390	,324	,166	,000	1,00	,349	,288	,315	,159	,161	,175	,176
4																		
ti_1	,089	,051	,108	,149	-	,305	,143	,068	,263	,199	,349	1,00	,611	,408	,356	,210	,336	,195
7					,050													
ti_1	,182	,110	,293	,314	,136	,423	,277	,348	,480	,345	,288	,611	1,00	,505	,348	,151	,416	,361
8																		
ti_1	,184	,193	,276	,258	,164	,615	,429	,361	,289	,212	,315	,408	,505	1,00	,466	,637	,617	,445
9																		
ti_2	,116	,185	,224	,081	,089	,454	,322	,290	,490	,390	,159	,356	,348	,466	1,00	,256	,467	,410
0																		
ti_2	,046	,308	,294	,082	,111	,481	,435	,192	,032	,095	,161	,210	,151	,637	,256	1,00	,476	,388
1																		
ti_2	,129	,327	,297	,081	,358	,594	,348	,496	,335	,411	,175	,336	,416	,617	,467	,476	1,00	,591
2																		
ti_2	,289	,250	,227	,296	,327	,564	,375	,483	,407	,373	,176	,195	,361	,445	,410	,388	,591	1,00
3																		

Izslēgti; ti15 (būt labam ped), ti10 (bagātināt māc.pieredzi), ti16 (būt labam stud.māc.vad.), ti5 (apmaiņas progr.stud.esamība), ti4 (pied.proj.)

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	56	82,4
	Excluded <sup>a</sup>	12	17,6
	Total	68	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,879	,884	18

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
ti_1	3,54	,631	56
ti_2	2,98	,751	56
ti_3	2,57	,759	56
ti_6	3,20	,724	56
ti_7	3,46	,687	56
ti_8	3,07	,628	56
ti_9	3,52	,572	56
ti_11	3,64	,520	56
ti_12	3,27	,556	56
ti_13	3,38	,648	56
ti_14	3,57	,628	56
ti_17	3,32	,636	56
ti_18	2,91	,640	56
ti_19	3,36	,554	56
ti_20	3,13	,541	56
ti_21	3,30	,658	56
ti_22	2,96	,738	56
ti_23	3,11	,593	56

	ti_2	ti_3	ti_6	ti_7	ti_8	ti_9	ti_11	ti_12	ti_13	ti_17	ti_18	ti_19	ti_20	ti_21	ti_22	ti_23
ti_2	1,00 0	,561	,140	,263	,273	,107	,356	,142	,276	,050	,110	,191	,185	,306	,327	,249
ti_3	,561	1,00 0	,321	,214	,332	,102	,250	,191	,185	,102	,294	,284	,221	,301	,297	,225
ti_6	,140	,321	1,00 0	,508	,328	,321	,286	,409	,460	,137	,313	,275	,075	,101	,081	,289
ti_7	,263	,214	,508	1,00 0	,427	,349	,473	,335	,582	-,057	,137	,178	,086	,125	,356	,322
ti_8	,273	,332	,328	,427	1,00 0	,553	,581	,517	,424	,306	,423	,605	,454	,474	,594	,564
ti_9	,107	,102	,321	,349	,553	1,00 0	,389	,357	,202	,134	,278	,439	,316	,444	,346	,369
ti_1 1	,356	,250	,286	,473	,581	,389	1,00 0	,526	,513	,079	,339	,325	,291	,163	,488	,480
ti_1 2	,142	,191	,409	,335	,517	,357	,526	1,00 0	,624	,267	,477	,274	,491	,022	,334	,408
ti_1 3	,276	,185	,460	,582	,424	,202	,513	,624	1,00 0	,188	,345	,228	,382	,112	,409	,366
ti_1 7	,050	,102	,137	-,057	,306	,134	,079	,267	,188	1,00 0	,608	,391	,357	,197	,335	,196
ti_1 8	,110	,294	,313	,137	,423	,278	,339	,477	,345	,608	1,00 0	,502	,347	,152	,417	,361
ti_1 9	,191	,284	,275	,178	,605	,439	,325	,274	,228	,391	,502	1,00 0	,455	,645	,611	,435
ti_2 0	,185	,221	,075	,086	,454	,316	,291	,491	,382	,357	,347	,455	1,00 0	,249	,467	,410
ti_2 1	,306	,301	,101	,125	,474	,444	,163	,022	,112	,197	,152	,645	,249	1,00 0	,472	,381
ti_2 2	,327	,297	,081	,356	,594	,346	,488	,334	,409	,335	,417	,611	,467	,472	1,00 0	,591
ti_2 3	,249	,225	,289	,322	,564	,369	,480	,408	,366	,196	,361	,435	,410	,381	,591	1,00 0

