

LATVIJAS UNIVERSITĀTE



**ŽANETE TAURĪŅA**

Promocijas darbs

**JAUNIEŠU MĀCĪBU SASNIEGUMU NOVĒRTĒŠANAS  
PROCESA VADĪBA VIDĒJĀ IZGLĪTĪBĀ LATVIJĀ**

Vadībzinātnes doktora zinātniskā grāda iegūšanai  
Vadībzinātnes nozarē  
Izglītības vadības apakšnozarē

Promocijas darba zinātniskā vadītāja  
**Dr. paed., profesore ILZE IVANOVA**

Rīga 2011



Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā «Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē».

*This work has been supported by the European Social Fund within the project «Support for Doctoral Studies at University of Latvia».*

## Saturs

Promocijas darba attēlu saraksts.....	a
Promocijas darba tabulu saraksts.....	b-c
IEVADS.....	1
I TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA	
1. MĀCĪBU SASNIEGUMU KĀ MĀCĪBU PROCESA KOMPONENTA RAKSTUROJUMS:	
1.1. Mācību sasniegumi vispārējā vidējā izglītībā un to atspoguļojums izglītību reglamentējošos un ieteikumu dokumentos.....	12
1.2. Mācību sasniegumi kā mācību darbībā iegūtās zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences.....	20
2. KOMPETENČU SISTEMĀTIKA UN TO APGUVES, ATTĪSTĪBAS UN PILNVEIDES IESPĒJAS VISPĀRĒJĀS VIDĒJĀS IZGLĪTĪBAS PAKĀPĒ:	
2.1. Kompetenču pētījumi un kompetenču sistemātika.....	33
2.2. Kompetenču klases:	
2.2.1. Personālās kompetences.....	42
2.2.2. Darbības un pārmaiņu kompetences.....	43
2.2.3. Profesionāli - metodiskās kompetences.....	44
2.2.4. Sociāli komunikatīvās kompetences.....	45
2.3. Vispārējās vidējās izglītības standartā iestrādātās apgūstamās kompetences latviešu valodā un spējas literatūrā:	
2.3.1. Komunikatīvā un valodas, sociokultūras kompetence latviešu valodā.....	53
2.3.2. Emocionālo, radošo un intelektuālo spēju attīstība literatūrā.....	56
3. JAUNIEŠU MĀCĪBU SASNIEGUMU NOVĒRTĒŠANAS PROCESA RAKSTUROJUMS UN VADĪBA:	
3.1. Mācību sasniegumu novērtēšanas vadība:	
3.1.1. Vērtēšana Latvijas likumdošanas un starptautisko dokumentu aspektā.....	59
3.1.2. Mācību sasniegumu vērtēšanas un pašvērtējuma teorētiskā izpratne.....	68
3.1.3. Mērķtiecīga mācību sasniegumu novērtēšanas vadība un menedžmenta funkciju standarta pielietojums vispārējā vidējā izglītībā.....	77
3.3. Kompetenču novērtēšana novērojumos un pētījumu metodes.....	89
3.4. Eiropase ( <i>Europass Curriculum vitae, Europass</i> ) –kompetenču un kvalifikācijas novērtēšanas inovatīva programma.....	96
3.5. Kompetenču aplis kā vizualizēts personas kompetenču pašvērtējums.....	100
3.6. Jauniešu kompetenču pašvērtējuma „Tavu kompetenču karte” norise.....	106

## PRAKTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

### 4. JAUNIEŠU MĀCĪBU SASNIEGUMU NOVĒRTĒJUMA

#### RAKSTUROJUMS LATVIEŠU VALODAS UN LITERATŪRAS

#### PĀRBAUDES DARBĀ – CENTRALIZĒTĀ EKSĀMENĀ VISPĀRĒJĀS

VIDĒJĀS IZGLĪTĪBAS PAKĀPES NOSLĒGUMĀ..... 111

### 5. PEDAGOGU PEDAGOĢISKĀS SĒDES DARBA GRUPU REZULTĀTI

#### PAR VĒRTĒŠANAS JĒDZIENU IZPRATNI UN PRAKTISKO

PIELIETOJUMU SKOLĒNU MĀCĪBU SASNIEGUMU NOVĒRTĒŠANĀ..... 124

### 6. STUDENTU GRUPU DISKUSIJU REZULTĀTI PAR JAUNIEŠU MĀCĪBU

#### SASNIEGUMU NOVĒRTĒŠANAS PROCESA VADĪBAS ORGANIZĀCIJAS

NEPIECIEŠAMĪBU..... 128

### 7. SOCIĀLI KOMUNIKATĪVO, METODISKO, DARBĪBAS UN PĀRMAIŅU

#### KOMPETENČU RAKSTUROJUMS JAUNIEŠU PAŠVĒRTĒJUMĀ „TAVU

#### KOMPETENČU KARTE”:

##### 7.1. Iezīmētā kompetenču apla kā kompetenču kartes raksturojums:

##### IR-profila un JĀBŪT-profila analīze un iegūto pašvērtējumu rezultātu

interpretācija..... 132

##### 7.2. Jauniešu valodas kompetences attīstība un pilnveide saistībā ar citām

kompetencēm..... 138

SECINĀJUMI UN PRIEKŠLIKUMI..... 146

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS..... 152

PIELIKUMI. .... 159

## Promocijas darba attēlu saraksts

Nr.	Nosaukums	Lpp.
3.1.	Vidējās izglītības mērķu realizācijas un sasniegšanas un jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadības modelis (Tauriņa)	83
3.2.	Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa menedžmenta uzdevumu modelis ( <i>Steinmann</i> ), (Tauriņa)	87
3.3.	Vienkāršots moderno kompetenču mērījumu metožu dimensiju grafiks (Erpenbeck)	94
3.4.	Kompetenču aplis kompetenču mērījumu metožu grafikā (Erpenbeck) (North, Reinhardt)	100
3.5.	Kompetenču attīstības apļa izveides piemērs (North, Reinhardt)	105
3.6.	Tavu kompetenču karte (Tauriņa)	103
4.1.	Centralizēto eksāmenu līmeņu sadalījums visos mācību priekšmetos 2009.gadā (VISC, Centralizētie eksāmeni)	113
4.2.	Latviešu valodas un literatūras centralizēto eksāmenu līmeņu sadalījuma salīdzinājums 2007.-2009. (Centrālā Statistikas pārvalde)	121
4.3.	Latviešu valodas un literatūras 2009.gada centralizēto eksāmenu līmeņu sadalījums valstī kopumā. (VISC)	122
7.1.	Jauniešu kompetenču pilnveides un attīstības dinamika visās aptaujātajās vidusskolās Rīgā (Tauriņa)	134
7.2.	Jauniešu kompetenču pilnveides un attīstības dinamika 1.vidusskolā Rīgā, Vidzemes priekšpilsētā (Tauriņa)	135
7.3.	Jauniešu kompetenču pilnveides un attīstības dinamika 3.vidusskolā Rīgā, Zemgales priekšpilsētā (Tauriņa)	137
7.4.	Valodas kompetences korelācija	139
7.5.	Valodas kompetences un zināšanu menedžmenta kompetences korelācija (Tauriņa)	140
7.6.	Valodas kompetences un domāšanas un analītiskās kompetences korelācija IR-profilā (Tauriņa)	141
7.7.	Valodas kompetences un kognitīvās kompetences korelācija (Tauriņa)	142
7.8.	Valodas kompetences un radošuma kompetences korelācija (Tauriņa)	143
7.9.	Visu aptaujāto jauniešu valodas kompetences IR-profils un JĀBŪT-profils (Tauriņa)	145

## Promocijas darba tabulu saraksts

Nr.	Nosaukums	Lpp.
1.1.	Skolēnu skaits sadalījumā pa izglītības līmeņiem (Centrālā statistikas pārvaldes datubāze)	18
1.2.	Izglītības iestāžu un skolēnu/audzēkņu skaits mācību gada sākumā 2005.-2009 (Centrālā statistikas pārvaldes datubāze)	19
1.3.	Skolēnu skaits vispārizglītojošajās dienas izglītības programmās (Aktualitātes un jaunumi izglītības jomā 2011./2012.mācību gadā.IZM.)	20
1.4.	Mācību procesa struktūra un tā komponentu savstarpējā saistība (Albrehta, 2001)	24
1.5.	Mācību procesa komponenti un mācību principi (Albrehta, 2001)	25
1.6.	Attieksmju un uzvedības veidi (Špona, 2006)	27
1.7.	Izglītības jomas sistēmiskā sakārtošana ( <i>pēc Broka, 2000</i> )	27
1.8.	Skolēnu kognitīvās domāšanas procesi (Fišers, 2005); (Kopmane, Petermane, 1999); (Bloom,1990);	30
1.9.	Intelekts kā informācijas apstrādes spēja (Fišers, 2005)	31
2.1.	Metodisko un profesionālo kompetenču salīdzinājums (Heyse, Erpenbeck)	44
2.2.	Sociālās kompetences definīcija (Heinz Holling, Uwe Peter Kanning, Stefan Hofer)	48
2.3.	Kompetenču apraksts „Eligo-sistēma” (Heinrich Wottawa, Stefan Oenning)	49
3.1.	Skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas veidi (IZM); (Hahele, 2006)(Tauriņa)	67
3.2.	Kriteriālo mērījumu un normatīvo mērījumu salīdzinājums (Geidžs, Berliners)	75
3.3.	Mērķtiecīgas vadības funkcijas (Hentze, Kammel, Lindert, 1997)	80
3.4.	Moderno kompetenču mērījumu metožu dimensijas (Erpenbeck)	93
3.5.	Moderno kompetenču mērījumu metožu dimensiju grafika skaidrojums (Erpenbeck)	95
3.6.	Sociāli komunikatīvās kompetences (Tauriņa)	108
3.7.	Metodiskās kompetences (Tauriņa)	108
3.8.	Darbības un pārmaiņu kompetences (Tauriņa)	108