**Summary Item Statistics**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Inter-Item Correlations	,297	-,057	,645	,701	-11,405	,025	18

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ti_1	54,75	40,555	,328	,545	,879
ti_2	55,30	39,379	,387	,455	,878
ti_3	55,71	39,153	,406	,539	,878
ti_6	55,09	38,992	,450	,627	,875
ti_7	54,82	39,058	,473	,633	,874
ti_8	55,21	37,226	,778	,705	,863
ti_9	54,77	39,527	,520	,531	,873
ti_11	54,64	39,216	,630	,653	,870
ti_12	55,02	39,218	,584	,634	,871
ti_13	54,91	38,810	,540	,708	,872
ti_14	54,71	40,499	,337	,630	,879
ti_17	54,96	40,217	,368	,549	,878
ti_18	55,37	38,748	,556	,611	,871
ti_19	54,93	38,904	,634	,704	,869
ti_20	55,16	39,846	,505	,512	,873
ti_21	54,98	39,618	,427	,636	,876
ti_22	55,32	37,204	,649	,675	,867
ti_23	55,18	38,658	,621	,536	,869

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
58,29	43,590	6,602	18

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	56	82,4
	Excluded <sup>a</sup>	12	17,6
	Total	68	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,881	,886	16

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
ti_2	2,98	,751	56
ti_3	2,57	,759	56
ti_6	3,20	,724	56
ti_7	3,46	,687	56
ti_8	3,07	,628	56
ti_9	3,52	,572	56
ti_11	3,64	,520	56
ti_12	3,27	,556	56
ti_13	3,38	,648	56
ti_17	3,32	,636	56
ti_18	2,91	,640	56
ti_19	3,36	,554	56
ti_20	3,13	,541	56
ti_21	3,30	,658	56
ti_22	2,96	,738	56
ti_23	3,11	,593	56

**Inter-Item Correlation Matrix**

	ti_2	ti_3	ti_6	ti_7	ti_8	ti_9	ti_11	ti_12	ti_13	ti_17	ti_18	ti_19	ti_20	ti_21	ti_22	ti_23
ti_2	1,00	,561	,140	,263	,273	,107	,356	,142	,276	,050	,110	,191	,185	,306	,327	,249
ti_3	0	1,00	,321	,214	,332	,102	,250	,191	,185	,102	,294	,284	,221	,301	,297	,225
ti_6	,140	,321	1,00	,508	,328	,321	,286	,409	,460	,137	,313	,275	,075	,101	,081	,289
ti_7	,263	,214	,508	1,00	,427	,349	,473	,335	,582	-,057	,137	,178	,086	,125	,356	,322
ti_8	,273	,332	,328	,427	1,00	,553	,581	,517	,424	,306	,423	,605	,454	,474	,594	,564
ti_9	,107	,102	,321	,349	,553	1,00	,389	,357	,202	,134	,278	,439	,316	,444	,346	,369
ti_11	,356	,250	,286	,473	,581	,389	1,00	,526	,513	,079	,339	,325	,291	,163	,488	,480
ti_12	,142	,191	,409	,335	,517	,357	,526	1,00	,624	,267	,477	,274	,491	,022	,334	,408
ti_13	,276	,185	,460	,582	,424	,202	,513	,624	1,00	,188	,345	,228	,382	,112	,409	,366
ti_17	,050	,102	,137	-,057	,306	,134	,079	,267	,188	1,00	,608	,391	,357	,197	,335	,196
ti_18	,110	,294	,313	,137	,423	,278	,339	,477	,345	,608	1,00	,502	,347	,152	,417	,361
ti_19	,191	,284	,275	,178	,605	,439	,325	,274	,228	,391	,502	1,00	,455	,645	,611	,435
ti_20	,185	,221	,075	,086	,454	,316	,291	,491	,382	,357	,347	,455	1,000	,249	,467	,410
ti_21	,306	,301	,101	,125	,474	,444	,163	,022	,112	,197	,152	,645	,249	1,000	,472	,381
ti_22	,327	,297	,081	,356	,594	,346	,488	,334	,409	,335	,417	,611	,467	,472	1,00	,591
ti_23	,249	,225	,289	,322	,564	,369	,480	,408	,366	,196	,361	,435	,410	,381	,591	1,00

**Summary Item Statistics**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Inter-Item Correlations	,327	-,057	,645	,701	-11,405	,023	16

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ti_2	48,20	33,906	,392	,437	,881
ti_3	48,61	33,516	,432	,502	,879
ti_6	47,98	33,691	,438	,571	,878
ti_7	47,71	33,662	,472	,583	,876
ti_8	48,11	32,097	,759	,661	,864
ti_9	47,66	34,192	,505	,506	,875
ti_11	47,54	33,926	,611	,554	,872
ti_12	47,91	33,828	,581	,626	,872
ti_13	47,80	33,143	,580	,653	,872
ti_17	47,86	34,888	,347	,488	,881
ti_18	48,27	33,400	,552	,610	,873
ti_19	47,82	33,458	,645	,703	,870
ti_20	48,05	34,343	,514	,505	,875
ti_21	47,87	34,002	,451	,629	,877
ti_22	48,21	31,771	,671	,664	,867
ti_23	48,07	33,304	,619	,505	,870

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
51,18	37,895	6,156	16

**10.4. Galveno komponentu analīze\_Ped\_doc\_1**

*Izslēgts tt19 (tā izslēgšana palielina skalas kopējo Kronbaha alfu).*

```

FACTOR
/VARIABLES tt1 tt2 tt3 tt4 tt7 tt8 tt9 tt10 tt11 tt12 tt13 tt14 tt15
tt16 tt17 tt18
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS tt1 tt2 tt3 tt4 tt7 tt8 tt9 tt10 tt11 tt12 tt13 tt14 tt15
tt16 tt17 tt18
/PRINT INITIAL CORRELATION KMO EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.4)
/PLOT EIGEN ROTATION
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25) DELTA(0)
/ROTATION OBLIMIN
/SAVE BART(ALL)
/METHOD=CORRELATION.
    
```

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,772	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	803,742
	df	120
	Sig.	,000

### Communalities

	Initial	Extraction
tt1	1,000	,645
tt2	1,000	,749
tt3	1,000	,499
tt4	1,000	,404
tt7	1,000	,547
tt8	1,000	,471
tt9	1,000	,769
tt10	1,000	,658
tt11	1,000	,591
tt12	1,000	,481
tt13	1,000	,516
tt14	1,000	,713
tt15	1,000	,564
tt16	1,000	,586
tt17	1,000	,777
tt18	1,000	,645

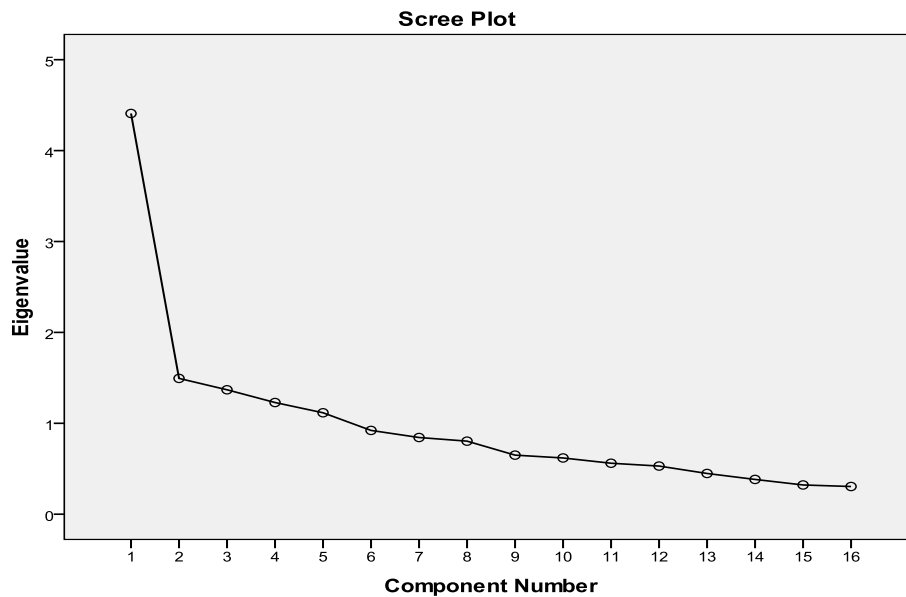
Extraction Method: Principal  
Component Analysis.