4.1.	Eksāmena daļas un laiks izpildei (VISC, Centralizētie eksāmeni)	114
4.2.	Uzdevumu veidu īpatsvars eksāmena darbā (VISC, Centralizētie eksāmeni)	115
4.3.	Tēmu īpatsvars latviešu valodas eksāmena darbā 9.klasei un latviešu un literatūras eksāmena darbā 12.klasei (VISC, Centralizētie eksāmeni)	115
4.4.	Eksāmena <u>pirmās daļas</u> prasību salīdzinājums ar pamatprasībām latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta apgūvei (VISC, Centralizētie eksāmeni; Tauriņa)	116
4.5.	Eksāmena <u>otrās daļas</u> prasību salīdzinājums ar pamatprasībām latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta apgūvei (VISC, Centralizētie eksāmeni; Tauriņa)	118
4.6.	Eksāmena <u>trešās daļas</u> prasību salīdzinājums ar pamatprasībām latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta apgūvei (VISC, Centralizētie eksāmeni; Tauriņa)	119
4.7.	Centralizēto eksāmenu vērtējumu līmeņi. Latviešu valoda un literatūra (VISC, Centralizētie eksāmeni)	120
7.1.	Vidējo vispārējo izglītības iestāžu 12.klašu skolēnu izlases raksturojums (Tauriņa)	133
7.2.	Valodas kompetences korelācija IR-un JABŪT-profilā (tagadējais un nākotnē plānojamais līmenis), (Tauriņa)	138
7.3.	Valodas kompetences un zināšanu menedžmenta kompetences korelācija JĀŪT- profilā. (Tauriņa)	139
7.4.	Valodas kompetences un domāšanas un analītiskās kompetences korelācija IR- profilā (Tauriņa)	141
7.5.	Valodas kompetences un kognitīvās kompetences korelācija IR- profilā (Tauriņa)	142
7.6.	Valodas kompetences un radošuma kompetences korelācija IR- profilā (Tauriņa)	143

## IEVADS

Mūsdienu pasaulē notiekošās sociāli ekonomiskās pārmaiņas, dinamiskā pāreja uz zināšanu sabiedrību, zināšanu kvalitātes, daudzuma un apjoma pieaugums, tehnoloģisko, politisko un sabiedrisko procesu globālais mērogs (globalizācija), kā arī demogrāfiskās pārmaiņas ir jauni izaicinājumi, kuriem nepieciešama jauna pieeja, kas skar visus izglītības posmus cilvēka dzīves garumā un plašumā. „Mēs atrodamies vidū, kur notiek rūpnieciskās tautsaimniecības pārvērtība uz zinātnisko tautsaimniecību,” secina Pīters F. Drakers (*Peter F. Drucker*), uzsverot, ka 21.gadsimtā procesiem sabiedrībā jābūt veidotiem uz zināšanu pamata. (Drucker, 2009b) Līdzīgi kā informācijas sabiedrība kļūst par zināšanu sabiedrību, notiek arī kvalifikāciju sabiedrības pārveidošanās par kompetenču sabiedrību. „Šodien zināšanas ir uz sliekšņa kapitāla nomaīnai primārajā, nozīmīgākajā pozīcijā, tām kļūstot par pamatu nākošajam organizācijas modelim – informācijas sabiedrībai. Tas nebūt nenozīmē, ka nebūs nozīmes kapitālam, bet jau šodien kapitāls bez zināšanām bankrotē. Joprojām būtisks būs darbaspēks, bet jau šodien neizglītoti darbinieki bez zināšanām nav pieprasīti un papildina bezdarbnieku rindas.” (Karnītis, 2004)

Izglītības procesus mūsdienu Eiropā jāuztver daudzpusīgi, tie skatāmi saistībā ar sabiedrības kultūras daudzveidību, cilvēku ekonomiskajām un sociālajām tiesībām, cilvēktiesībām, vienlīdzību un dzimumu līdztiesību. Izglītība mūsdienās nav tikai mācīšana un mācīšanās, bet ietver arī mūžizglītību, mobilitāti, integrāciju, tālākizglītību, pašvērtēšanu un citas jomas. Veidojot demokrātisku izglītības telpu mūsdienu Eiropā, ir nepieciešama sabiedrības atbildība, sociālā kohēzija (*cohaesus, lat.*, saistīts), sociālā partnerība un spēja mainīties un pilnveidoties. (MK 2006.gada 27.septembra Rīk. Nr.742. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013.gadam.)

Eiropas mūžizglītības pamatkompetenču sistēmā ir noteiktas 8 pamatkompetences, kas nepieciešamas personiskai izaugsmei, pilsoniskai aktivitātei, sociālai iekļautībai un nodarbinātībai zināšanu sabiedrībā: 1) komunikācijas kompetence dzimtajā valodā; 2) svešvalodu kompetence; 3) matemātiskās kompetences un pamatkompetences dabaszinībās un tehnoloģijās; 4) digitālā kompetence; 5) mācīšanās kompetence 6) sociālās un pilsoniskās kompetences; 7) pašiniciatīva un uzņēmējdarbības kompetence; 8) kultūras kompetence.

Eiropas Savienības izglītības vadlīnijas iesaka attīstīt šīs pamatkompetences līdz līmenim, kas ļauj jauniešiem – arī tiem, kas ir nelabvēlīgā situācijā, – turpināt mācīties un strādāt.



Pieaugušo izglītībai un apmācībai būtu jādod reālas iespējas pieaugušajiem visu mūžu izkopt un atjaunot kompetences. (Joint Progress Report *KEY COMPETENCES* "Education & Training 2010")

Mūsdienu globalizācijas un ekonomiskās krīzes apstākļos jauniešiem vajadzība pēc sevis attīstīšanas ir īpaši aktuāla vidējā izglītības pakāpē, nodrošinot personības kompetenču iegūvi integrētā mācību procesā. Darba tirgū šobrīd būtu jāienāk ar sociāli komunikatīvajām, metodiskajām, aktivitāšu un pārmaiņu kompetencēm apveltītiem jauniešiem, jo ekonomiskā situācija Latvijā un Eiropas Savienībā nosaka prasību pēc mācīšanās un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanu mūža garumā. Globalizācijas process ietekmējis ne tikai izglītības nozari, pārmaiņas skārušas visas nozares un darbības jomas. Par vienu no globalizācijas dažādajām dimensijām var uzskatīt arī globālo mācīšanos, kas attīstās dažādos virzienos: attīstības politikas izglītība; miera pedagogija; cilvēku tiesību izglītība; starpkulturālā izglītība; starpkulturālā mācīšanās; starpkulturālā praktiskā izglītība; starpkulturālā kompetence; vides izglītība; valodu politika. (Friedman, 2006)

Jauniešiem vispārējās vidējās izglītības apgūvē nepietiek ar apgūtām noturīgām zināšanām, prasmēm un attieksmēm. Lai jaunieši pierādītu spēju izmantot apgūtās zināšanas un prasmes, ir jāattīsta un jāpilnveido arī kompetences, tāpēc viens no galvenajiem pedagogu uzdevumiem būtu palīdzēt jauniešiem sagatavoties dzīvei šajā sarežģītajā laikā, nodrošinot ne tikai pozitīvus mācību sasniegumus kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, bet arī dodot iespēju attīstīt kompetences kā personas patstāvīgas domāšanas un radošas darbības pamatu.

Kompetences kā personas patstāvīgas domāšanas un radošas darbības pamats ir pierādīta spēja izmantot zināšanas, prasmes un personiskās, sociālās un/vai metodiskās spējas darba vai mācību situācijās, profesionālajā un personīgajā attīstībā.

Kompetences saistībā ar personas atbildību un autonomiju veido:

- 1) dinamisku kognitīvo un metakognitīvo prasmju kombināciju,
- 2) spēju pielietot un izprast iegūtās zināšanas,
- 3) starppersonu, intelektuālās un praktiskās iemaņas un ētiskās vērtības.

Ar jēdzienu *kompetences* izprot personas iniciatīvu veikt sevis organizētas garīgas un fiziskas darbības, šajā jēdziena izpratnē *iniciatīvu* definē kā uzņēmību sevi organizēt un to raksturo kā sevis organizēšanas dispozīciju.

Zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences kopumā veido skolēnu sasniegumus un šādā veselumā arī ir skatītas autores darbā.

Kā viena no atbildēm un iespējamais risinājums kompetenču novērtējumam ir jauniešu mobilitāte Eiropā jeb t.s. Eiropase, kas ir inovatīva, vienota, Eiropas ietvaros izstrādāta programma kompetenču un kvalifikācijas atspoguļošanai, sadarbojoties Luksemburgas ES prezidentūrai un Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirekcijai Luksemburgā. Eiropase ir dinamisks un interaktīvs jauns darbarīks, kas atvieglo jauniešu darba meklējumus un mobilitāti Eiropā, un optimizē komunikāciju par darba meklētāju spējām, pieredzēm un zināšanām. (Eiropas Parlamenta un Padomes Lēmums Nr.2241/2004/EG 2004.gada 15.decembrī.)

Pasaules Izglītības forumā ir uzsvērts, ka ļoti nozīmīgs uzdevums ir izglītības kvalitātes paaugstināšana visos tās aspektos un visu skolēnu sekmības nodrošināšana tādā līmenī, lai katrs varētu sasniegt atzīstamus un novērtējamus mācību rezultātus, jo sistemātiski skolēnu sasniegumu mērījumi, iespējams, ir mācīšanas un mācīšanās kvalitātes paaugstināšanas ietekmīgākais instruments. (Education for All. Status and Trends 2000. Assessing. Learning. Achievement.)

Tomēr mūsu valstī vidējās izglītības iestādēs visvairāk uzmanības pievērš jauniešu izglītības akadēmisko mērķu realizācijai, lai nodrošinātu augstus mācību sasniegumus centralizētajos eksāmenos vidējās izglītības pakāpes noslēgumā, maz uzmanības veltot izglītības iestādes sociālo un pilsonisko mērķu realizācijai, kas veicinātu tādu jauniešu kā personību attīstību, kas darbojas sabiedrībā ar sociāli aktīvu attieksmi, kuriem piemīt izpratne par demokrātisku sabiedrību un ir attīstītas sociāli komunikatīvās, metodiskās, aktivitātes un pārmaiņu kompetences, un kuri ir motivēti apzinātai karjeras izvēlei un mūžizglītībai.

Ar nolūku gūt dziļāku izpratni par jauniešu vispārējās vidējās izglītības pakāpē iegūto zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču kā mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadību, analizējot mācību sasniegumu jēdzienu un kompetenču pašvērtējuma iespējas, kā arī aprakstot izglītības iestāžu darbību vidējās izglītības mērķu sasniegšanā, ir formulēta zinātniskā **pētījuma problēma**

**„Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadība vidējā izglītībā Latvijā”**

**Pētījuma mērķis:**

Izpētīt jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadību vidējā izglītībā Latvijā un, pamatojoties uz teorētisko un empīrisko pētījumu rezultātiem, un starptautiskās pieredzes izvērtējumu, izstrādāt mācību sasniegumu novērtēšanas vadības modeli un ieteikumus.

**Pētījuma objekts:** Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas vadība.

**Pētījuma uzdevumi:**

1. Analizēt vadībzinātnes, pedagoģijas un psiholoģijas literatūru un interneta resursus par jauniešu mācību sasniegumu kā zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču kopuma izpratni mērķtiecīgi plānotai un organizētai novērtēšanas procesa vadībai vidējā izglītībā inovatīvu kompetenču pašvērtējuma metožu pilnveides nolūkos.
2. Izpētīt un analizēt jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadību, izveidojot vidējās izglītības mērķu realizācijas un sasniegšanas un jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadības modeli.
3. Detalizēti izpētīt un raksturot jauniešu kompetenču attīstības un pilnveides iespējas vidējā izglītībā, izstrādājot jauniešu kompetenču pašvērtējumu „Tavu kompetenču karte”.
4. Izstrādāto jauniešu kompetenču pašvērtējumu „Tavu kompetenču karte” pārbaudīt praksē.
5. Izstrādāt ieteikumus jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas vadības procesa uzlabojumam vidējā izglītībā, pielietojot akadēmisko, sociālo un pilsonisko mērķu realizācijas novērtēšanas vadības modeli.

**Pētījuma jautājumi:**

1. Kā jauniešu mācību sasniegumu kā zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču vienota veseluma novērtēšanas procesa vadība nodrošina vidējās izglītības mērķu realizāciju un sasniegšanu?
2. Kā kompetenču pašvērtējums „Tavu kompetenču karte” palīdz jauniešiem izvērtēt vidējā izglītībā attīstītās kompetences to mērķtiecīgai pilnveidei nākotnē?
3. Kā jaunieši ir ieinteresēti savu mācību sasniegumu kā zināšanu, prasmju un attieksmju, un sociāli komunikatīvo, metodisko, darbības un pārmaiņu kompetenču kopuma novērtēšanā vidējā izglītībā?

**Metodoloģiskais pamats:**

Pētījuma teorētiski pētnieciskās un praktiski pētnieciskās daļas organizācija tika veidota, ievērojot:

- 1) **Organizācijas vadības teorijas:** amerikāņu zinātnieks Pīters F. Drakers (*Peter F. Drucker*), vācu zinātnieks J.Hence (*J.Hentze*), tai skaitā Latvijas zinātnieki V.Praude un J.Beļčikovs. **Menedžmenta funkciju nozīmes skaidrojums:** H.Steinmanns (*H.Steinmann*).

- 2) **Skolu mērķtiecīgas vadības teorijas:** M.Vests (*Mel West*) par skolvadības mērķiem Lielbritānijā, zviedru zinātnieki B.Ålstroms un J.Hogs (*B.Ahlström, J.Höög*) par skolas mērķu (sociālie, pilsoniskie, akadēmiskie) realizāciju un sasniegšanu.
- 3) **Teorētiskās nostādnes par mācību sasniegumiem kā mācību procesa komponentu:**  
 Latvijas zinātnieku pētījumi - A.Broks, A.Špona, Z.Čehlova, Dz.Albrehta, I.Beļickis, R.Andersone, E.Krastiņa, A.Pipere, P.Kopmane, L.Petermane.  
 Starptautiski atzītu zinātnisku pētījumu teorijas – **skolēnu mācību sasniegumi saistībā ar humānu skolu un mācību procesu, kas vērsts uz skolēnu –** V.Klafki, M.Blūms (*Bloom*), R.Fišers. Herberta Gudjona (*Herbert Gudjon*) **atzinumi par skolēnu izglītības funkciju spektru.**
- 4) **Kompetenču sistemātikas un novērojumu teoriju:**  
 Latvijas zinātnieku pētījumi – R.Hahele **par pašnovērtējumu**, Dz.Tiļļa – **sociokultūras kompetences definīcija**, I.Kristovska – **pieaugušo kompetenču definīcija.**  
 Kompetenču definīcijas teorija izstrādāta, izmantojot zinātnieku D.Makklillenda (*David McClelland*), J.Erpenbeka (*J.Erpenbeck*), V.Heises (*V.Heyse*) **teorētiskos kompetenču pētījumus**, tai skaitā – D.J.Bambeka (*Dr. Jörn J.Bambeck*) **sociāli komunikatīvo kompetenču definīciju**, T. Langa-fon Vinsa (*PD Dr. Thomas Lang-von Wins*) un H. Hollinga, U. P. Kanninga un S. Hofera (*Heinz Holling, Uwe Peter Kanning, Stefan Hofer*), A. Frija un L. Balcera (*Andreas Frey, Lars Balzer*) kompetenču definīcijas.
- 5) **Kompetenču pašvērtējuma teorētiskās nostādnes:** Zinātnieka K. Norta (*Klauss Nort*) izstrādātais „Kompetenču aplis” (*Das Kompetenzrad*).
- 6) Zinātnieku N.L.Geidža un D.C. Berlinera atzinumus **par mācību sasniegumu novērtēšanas procesu vadību.**

Autore smēlusies atziņas Latvijas un Eiropas Savienības un normatīvajos un ieteikumu dokumentos, kā arī interneta resursu daudzveidībā (skat. izmantotās literatūras sarakstā).

#### **Pētījuma bāze:**

- 1) Rīgas Vidzemes priekšpilsētas vidusskolas 85 pedagogi;
- 2) Augstskolas (koledžas) 163 studenti;
- 3) Rīgas Vidzemes, Zemgales, Latgales un Kurzemes priekšpilsētas, Centra un Ziemeļu rajona vidusskolu 255 skolēni 12.klasēs.

### **Pētījuma posmi:**

1. posmā (2005. - 2007.):
  - a) analizēta ar promocijas darbu saistītā vadības zinātnes, pedagoģiskā, psiholoģiskā literatūra un interneta resursi,
  - b) precizēts pētījuma mērķis un uzdevumi,
  - c) izveidoti pētnieciskie jautājumi,
  - d) izveidota pētījuma metode.
2. posmā (2007. - 2009.):
  - a) sistematizētas iegūtās teorētiskās zināšanas,
  - b) izstrādāts jauniešu sociāli komunikatīvo, metodisko un darbības un pārmaiņu kompetenču pašvērtējums „Tavu kompetenču karte”,
  - c) izveidots vidējās izglītības mērķu realizācijas un jauniešu mācību sasniegumu un kompetenču novērtēšanas procesa vadības modelis,
  - d) precizēta pētījuma bāze.
3. posmā (2009. - 2011.):
  - a) izstrādātā jauniešu kompetenču pašvērtējuma „Tavu kompetenču karte” pielietojums praksē,
  - b) pašvērtējuma rezultātu interpretācija.

### **Pētījuma zinātniskā aktualitāte un praktiskā nozīme**

Mūsdienu ekonomiskajos un sociālajos apstākļos nepietiek ar jauniešu apgūtām noturīgām zināšanām, prasmēm un attieksmēm, kas kopumā veido jauniešu mācību sasniegumus, jo tradicionālajā izpratnē šeit netiek ietvertas kompetences. Lai jaunieši pierādītu spēju izmantot apgūtās zināšanas un prasmes, ir jāattīsta un jāpilnveido arī kompetences. Tomēr mūsu valstī līdz šim nav plašāku pētījumu par kompetenču pašvērtējuma nozīmi un dažādu pašvērtējuma pielietojumu vidējā izglītībā, kā arī valsts likumdošanā nav precīzi noteikts, kādus jauniešu mācību sasniegumus vērtē vidējās izglītības pakāpes noslēgumā. Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas vadības process vidējā izglītībā tiek saistīts ar vidējās izglītības mērķu sasniegšanu, tomēr kompetences netiek vērtētas kā šo sasniegumu daļa. Vispārējās izglītības likumā vērtējums tiek definēts kā „izglītības programmā noteikto zināšanu, prasmju un iemaņu apguves līmeņa apliecinājums” (Vispārējās izglītības likums: I nod.,1.p.,13.), tātad pat

valsts likumdošanā nav noteikts, kādā veidā tiek vērtētas vispārējās vidējās izglītības standartā aprakstītās kompetences.

Promocijas darbā tiek pētīta līdz šim maz aprakstīta problēma, kas saistīta ar jauniešu kompetenču novērtējumu vidējā izglītībā atbilstīgi mūsdienu prasībām un jauniešu individuālajām vajadzībām. Promocijas darba autore parāda jauniešu kompetenču novērtēšanas iespējas pašvērtējumā „Tavu kompetenču karte”, izmantojot vidējās izglītības mērķu realizācijas un sasniegšanas un jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadības modeli vidējās izglītības pakāpē.