**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,408	27,552	27,552	4,408	27,552	27,552	2,526	15,788	15,788
2	1,494	9,336	36,888	1,494	9,336	36,888	1,819	11,367	27,155
3	1,369	8,554	45,443	1,369	8,554	45,443	1,795	11,218	38,373
4	1,229	7,679	53,121	1,229	7,679	53,121	1,780	11,126	49,499
5	1,116	6,974	60,095	1,116	6,974	60,095	1,695	10,596	60,095
6	,922	5,760	65,855						
7	,844	5,274	71,129						
8	,804	5,023	76,152						
9	,650	4,062	80,214						
10	,619	3,866	84,080						
11	,561	3,504	87,585						
12	,530	3,310	90,895						
13	,448	2,801	93,695						
14	,382	2,391	96,086						
15	,322	2,010	98,096						
16	,305	1,904	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component				
	1	2	3	4	5
tt16	,655				
tt14	,630	-,424			
tt15	,596	-,437			
tt13	,580				
tt1	,567		-,460		
tt8	,565				
tt12	,531				
tt11	,521				
tt18	,503		,502		
tt4	,485				
tt10		,570			
tt2	,528		-,563		
tt17	,485			-,527	
tt9	,514	,447			-,520
tt7					,520
tt3					,419

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 5 components extracted.

**Pattern Matrix<sup>a</sup>**

	Component				
	1	2	3	4	5
tt14	,852				
tt13	,694				
tt15	,605				
tt8	,436				
tt4					
tt9		,845			
tt10		,735			
tt2			-,801		
tt1			-,648		
tt17				-,867	
tt18				-,644	
tt16	,438			-,479	
tt7					,721
tt3					,711
tt11					,505
tt12					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 13 iterations.

**Structure Matrix**

	Component				
	1	2	3	4	5
tt14	,839				
tt13	,710				
tt15	,654			-,428	
tt8	,522		-,453		
tt9		,844			
tt10		,730			
tt2			-,836		
tt1			-,694		
tt17				-,874	
tt18		,413		-,690	
tt16	,568			-,589	
tt7					,692
tt3					,690
tt11		,505			,614
tt12	,435				,504
tt4	,478				,485

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

**Component Correlation Matrix**

Component	1	2	3	4	5
1	1,000	,216	-,143	-,213	,255
2	,216	1,000	-,065	-,129	,244
3	-,143	-,065	1,000	,087	-,091
4	-,213	-,129	,087	1,000	-,152
5	,255	,244	-,091	-,152	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

**VARIMAX ROTATION**

FACTOR

/VARIABLES tt1 tt2 tt3 tt4 tt7 tt8 tt9 tt10 tt11 tt12 tt13 tt14 tt15  
tt16 tt17 tt18

/MISSING LISTWISE

```

/ANALYSIS tt1 tt2 tt3 tt4 tt7 tt8 tt9 tt10 tt11 tt12 tt13 tt14 tt15
tt16 tt17 tt18
/PRINT INITIAL CORRELATION KMO EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.4)
/PLOT EIGEN ROTATION
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE BART(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

```

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component				
	1	2	3	4	5
tt14	,829				
tt13	,681				
tt15	,608				
tt2		,834			
tt1		,711			
tt8	,452	,455			
tt3			,676		
tt7			,663		
tt11			,587		,401
tt12			,468		
tt4	,422		,449		
tt17				,862	
tt18				,661	
tt16	,481			,527	
tt9					,818
tt10					,708

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 25 iterations.