### **Pētījuma zinātniskā novitāte**

1. Pētniecībā pirmo reizi skolēnu mācību sasniegumi skatīti kā mācību un audzināšanas procesā iegūto zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču vienots veselums.
2. Pētniecībā pirmo reizi analizēts kompetences jēdziens kā personas patstāvīgas domāšanas un radošas darbības pamats, detalizēti raksturojot kompetences saistībā ar personas atbildību un autonomiju.
3. Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadība skatīta sociālo, pilsonisko un akadēmisko mērķu realizācijas un sasniegšanas kontekstā, akcentējot mācību sasniegumu mērījumu nozīmi kā ietekmīgāko mācīšanas un mācīšanās kvalitātes paaugstināšanas līdzekli.
4. Izveidots vidējās izglītības mērķu realizācijas un sasniegšanas un jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadības modelis, lai jaunieši iespējami daudzpusīgi novērtētu sasniegtos akadēmiskos, pilsoniskos un sociālos mērķus un darbotos sabiedrībā kā radošas, intelektuālas garīgi, emocionāli un fiziski attīstītas personības.
5. Izstrādāts jauns metodoloģisks instruments - jauniešu kompetenču pašvērtējums „Tavu kompetenču karte”, detalizēti aprakstot sociāli komunikatīvās, metodiskās un darbības un pārmaiņu kompetences.

Autores pētījuma **rezultāti tiek praktiski izmantoti** autores vadītās vidusskolas darbībā, organizējot mācību un audzināšanas darbu, vadot skolēniem nepieciešamo kompetenču attīstības un pilnveides novērtēšanas procesu. Tādā veidā tiek paplašināta izpratne par to, ka skolēnu mācību sasniegumus veido ne tikai zināšanas, prasmes un attieksmes, bet arī kompetences. Pedagoģiskajās padomes sēdēs, metodiskās padomes sēdēs, metodisko

komisiju sanāksmēs autore iepazīstina pedagogus ar kompetenču jēdzienu, iedalījumu un iespējām tās vērtēt mācību procesā.

Pētījuma rezultātus iespējams izmantot praksē, veidojot tādu jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesu vadību vidējā izglītībā, kas sekmē mācīšanas un mācīšanās kvalitātes paaugstināšanu.

### **Promocijas darba rezultātu aprobācija**

Promocijas darbā izklāstītais aprobēts studiju procesā, no 2007.gada docējot Alberta koledžā studiju kursus „Menedžments” (2 KP), „Uzņēmējdarbības vadīšana” (3 KP), „Uzņēmējdarbības vadīšanas pamati” (2 KP); izglītības procesa vadībā kā direktores vietniecei Rīgas 45.vidusskolā un no 2011.gada kā Rīgas Jāņa Poruka vidusskolas direktorei; zinātniskajos rakstos, konferencēs, populārzinātniskajās publikācijās un semināros:

#### **Zinātniskie raksti:**

1. Tauriņa, Ž. Jauniešu kompetenču mērījumu metožu dimensijas. / Psiholoģijas aktualitātes mūsdienu izglītībā. Zinātnisko rakstu krājums II. Liepājas Universitātes Psiholoģijas fakultāte. Liepāja 2010, LiePA-174 lpp., 155.-162.lpp. ISBN 978-9984-864-15-0
2. Tauriņa, Ž. Die Messung und Bewertung der Schlüsselkompetenzen der Jugendlichen in Lettland. ITF Schwerin izdevumā „Schriften zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Band 41”, Vācija. ISSN 1863-2157, 2011.g. 20 lpp.
3. Tauriņa, Ž. Jauniešu kompetenču attīstības un pilnveides iespējas vidējā izglītībā Latvijā. / Opportunities of development and improvement of youth competencies in secondary education in Latvia. / Publicēts Starptautiskās zinātniskās konferences „Sabiedrība, integrācija, izglītība” izdevumā. Rēzeknes augstskola, Izglītības un dizaina fakultāte, PERSONĪBAS SOCIALIZĀCIJAS PĒTĪJUMU INSTITŪTS. 27.-28.5.2011, 380.-390.lpp. ISSN 1691-5887
4. Tauriņa, Ž. Jauniešu radošuma kompetences izpēte vidējā izglītībā. STUDY OF YOUTH CREATIVITY COMPETENCES IN EDUCATION. / Zinātnisko rakstu krājums. Radoša personība VIII. RPIVA Kreativitātes zinātniskais institūts. – Rīga, 2010. 173.-181.lpp. ISSN 1407-6276
5. Tauriņa, Ž, Ivanova, I. VIZUALIZATION OF THE YOUTH COMPETENCE DIMENSIONS IN THE SELF-EVALUATION „YOUR MAP OF COMPETENCES. Vilniaus Pedagoginis Universitetas. Socialinis ugdymas/Education of Social Activity. Vilnius, 2010, ISSN 1392-9569 12 lpp.
6. Tauriņa, Ž. Valodas kompetences apguve un pilnveide vidusskolā. Raksts pieņemts publicēšanai Liepājas Universitātes zinātnisko rakstu krājumā „Valodu apguve: problēmas un perspektīva” 8.laidienā, 2012.g.janvārī, ISSN 1407-9739
7. Tauriņa, Ž. Pieaugušo kompetenču mērījumu dimensijas un daudzveidība. Raksts ir recenzēts un pieņemts publicēšanai rakstu krājumā „Pieaugušo izglītība”, Rīga : „RaKa”, 2011.g.decembrī.
8. Tauriņa Ž. New Challenges in School Management in Latvia in the 21st Century. Raksts ir pieņemts publicēšanai Ekonomikas un kultūras augstskolas starptautiskajā zinātniskajā žurnālā „Economics and Culture: Sustainable Development”, 2011.g.novembrī.

## Mācību metodiskie līdzekļi

1. Tauriņa Ž. Kompetences jēdziens un izpratne mūsdienu tālākizglītībā. / Rīga, 2005, 27 lpp.
2. Tauriņa Ž. Menedžments. / lekciju konspekts. Rīga, Alberta koledža, 2010, 195 lpp. Pieejams : <http://www.alberta-koledza.lv/downloads/Menedzments.pdf>

Kopējais publikāciju apjoms ir 83 lpp, mācību metodisko līdzekļu apjoms-222 lpp.

## Dalība semināros un konferencēs, lai diskutētu par promocijas darba rezultātiem:

1. Tauriņa, Ž., Ivanova, I. Aktuelle Probleme für Schulleitung in Lettland im 21.Jahrhundert / referāts. *Schulleitungssymposium 2011*, Zug, Schweiz. 8.9.-10.9.2011.Referāts.  
Pieejams(no2012.g.): <http://www.schulleitungssymposium.net/index.htm>
2. Tauriņa, Ž. Jauni izaicinājumi skolvadībā Latvijā 21.gadsimtā. New challenges in school management in Latvia in the 21<sup>st</sup> century. / Tēzes publicētas Ekonomikas un kultūras augstskolas starptautiskās zinātniskās konferences „Uzņēmējdarbības un kultūras ilgtspējīgas attīstības vadība” izdevumā (angl.). Rīga, 18.-20.5.2011. 31.lpp.
3. Tauriņa, Ž. Krīzes vadības prasmes 21.gadsimta pārmaiņu sabiedrībā. *Referāts*. Tēzes starptautiskās starpdisciplinārās zinātniskās konferences „Krīze un tās pārvarēšanas iespējas” krājumā. RPIVA, 4.-5.3.2011. 43.lpp.
4. Tauriņa, Ž. Jauniešu iespējas un iniciatīva pielietot savas prasmes sabiedrībā labklājības līmeņa celšanai. (*Möglichkeit und Initiative der Jugend, die eigenen Kompetenzen zur Hebung des Wohlstandes in die Gesellschaft einzubringen*) *Referāts*, Liepāja, Friedrich Ebert Stiftung fonda organizēts darba seminārs „Līdzdalība un atbildība postkomunistiskajā sabiedrībā“ („Partizipation und Verantwortung in der postkommunistischen Gesellschaft“), 2010.gada 13.-14.marts.
5. Tauriņa, Ž. Jauniešu kompetenču pilnveides iespējas vispārējā vidējā izglītībā Latvijā. *Referāta prezentācija*. Rīga, LU 68. Zinātniskā konference, Izglītības vadības sekcija, 2010.gada 6.maijs.
6. Tauriņa, Ž. Unabhängiges Prüfungszentrum in Riga (Neatkarīgā eksaminācijas centra darbība pārbaudes darbu organizēšanā). *Stenda referāts*. Vācija, Šverina, 8.-9.06.2006. V.BerufsBildungsTage Mecklenburg-Vorpommern 2006. „Lernen in Europa – Lernen für Europa” (Mācīšanās Eiropā – mācīšanās Eiropai/Learning in Europe-Learning for Europe. *Requirements of vocational Training.*), publicēts izdevumā „V.BBT 2006.V.BerufsBildungsTage Mecklenburg-Vorpommern”, Šverina, Vācija 8.-9.2006. 38.-42.lpp. ISSN 1863-3463

**Promocijas darba struktūra** atbilst tā pamatuzdevumiem. Darbs sastāv no ievada un 7 nodaļām. Teorētiski pētnieciskajā daļā analizēta vadībinātnes, pedagogijas un psiholoģijas literatūra un interneta resursi par jauniešu mācību sasniegumu kā zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču kopuma izpratni mērķtiecīgi plānotai un organizētai novērtēšanas procesa vadībai vidējā izglītībā inovatīvu kompetenču pašvērtējuma metožu pilnveides nolūkos. Izpētīta un analizēta jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadība, izveidojot vidējās izglītības mērķu realizācijas un sasniegšanas un jauniešu mācību



sasniegumu novērtēšanas procesa vadības modeli vidējās izglītības pakāpē. Detalizēti izpētīta un raksturotas jauniešu kompetenču attīstības un pilnveides iespējas vidējā izglītībā, izstrādājot jauniešu kompetenču pašvērtējumu „Tavu kompetenču karte”.

Praktiski pētnieciskajā daļā, izmantojot atsevišķu gadījumu studijas, detalizēti raksturots jauniešu mācību sasniegumu novērtējums latviešu valodas un literatūras pārbaudes darbā – centralizētā eksāmenā vispārējās vidējās izglītības pakāpes noslēgumā, analizēti pedagogu pedagoģiskās sēdes darba grupu rezultāti par vērtēšanas jēdzienu izpratni un praktisko pielietojumu skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanā, kā arī studentu grupu diskusiju rezultāti par vadības organizācijas nepieciešamību. Apkopojot pašvērtējuma rezultātus, aprakstītas un analizētas sociāli komunikatīvās, metodiskās, darbības un pārmaiņu kompetences jauniešu pašvērtējumā „Tavu kompetenču karte”, kurā jaunieši kā pašreiz visvairāk attīstīto uzrāda sevis vadības kompetenci sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijā, bet nākotnē plāno pilnveidot inovāciju kompetenci. Nobeigumā sniegtas galvenās atziņas, dots pētījuma rezultātu vērtējums, raksturota mērķa sasniegšanas pakāpe un uzdevumu izpilde, konstatēta pētniecisko jautājumu un tēžu apstiprināšanās. Pētījumam pievienots izmantotās literatūras un informācijas avotu saraksts, kā arī 3 pielikumi.

### **Pētījumā izmantotās metodes:**

Izglītības pētījuma veidi jeb pētnieciskās metodes ir izvēlētas atbilstīgi izvirzītajiem pētnieciskajiem jautājumiem. Klasificējot zinātnisko pētījumu pēc lietojuma, tas ir lietišķs pētījums. Pēc izmantotās metodes pētījums ir neeksperimentāls. Kvalitatīvās un kvantitatīvās metodes ir savstarpēji saistītas. Pēc pētnieciskā jautājuma pētījums ir klasificēts kā izglītības gadījuma pētījums. Datu savākšanai izglītības gadījuma pētījumā tika izmantots: aptauja pašvērtējuma formā, fokusa grupu diskusijas, prāta vētras diskusija, novērojumi.

1. Vispārteorētiskā metode - vadībzinātnes, psiholoģijas, pedagoģijas, kompetenču teorijas literatūras teorētiskā analīze; izglītības nozares vadības jautājumu izpēte starptautiskajos un nacionālajos dokumentos.
2. Empīriskās metodes:
  - 2.1. Pētījuma ietvaros ir izveidots mērinstruments - pašvērtējums „Tavu kompetenču karte” aptaujas veidā, kas tika veikta, lai novērtētu jauniešu kompetenču attīstības līmeni šobrīd un noskaidrotu, kādas kompetences jaunieši plāno attīstīt turpmāk;

- 2.2. Lai iegūtu informāciju, kā mērinstruments tika izmantota diskusija ar pedagogiem par vērtēšanas jēdzienu izpratni un praktisko pielietojumu skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanā.
- 2.3. Informācijas iegūšanai par jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadības organizācijas nepieciešamību tika rīkota diskusija ar studentiem.
3. Datu apstrādē tika izmantotas matemātiski statistiskās datu apstrādes metodes, izmantojot SPSS un Excel programmas.

**Pētījuma gaitā autore aizstāvēšanai izvirza šādas tēzes:**

1. Mērķtiecīgi plānota un organizēta jauniešu mācību sasniegumu kā zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču vienota kopuma novērtēšanas procesa vadība nodrošina vidējās izglītības mērķu realizāciju un sasniegšanu.
2. Kompetenču pašvērtējuma „Tavu kompetenču karte” daudzveidība dod iespēju jauniešiem izvērtēt vidējā izglītībā attīstītās kompetences un plānot to pilnveidi, jo šāds pašvērtējums rosina jauniešus darboties sabiedrībā ar sociāli aktīvu attieksmi un motivēt sevi apzinātai karjeras izvēlei un mūžizglītībai.
3. Jaunieši ir ieinteresēti iespējami plašā spektrā novērtēt savus mācību sasniegumus kā zināšanu, prasmju, attieksmju un sociāli komunikatīvo, metodisko, darbības un pārmaiņu kompetenču kopumu saistībā ar vidējās izglītības noslēguma pārbaudes darbiem un kompetenču pašvērtējumu „Tavu kompetenču karte”, tādā veidā sekmējot pašvirzītu personības pilnveidi.

## I TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

### 1. MĀCĪBU SASNIEGUMU KĀ MĀCĪBU PROCESA KOMPONENTA RAKSTUROJUMS

#### 1.1. Mācību sasniegumi vispārējā vidējā izglītībā un to atspoguļojums izglītību reglamentējošos un ieteikumu dokumentos

Jauniešu mācību sasniegumi ir saistīti ar jautājumiem, kas skar izglītības sistēmas organizāciju un vadību, sabiedrību un arī katru ģimeni. Vai mācību programmas skolās ir pietiekamas un vai skolēni patiešām tās spēj uztvert? Vai vecāki ir apmierināti ar bērnu apgūtām zināšanām, jo arī ģimenēm ir noteiktas prasības, lai bērni savā dzīvē būtu nodarbināti, kļūtu ģimenes un sabiedrības locekļi un pilsoņi 21.gadsimtā.

Iemesls sabiedrības un vecāku neapmierinātībai ar to, ko skolēni mācās un apgūst skolā, visbiežāk ir nepietiekamais skolu finansējums un arī skolotāju neadekvāta izglītība, kā dēļ skolēnu sasniegumi nerasniedz pat pamatprasmju līmeni lasīšanā un matemātikā. (Education for All. Status and Trends 2000. Assessing. Learning. Achievement.)

Izglītības procesus mūsdienu Eiropā nevar uztvert vienpusīgi, un tie skatāmi saistībā ar sabiedrības kultūras daudzveidību, cilvēku ekonomiskajām un sociālajām tiesībām, cilvēktiesībām, vienlīdzību un dzimumu līdztiesību. Izglītība mūsdienās nav tikai mācīšana un mācīšanās, bet ietver arī mūžizglītību, mobilitāti, integrāciju, tālākizglītību, pašvērtēšanu un citas jomas. Veidojot demokrātisku izglītības telpu mūsdienu Eiropā, ir nepieciešama sabiedrības atbildība, sociālā kohēzija (*cohaesus, lat.*, saistīts), sociālā partnerība, spēja mainīties un pilnveidoties. (MK 2006.g. 27.septembra Rīk. Nr.742; Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013.gadam.)

Dokumentā “Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā” ir uzsvērts, ka galvenais šajā valstī ir cilvēks, kurš ar savām prasmēm, zināšanām, iemaņām un kompetencēm nākotnē nodrošinās strauju un stabilu tuvošanos ES valstu vidējam dzīves līmenim, kas atbilst visu sabiedrības slāņu un ikviena indivīda dabiskajām vēlmēm un interesēm, un līdz ar to arī mūsu nacionālajām interesēm. Dokumentā pamatota doma, ka „...galvenais mūsu resurss, lai sasniegtu attīstītajām valstīm raksturīgo visas sabiedrības un katra indivīda dzīves līmeni, ir iedzīvotāju zināšanas un gudrība, to prasmīga un mērķtiecīga izmantošana.” (Saeimas lēmums Par ilgtermiņa konceptuālā dokumenta “Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā” apstiprināšanu.)

Cilvēkiem mūsu valstī jāklūst par galveno izaugsmes dzinējspēku, kas noteiks visas ekonomiskās, politiskās un sociālās aktivitātes, tāpēc jauniešiem pēc vispārējās vidējās

izglītības apguves ir jāienāk mūsdienu sabiedrībā ar tādām zināšanām, prasmēm, attieksmēm un kompetencēm, kas varētu nodrošināt turpmāku personisko izaugsmi un attīstību, pilsonisko līdzdalību, nodarbinātību, sociālo integrāciju, iekļaušanos mūžizglītības sistēmā un apzinātu karjeras izvēli.

Valsts Izglītības likumā izglītība ir noteikta kā sistematizētu zināšanu, prasmju apguves un attieksmju veidošanas process un tā rezultāts, kas iegūts mācību un audzināšanas darbībā. Iegūtās izglītības rezultāts ir personas zināšanu, prasmju un attieksmju kopums. (Izglītības likums, 1.p.4) Ar Izglītības likumu Latvijas iedzīvotājiem ir nodrošināta iespēja:

- „1) iegūt zināšanas un prasmes humanitāro, sociālo, dabas un tehnisko zinību jomā;
- 2) iegūt zināšanas, prasmes un attieksmju pieredzi, lai piedalītos sabiedrības un valsts dzīvē;
- 3) tikumiskai, estētiskai, intelektuālai un fiziskai attīstībai, sekmējot zinīgas, prasmīgas un audzinātas personības veidošanos.”(Izglītības likums, 2.p.)

Tomēr Izglītības likumā netiek noteikts, ka skolēnu mācību sasniegumus veido zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču kopums, tāpēc joprojām sabiedrībā nav vienotas izpratnes par kompetenču novērtēšanas nozīmīgumu vidējā izglītībā.