## **1.faktors**

```

ERASE
FILE='C:\DOCUME~1\IEVARU~1\LOCALS~1\Temp\spss2164\spssclus.tmp'.
RELIABILITY
/VARIABLES=tt13 tt14 tt15
/SCALE('Ped_akt_tt_stud_vied_1_fakt') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL CORR.

```

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	205	97,6
	Excluded <sup>a</sup>	5	2,4
	Total	210	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,705	,706	3

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
tt13	3,47	,675	205
tt14	3,11	,680	205
tt15	3,22	,565	205

**Inter-Item Correlation Matrix**

	tt13	tt14	tt15
tt13	1,000	,504	,295
tt14	,504	1,000	,535
tt15	,295	,535	1,000

**Summary Item Statistics**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Inter-Item Correlations	,444	,295	,535	,240	1,816	,014	3

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tt13	6,33	1,193	,466	,255	,689
tt14	6,69	1,000	,643	,418	,450
tt15	6,58	1,382	,479	,287	,670

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
9,80	2,337	1,529	3

```
COMPUTE tt_1_fakt=MEAN (tt14, tt13, tt15).
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=tt_1_fakt
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
tt_1_fakt	206	1,67	4,00	3,2629	,51116
Valid N (listwise)	206				

## 2.faktors

### RELIABILITY

```
/VARIABLES=tt1 tt2 tt8
/SCALE('Ped_akt_tt_stud_vied_2_fakt') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL CORR.
```

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	205	97,6
	Excluded <sup>a</sup>	5	2,4
	Total	210	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,657	,668	3

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
tt1	3,58	,515	205
tt2	3,57	,552	205
tt8	3,40	,630	205

**Inter-Item Correlation Matrix**

	tt1	tt2	tt8
tt1	1,000	,546	,353
tt2	,546	1,000	,307
tt8	,353	,307	1,000

**Summary Item Statistics**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Inter-Item Correlations	,402	,307	,546	,239	1,779	,013	3

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tt1	6,97	,915	,548	,336	,466
tt2	6,97	,891	,502	,313	,514
tt8	7,15	,880	,374	,143	,705

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
10,54	1,720	1,312	3

```
COMPUTE tt_2_fakt=MEAN (tt12, tt1, tt8).
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=tt_2_fakt
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
tt_2_fakt	206	1,67	4,00	3,2654	,43270
Valid N (listwise)	206				

**3.faktors**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	201	95,7
	Excluded <sup>a</sup>	9	4,3
	Total	210	100,0



**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	201	95,7
	Excluded <sup>a</sup>	9	4,3
	Total	210	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,619	,617	5

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
tt3	3,35	,598	201
tt4	3,27	,661	201
tt7	3,03	,582	201
tt11	3,18	,720	201
tt12	2,82	,726	201

**Inter-Item Correlation Matrix**

	tt3	tt4	tt7	tt11	tt12
tt3	1,000	,230	,228	,296	,144
tt4	,230	1,000	,135	,298	,236
tt7	,228	,135	1,000	,226	,285
tt11	,296	,298	,226	1,000	,358
tt12	,144	,236	,285	,358	1,000

**Summary Item Statistics**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Inter-Item Correlations	,243	,135	,358	,223	2,656	,005	5

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tt3	12,30	3,240	,335	,134	,584
tt4	12,38	3,086	,342	,128	,580
tt7	12,62	3,288	,328	,124	,587
tt11	12,47	2,700	,466	,225	,512
tt12	12,83	2,825	,396	,187	,553

#### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
15,65	4,320	2,078	5

```
COMPUTE tt_3_fakt=MEAN (tt3, tt7, tt11, tt12, tt4).
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=tt_3_fakt
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

#### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
tt_3_fakt	206	1,40	4,00	3,1311	,41323
Valid N (listwise)	206				

### 4.faktors

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	205	97,6
	Excluded <sup>a</sup>	5	2,4
	Total	210	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,660	,659	3

#### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
tt16	3,14	,578	205
tt17	3,26	,608	205
tt18	3,14	,595	205

**Inter-Item Correlation Matrix**

	tt16	tt17	tt18
tt16	1,000	,374	,330
tt17	,374	1,000	,472
tt18	,330	,472	1,000

**Summary Item Statistics**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Inter-Item Correlations	,392	,330	,472	,141	1,427	,004	3

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tt17	6,27	,915	,519	,276	,497
tt18	6,40	,966	,486	,250	,543
tt16	6,40	1,064	,411	,170	,641

```
COMPUTE tt_4_fakt=MEAN (tt17, tt18, tt16).
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=tt_4_fakt
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
tt_4_fakt	206	2,00	4,00	3,1739	,45926
Valid N (listwise)	206				

## 5.faktors

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	206	98,1
	Excluded <sup>a</sup>	4	1,9
	Total	210	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,611	,612	2

#### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
tt9	3,18	,681	206
tt10	3,27	,742	206

#### Inter-Item Correlation Matrix

	tt9	tt10
tt9	1,000	,441
tt10	,441	1,000

#### Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Inter-Item Correlations	,441	,441	,441	,000	1,000	,000	2

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tt9	3,27	,550	,441	,195	. <sup>a</sup>
tt10	3,18	,463	,441	,195	. <sup>a</sup>

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
6,46	1,459	1,208	2

```
COMPUTE tt_5_fakt=MEAN (tt9, tt10).
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=tt_5_fakt
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
tt_5_fakt	206	1,00	4,00	3,2282	,60396
Valid N (listwise)	206				

**10.5. Kvalitātes vadīšanas procedūras**

```
[DataSet4] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\autumn_09_kval\2-dokt_doc_add-lecturers_pareizs_ti, sv.sav
COMPUTE p2sv2_P=ANY (p2&SV2_bin,1).
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=sv2 sv2_bin p2sv2_P
  /ORDER=ANALYSIS.
```

**Frequencies**

```
[DataSet4] C:\Documents and Settings\Ieva Rudzinska\My
Documents\spss\autumn_09_kval\2-dokt_doc_add-lecturers_pareizs_ti, sv.sav
```

**Statistics**

		sv2	sv2_bin	p2sv2_P
N	Valid	68	68	67
	Missing	0	0	1

**Frequency Table**

**sv2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	10,3	10,3	10,3
	1	4	5,9	5,9	16,2
	2	23	33,8	33,8	50,0
	3	21	30,9	30,9	80,9
	4	13	19,1	19,1	100,0

sv2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	10,3	10,3	10,3
	1	4	5,9	5,9	16,2
	2	23	33,8	33,8	50,0
	3	21	30,9	30,9	80,9
	4	13	19,1	19,1	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

sv2\_bin

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	34	50,0	50,0	50,0
	1	34	50,0	50,0	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

p2sv2\_P

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	55	80,9	82,1	82,1
	1	12	17,6	17,9	100,0
	Total	67	98,5	100,0	
Missing	System	1	1,5		
	Total	68	100,0		

Vai pazīme ir novērota? 2.pazīme	Vai pazīme ir novērota? 1.pazīme		Absolūtie biežumi
	nē	jā	
jā	6	12	18
nē	28	22	50
Absolūtie biežumi	34	34	68

$Z=3,02$ ; tā kā  $z_{kr}=1,96$  un  $z > z_{kr}$ , statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv.

### 3. PIELIKUMS. CD DISKS. PIRMDATU FAILI UN DATU APSTRĀDE.

1. Gadījuma pētījuma absolventu aptaujas pirmdatu fails (graduates.sav).
2. LR AII profesionālās svešvalodas kursu kvalitātes izvērtēšanas ar IKNPSK instrumentu pirmdatu faili (2007\_RezeknesA.sav.; stud\_1\_2.sav; dokt\_teachers.sav).
3. Ar IKNPSK instrumentu iegūto datu apstrāde (IKNPSK\_izmantosana).