A.Broks vispārējo izglītību raksturo kā „cilvēka, dabas un sabiedrības daudzveidības un vienotības izziņas, humānas, brīvas un atbildīgas personības veidošanās procesu un rezultātu”. (Broks, 2000) A.Špona par demokrātiskas sabiedrības augstāko vērtību atzīt cilvēku, viņa pienākumus un tiesības uz darbu un izglītību, uz brīvību un laimi, viņa spēju un personības attīstību, jo demokrātiskās sabiedrības mērķis ir – atzīt cilvēku kā augstāko vērtību un nodrošināt ikvienam cilvēciskā potenciāla realizēšanos: „Demokrātiskā sabiedrībā izvēlas izglītības attīstības intensīvo virzienu: integrējas izglītības saturs, metodes, formas. Integrācija izglītībā un audzināšanā ir satura, metožu un formu mījīšanas realizācija atbilstoši cilvēka un sabiedrības vajadzībām.” (Špona, 2006)

Lai realizētu izglītībā noteiktos mērķus, saskaņā ar Izglītības likuma 14.panta 19.punktu un Vispārējās izglītības likuma 4.panta 11.punktu Latvijā ir izstrādāti MK noteikumi Nr.715, Rīgā 2008.gada 2.septembrī (prot. Nr.61 47.§) „Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem”, kuros daudz lielāka uzmanība pievērsta jauniešu pamatprasmju apgūšanai un pielietojumam reālās dzīves situācijās, kā arī pētnieciskajai darbībai un cilvēka, sabiedrības un vides mijiedarbībai, veicinot izpratni un atbildību lēmumu pieņemšanā. Valsts izglītības standarts atbilstīgi izglītības pakāpei un veidam nosaka izglītības programmu galvenos

mērķus un uzdevumus, izglītības obligāto pamatsaturu, iegūtās izglītības vērtēšanas pamatkritērijus un vispārējo kārtību. (Izglītības likums, 1.p.27)

Vispārējo izglītību valstī reglamentē Vispārējās izglītības likums, un vispārējās izglītības ieguvi, tās saturu un organizāciju atbilstīgi izglītības veidam, pakāpei un mērķgrupai nosaka šādi dokumenti:

- „1) valsts vispārējās izglītības standarts;
- 2) valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijas;
- 3) vispārējās izglītības mācību priekšmetu standarti;
- 4) vispārējās izglītības programmas;
- 5) vispārējās izglītības mācību priekšmetu programmas.”

(Vispārējās izglītības likums, 14.p.)

Vidējā izglītība Latvijā ir pielīdzināma starptautiskajam ISCED 3.līmenim un šajā izglītības pakāpē tiek piedāvātas vispārējās vidējās un profesionālās izglītības programmas. Vidējās izglītības pakāpē notiek daudzpusīga personības pilnveide, mērķtiecīga un padziļināta izaugsme izvēlētajā vispārējās vai profesionālās izglītības virzienā, sagatavojoties studijām augstākajā izglītības pakāpē vai profesionālajai darbībai, iesaistoties sabiedrības dzīvē. (Izglītības likums, 1.p.28)

Latvijas vispārējās vidējās izglītības procesu reglamentējošos noteikumos ir aprakstīts valsts vispārējās vidējās izglītības standarts, izglītības programmu galvenie mērķi un uzdevumi, izglītības obligātais saturs, skolēnu iegūtās vispārējās vidējās izglītības vērtēšanas pamatprincipi un kārtība, kā arī vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standarti, to mērķi, saturs, pamatprasības, mācību sasniegumu vērtēšanas formas un metodiskie paņēmieni. Lai veidotu sistēmisku kopskatu, vispārējās vidējās izglītības programmu saturs ir sakārtots sešās izglītības jomās: valodas; matemātika un datorika; sports un veselība; dabaszinātnes; sociālās zinātnes un māksla. (IZM.Vispārējā izglītība).

Vispārējās vidējās izglītības mērķi ir veicināt jauniešu pilnveidošanos par garīgi, emocionāli un fiziski attīstītu personību, izkopt jauniešu veselīga dzīvesveida paradumus un pilnveidot izpratni par veselīgu dzīvesveidu (MK noteikumi 715, p.2.2; 4.1.); sekmēt jauniešu sociāli aktīvu attieksmi, saglabājot un attīstot savu valodu, etnisko un kultūras savdabību, kā arī pilnveidot izpratni par Latvijas Republikas Satversmē un citos tiesību aktos ietvertajiem cilvēktiesību pamatprincipiem (turpat, p.2.3), kā arī izkopt jauniešu prasmi patstāvīgi mācīties un pilnveidoties, motivēt mūžizglītībai un apzinātai karjeras izvēlei (turpat, p.2.4.)

Vispārējās vidējās izglītības programmu obligāto saturu nosaka valsts vispārējās vidējās izglītības standarts, lai nodrošinātu skolēnu vispārēju garīgo un fizisko spēju attīstību, sagatavotu viņu izglītības turpināšanai un dzīvei sabiedrībā. (Vispārējās izglītības likums, 40.p.) Vidējās izglītības iestādes izglītības programmas īsteno virzienos:

1. Vispārizglītojošais virziens, ko nosaka izglītības programmu grupa bez īpaši akcentētiem mācību priekšmetiem;
2. Humanitārais un sociālais virziens, kuru nosaka izglītības programmu grupa ar īpaši akcentētiem humanitāro un sociālo zinību mācību priekšmetiem;
3. Matemātikas, dabaszinību un tehnikas virziens, kuru nosaka izglītības programmu grupa ar īpaši akcentētiem matemātikas, dabaszinību un tehnisko zinību mācību priekšmetiem;
4. Profesionālais virziens, kuru nosaka izglītības programmu grupa ar īpaši akcentētu profesionālo ievirzi (piem. mākslā, mūzikā, komerczinībās, sportā). (Vispārējās izglītības likums, 42.p.)

Visu virzienu izglītības programmas satur vienāda nosaukuma 8 obligātos priekšmetus. Katram programmas virzienam vēl ir 3-6 obligātie priekšmeti. Skola var piedāvāt vēl dažus izvēlētos priekšmetus 10 – 15% mācību laika apjomā vai piedāvāt šai laikā padziļināti apgūt kādu no obligātajiem priekšmetiem. Vispārējās vidējās izglītības programmu attiecīgajā virzienā var apvienot ar mazākumtautību izglītības programmu, iekļaujot tajā mazākumtautības dzimto valodu, ar mazākumtautību identitāti un integrāciju Latvijas sabiedrībā saistītu mācību saturu. (IZM. Nozares politika.)

Latvijā vispārizglītojošās vidējās izglītības programmas īsteno vidusskolās, ģimnāzijās, valsts ģimnāzijās un vakarskolās. Vidusskolās ir arī pilnas pamatzglītības programmas. Ģimnāzijās skolēni uzsāk mācības tikai no 7.klases, apgūstot daļu no pamatzglītības programmas un vispārējo vidējo izglītības programmu. Ģimnāzijas piedāvā vismaz 2-3 izglītības programmu virzienus.

A.Broks pievērš uzmanību tam, ka jaunajām izglītības organizācijas formām jābūt savlaicīgi papildītām ar jaunu saturu, tāpēc izglītojošais saturs ir jāveido pēc principa: „Cilvēks un sabiedrība”; „Cilvēks pats” un „Cilvēks-daba un tehnika”. „Katra izglītošanās joma ietver vairāku izglītības priekšmetu saturu. Izglītošanās jomas un aspekti atklāj, kādas zināšanas, prasmes un attieksmes jātiecas apgūt.” (Broks, 2000) Izmantojot zinātnieka A.Broka aprakstīto izglītības satura izveides principu, vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standartos ietverti tematiski līdzīgi mācību satura komponenti, piemēram, matemātikā – mācību satura komponents "Cilvēka, sabiedrības un vides mijiedarbības

matemātiskie aspekti" (Matemātikas vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts, MK not. 715, 4.piel.), veselības mācībā – mācību satura komponenti "Indivīds un sabiedrība"; "Sabiedrība un valsts" (Veselības mācības vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts, MK not.715, 9.piel.); fizikā – mācību satura komponenti „Daba un tehnika”; „Cilvēka, sabiedrības un vides mijiedarbības fizikālie aspekti” (Fizikas vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts, MK not. 715, 10.piel.).

Vispārējās vidējās izglītības programmu obligāto saturu veido izglītības jomas, kurās ir atbilstīgi mācību priekšmeti: (MK not. 715, III.nod. 9.p.) valodu joma; matemātikas un datorikas joma; sporta un veselības joma; dabaszinātņu joma; sociālo zinātņu joma; mākslas joma. Tomēr diskutējama ir latviešu valodas un literatūras mācību priekšmetu iedalīšana dažādās izglītības jomās: **„9.1. valodu joma: 9.1.1. latviešu valoda; 9.1.2. svešvalodas; 9.1.3. mazākumtautību valoda un literatūra; 9.6. mākslas joma: 9.6.1. literatūra; 9.6.2. mūzika; 9.6.3. vizuālā māksla.”** (turpat, MK noteikumi Nr.715, III.nod.9.p.) Pretrunīga situācija rodas, kad vispārējās vidējās izglītības pakāpes noslēguma centralizētajā eksāmenā ir kopīgs pārbaudījums latviešu valodā un literatūrā, kaut arī pēc vispārējās vidējās izglītības standarta šie mācību priekšmeti ir iedalīti atsevišķās jomās. Arī veidojot metodiskās komisijas skolā, vienam skolotājam būtu jādarbojas divās dažādās metodiskajās komisijās – latviešu valodas skolotājam - valodu jomas metodiskajā komisijā, savukārt literatūras skolotājam – mākslas jomas metodiskajā komisijā. Reālajā izglītības vidē šis iedalījums nedarbojas, jo parasti latviešu valodu un literatūru māca viens skolotājs, kurš piedalās tikai vienas metodiskās komisijas darbā.

Valsts vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartos ir detalizēti aprakstīti mērķi, kā mācību audzināšanas darbībā jauniešiem veidot sistematizētas zināšanas, apgūt prasmes, veidot attieksmes un pilnveidot kompetences. Jauniešu kompetenču pilnveide obligātā vispārējās vidējās izglītības satura apguvei ir noteikta tikai MK noteikumos Nr.715, bet Valsts Izglītības likumā un Vispārējās izglītības likumā pilnveidojamās kompetences netiek minētas. Valsts vispārējās vidējās izglītības standarta latviešu valodas, svešvalodas, mazākumtautību valodas mācību priekšmetu obligātajā saturā ir noteikta komunikatīvās un valodas kompetences un sociokultūras kompetences pilnveide, pārējo mācību priekšmetu standartos minēti apgūstamie mācību satura komponenti. (MK noteikumi Nr.715, 1.-25.piel.)

Piemēram, latviešu valodas mācību priekšmetu standarta mērķis ir pilnveidot jauniešu prasmi kompetenti lietot latviešu literāro valodu saziņā, mūžizglītībā un starpkultūru dialogā; uzdevumi - pilnveidot valodas prasmes un spēju īstenot savu un uztvert citu autoru

komunikatīvo nolūku dažādās saziņas situācijās; padziļināt zināšanas par valodas sistēmu un pilnveidot prasmi lietot valodas līdzekļus; padziļināt izpratni par latviešu valodas lomu daudz kultūru sabiedrībā. (MK noteikumi Nr.715, 1.piel.I.d.)

Visos mācību priekšmetu standartos ir raksturotas mācību un audzināšanas procesā veidojamās attieksmes, piemēram, latviešu valodas mācību standartā minētas prasības: vērtē un pilnveido savas runas prasmes; apzinās dzimtās valodas nozīmi tautas vērtību sistēmā; apzinās kulturālas valodas nozīmi personības attīstībā un pašizpaušmē; apzinās valodas lomu sabiedrībā; apzinās valodu kā vērtību. (MK noteikumi Nr.715, 1.piel.)

Atšķirīgo jomu dēļ literatūras mācību priekšmeta standarts ir ietverts MK noteikumu Nr.715 23.pielikumā, un tajā nav raksturotas latviešu valodas apguves prasībās aprakstītās pilnveidojamās kompetences. Vispārējās vidējās izglītības literatūras mācību priekšmeta standarta mērķis ir sekmēt skolēna emocionālo, radošo un intelektuālo spēju attīstību, radot izpratni par literatūras daudzveidību un ieinteresētību folkloras un literatūras mantojuma izzināšanā (MK noteikumi Nr.715, 23.piel.) Veidojamās attieksmes literatūras mācību priekšmetā saistītas ar literatūras kā kultūras sastāvdaļas apziņu, nacionālās un individuālās identitātes attīstību: jaunieši apzinās literatūras nozīmi nacionālās un individuālās identitātes attīstībā; atzīst literatūru kā kultūras vērtību; apzinās literāro darbu lasīšanu kā savas pilnveides iespēju; apzinās un izjūt literārā darbā ietvertās garīgās vērtības; apzinās vajadzību vērtēt un pilnveidot savas radošās prasmes. (MK noteikumi Nr.715, 23.piel.)

Latvijas izglītības sistēma šobrīd ir piesaistīta Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrai (EKI), kas nosaka to, ka detalizēti tiek aprakstīti mācību rezultāti dažādos zināšanu, prasmju un kompetenču līmeņos, kas atbilst konkrētai izglītības pakāpei no pamatzglītības (1.līmenis pēc EKI) līdz doktora grādam (8.līmenis pēc EKI). (Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras izveidošanu mūžizglītībai 23.04.2008.)

Kaut arī Eiropā iezīmējas jauniešu vēlme apgūt profesiju jau vidējās izglītības līmenī, tomēr Latvijā vairāk ir pieprasīta akadēmiski orientēta vidējā izglītība, kuru apgūst vidusskolās, ģimnāzijās, valsts ģimnāzijās un vakarskolās. Statistikas dati atspoguļo to, ka 2008./09.mācību gadā ieguvuši vispārējo vidējo izglītību 62 508 skolēni un profesionālo vidējo izglītību 35 300 audzēkņi, tātad profesionālo izglītību cenšas iegūt vairāk nekā puse skolēnu vidējās izglītības posmā (skat.1.1.tab.).

Attiecīgi vidusskolu beigušo skaits (bez speciālajām skolām) 2008./09.mācību gadā bija 20 328, bet profesionālās izglītības iestādes beiguši 8 911 audzēkņi.



1.1.tab. Skolēnu skaits sadalījumā pa izglītības līmeņiem  
(Centrālās statistikas pārvaldes datubāze)

<b>Skolēnu skaits sadalījumā pa izglītības līmeņiem 2005.-2009.</b> <b>(mācību gada sākumā)</b>				
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
<b>IZGLĪTOJAMO SKAITS - PAVISAM</b>	<b>537 046</b>	<b>516 875</b>	<b>499 092</b>	<b>484 637</b>
Pirmsskolas izglītība (0 līmenis) (3 - 6 gadīgie bērni)	64 668	67 067	68 512	<b>71 012</b>
Pamatzglītības 1.posms (1.līmenis) (1.-6.klase)	129 368	121 345	117 129	<b>114 312</b>
Pamatzglītības 2.posms (2.līmenis)	99 648	91 142	82 566	<b>73 698</b>
vispārējā izglītība (7.-9.klase)	98 373	90 210	81 795	<b>72 969</b>
profesionālā pamatzglītība	1 275	932	771	<b>729</b>
Vidējā izglītība (3.līmenis)	108 212	104 603	100 239	<b>97 808</b>
vispārējā izglītība (10.-12.klase un audzēkņi pēc arodizglītības)	71 081	68 612	65 369	<b>62 508</b>
profesionālā vidējā izglītība	37 131	35 991	34 870	<b>35 300</b>
Profesionālā izglītība pēc vidējās izglītības (neaugstākā izglītība) (4.līmenis)	4 025	3 221	2 886	<b>2 447</b>
Augstākā izglītība (5.līmenis)	129 316	127 700	125 778	<b>123 335</b>
augstākā (universitātes tipa izglītība) (5A)	111 299	108 458	104 763	<b>102 211</b>
augstākā (neuniversitātes tipa izglītība) (5B)	18 017	19 242	21 015	<b>21 124</b>
Doktorantūra (6.līmenis)	1 809	1 797	1 982	<b>2 025</b>
Atbilstoši Starptautiskās standartizētās izglītības klasifikācijas 1997.gada versijai. Avots: LR Centrālā statistikas pārvalde				

Pēc Centrālās statistikas pārvaldes datiem (skat.1.2.tab.) 2008./2009.mācību gadā Latvijā bija 982 vispārīzglītojošās skolas, bet profesionālās izglītības iestādes – tikai 92 visā valstī. Uz 10 000 iedzīvotāju bija 1103 vispārīzglītojošo izglītības iestāžu skolēnu, savukārt profesionālo izglītības iestāžu audzēkņu – tikai 172.

Savukārt vispārīzglītojošās dienas izglītības programmās 2010./2011.mācību gadā mācījās 216 307 skolēni, kas ir par 9727 skolēniem mazāk nekā 2009./2010.mācību gadā. (skat.1.3.tab.) Var prognozēt, ka arī turpmākajos mācību gados kopējais skolēnu skaits samazināsies.

Latvijas iedzīvotāju skaits turpina samazināties, un sabiedrība arvien straujāk noveco. Šobrīd Latvijā katru mēnesi kļūst mazāk par 700-1000 cilvēkiem, tāpēc var prognozēt, ka jau 2025. gadā, salīdzinot ar situāciju pašlaik, vidējās un augstākās mācību iestādēs studējošo skaits būs samazinājies par 40%, bet 2030. gadā iedzīvotāju vecumā virs 80 gadiem būs vairāk nekā pirmskolas vecuma bērnu, un puse iedzīvotāju būs vecāki par 45 gadiem.

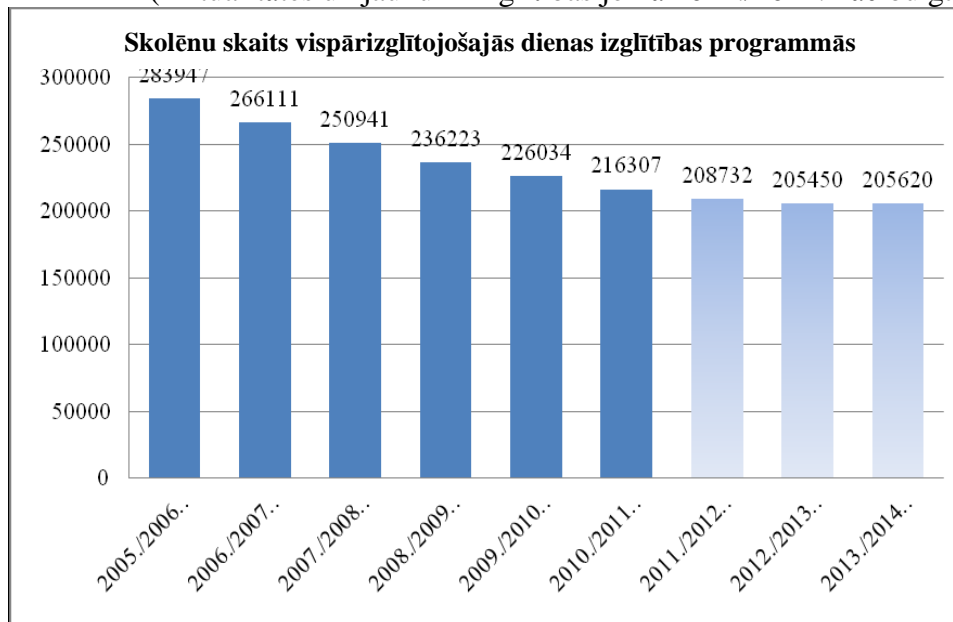
1.2.tab. Izglītības iestāžu un skolēnu/audzēkņu skaits mācību gada sākumā 2005.-2009.  
(Centrālā statistikas pārvaldes datubāze)

<b>Izglītības iestāžu un skolēnu/audzēkņu skaits mācību gada sākumā 2005.-2009.</b>				
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Pirmskolas izglītības iestāžu skaits (1.septembrī)	553	557	564	<b>570</b>
Bērnu skaits visās pirmskolas izglītības iestādēs	74 968	77 278	79 253	<b>82 169</b>
Vispārīzglītojošo skolu skaits	1 017	1 008	992	<b>982</b>
Skolēnu skaits	298 516	279 872	263 944	<b>249 446</b>
Skolēnu skaits uz 10 000 iedzīvotāju	1 301	1 227	1 162	<b>1 103</b>
Pamatskolu beigušo skaits (bez speciālajām skolām)	33 054	32 089	29 882	<b>28 167</b>
Vidusskolu beigušo skaits (bez speciālajām skolām)	19 657	20 915	20 740	<b>20 328</b>
Profesionālās izglītības iestāžu skaits	96	92	92	<b>92</b>
Audzēkņu skaits	42 737	40 439	38 876	<b>38 819</b>
Audzēkņu skaits uz 10 000 iedzīvotāju	186	177	171	<b>172</b>
Uzņemti profesionālajās izglītības iestādēs	14 521	14 142	13 745	<b>13 883</b>
Beiguši profesionālās izglītības iestādēs	9 963	10 464	9 777	<b>8 911</b>
Augstskolu un koledžu skaits	57	60	60	<b>60</b>
Studentu skaits	131 125	129 497	127 760	<b>125 360</b>
Studentu skaits uz 10 000 iedzīvotāju	571	568	563	<b>554</b>
Uzņemti augstskolās un koledžās	43 826	45 047	43 860	<b>41 577</b>
Grādu vai kvalifikāciju ieguvušo skaits augstskolās un koledžās	26 124	26 414	26 762	<b>24 170</b>
Avots: LR Centrālā statistikas pārvalde				

Tāpēc pašreiz ir jāiegulda sākuma, pamata un vidējās izglītības attīstībā, kas ilgtermiņā atmaksāsies, palielinoties izglītības līmenim. (Ilgtermiņa ieguldījumi Latvijas cilvēkkapitālā)

Lai vidējās izglītības iestādes realizētu izvirzītos mērķus un jaunieši vispārējās vidējās izglītības pakāpē apgūtu vajadzīgās zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences, ir jānodrošina kvalitatīva, mērķtiecīga mācību un audzināšanas darbība, kurā jaunieši organizēti uztver, apjēdz un nostiprina jaunu informāciju, vispārina, sistematizē un pārbauda apgūtās zināšanas.

1.3.tab. Skolēnu skaits vispārīzglītojošajās dienas izglītības programmās.  
(Aktualitātes un jaunumi izglītības jomā 2011./2012.mācību gadā.IZM.)



Tomēr jaunieši mācās ne tikai skolā, jo izziņas, saskarsmes un personības attīstības process notiek arī sabiedrībā, sazinoties ar draugiem sociālajos tīklos interneta vidē, ceļojot un piedaloties sabiedrisko organizāciju pasākumos.

## 1.2. Mācību sasniegumi kā mācību darbībā iegūtās zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences

Sabiedrības ekonomisko un sociālo pārmaiņu dēļ mūsdienu skolā ir jāizvērtē, kādas prasmes un vērtības var nodrošināt jauniešu veiksmi turpmākā dzīvē. Demokrātiskas un atvērtas sabiedrības attīstība ir radījušas tādas izglītības nepieciešamību, kurā nepastāv akadēmisko mācību programmu ierobežojumi un faktu iegaumēšanas princips kā nozīmīgākais mācību procesā. Komunikāciju un informācijas tehnoloģiju attīstība nosaka interaktīvu un pētniecisku mācību formu pielietojumu skolā, savukārt straujais pārmaiņu temps īpaši akcentē domu par mūžizglītību.

Lai attīstītu skolēnu vēlmi un motivāciju mācīties, iegūstot plašas zināšanas; attīstītu domāšanu; veidotu prasmes un attieksmes, kā arī nodrošinātu kvalitatīvu mācību procesu kopumā, izglītības organizētājiem un arī pedagogiem ir izvirzīti sarežģīti uzdevumi, jo skolēnu sasniegtos rezultātus analizē, novērtē un interpretē sabiedrība, kā arī izglītības eksperti Latvijā, Eiropā un pasaulē veiktajos pētījumos. „Atsevišķu personu un sabiedrības

vajadzības vieno nepieciešamība veidot cilvēkus, kas prot mācīties patstāvīgi un visu mūžu, audzināt skolēnus, kuri prot novērtēt mācīšanās sagādātās iespējas, vēlas mācīties patstāvīgi un kuriem piemīt apņēmība, mērķa apziņa un pašcieņa. Mums jāaudzina skolēni tā, lai viņi spētu efektīvi piedalīties sabiedrības dzīvē un tikt galā ar grūtībām, ko rada straujās sociālās pārmaiņas.” (Fišers, 2005)

Eiropas Parlamenta un Padomes Ieteikumā par EKI (Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra) izveidošanu mūžizglītībai tiek skaidrota definīcija „mācīšanās rezultāti” kā „formulējumi par to, ko mācību procesā iesaistītais zina, izprot un spēj darīt pēc attiecīgu mācību pabeigšanas, un tie ir definēti zināšanu, prasmju un kompetenču izteiksmē”. Turpat definētas arī zināšanas, prasmes un kompetences:

„zināšanas ir mācību procesā uztvertās informācijas asimilēšanas rezultāts. Zināšanas ir ar darba vai studiju jomu saistītu faktu, principu, teoriju un prakses kopums, zināšanas raksturo kā teorētiskas un/vai faktu zināšanas;

prasmes ir spēja piemērot zināšanas un izmantot prasmes, lai veiktu praktiskus un teorētiskus uzdevumus...prasmes apraksta kā kognitīvas (loģiskās, intuitīvās un radošās domāšanas izmantošana) vai praktiskas (ietverot roku veiklību un metožu, materiālu, darba rīku un instrumentu izmantošanu);

kompetences ir pierādīta spēja izmantot zināšanas prasmes un personiskās, sociālās un/vai metodiskās spējas darba vai mācību situācijās un profesionālajā un personīgajā attīstībā...

kompetenci apraksta saistībā ar atbildību un autonomiju.” (Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras izveidošanu mūžizglītībai 23.04.2008.)

Tomēr Latvijas izglītības sistēmā joprojām zināšanas, prasmes un kompetences neskata vienotā veselumā kā mācību sasniegumus, kaut arī izglītību reglamentējošie likumi un noteikumi nosaka jauniešu kompetenču vērtēšanu gan pamatizglītības, gan vidējās izglītības pakāpes noslēgumā.

Savukārt Pasaules Izglītības foruma „Education for All” (2000.g. Dakāra, Senegāla) dokumentos skolēnu mācību sasniegumu apzīmējumam tiek minēti abi jēdzieni - „sasniegumi” (*achievements, angl.*) un „rezultāti” (*results, angl.*). Lai paaugstinātu skolēnu mācīšanas un mācīšanās kvalitāti, kā nozīmīgākie un ietekmīgākie šajā procesā tiek atzīti sistemātiski skolēnu sasniegumu mērījumi. Izglītības kvalitātes nodrošinājumam ir nepieciešami labi sagatavoti pedagogi un aktīvas mācību metodes, piemērota izglītības vide un atbilstīgas mācību programmas, stingri un precīzi nosakāmi mācību rezultāti, kas ietver zināšanas, prasmes, sociālās iemaņas un vērtību izpratni, kā arī visas izglītības sistēmas pārvaldību un organizāciju, kas nodrošina visu šajā procesā iesaistīto personu

līdzdalību. (Education for All. Status and Trends 2000. Assessing. Learning. Achievement; Education for All: Dakar Framework for Action.)

Mācību sasniegumi un apgūstamās kompetences vienlaicīgi tiek raksturotas arī projekta „Tuning Educational Structures in Europe” ietvaros: mācību sasniegumi ir tas, kas skolēnam būtu obligāti jāzina un jāizprot pēc veiksmīga mācību procesa noslēguma; kompetences kā mācību sasniegumu komponents veidojas no kognitīvām spējām, zināšanām, izpratnes, savstarpējās saskarsmes spējām, intelektuālām un praktiskām spējām, un arī ētiskām vērtībām. Šajā projektā mācību sasniegumu un kompetenču jēdzieni tiek analizēti kā atšķirīgi, jo mācību sasniegumi ir skaidrojums par to, kas no skolēna pēc mācību noslēguma tiek sagaidīts – ko viņš zina, saprot un spēj demonstrēt. Kompetences veidojas no zināšanām, izpratnes, prasmēm un spējām. Kompetenču pilnveide ir jebkuras izglītības un studiju programmas mērķis. (Eine Einführung in *Tuning Educational Structures in Europe*)

Kaut arī šajos „Tuning Educational Structures in Europe” dokumentos galvenokārt analizē studentu kompetenču vērojumus, tomēr tiek norādīts, ka mācību sasniegumi ir izmērāmi, pielietojot mācību procesā iegūto pieredzi, tādā veidā pārlicinoties, kādā līmenī tiek apgūtas vai uzlabotas nepieciešamās zināšanas un kompetences. Studiju programmas paredzētie mācību sasniegumi nosaka to, kas studentam jāzina, jāizprot un jāprot pielietot studiju kursā paredzētos pārbaudījumus. (Tuning Educational Structures in Europe.)

Herberts Gudjons (*Herbert Gudjon*), raksturojot mūsdienu skolu, secina, ka izglītības iestāde realizē pilnu skolēnu izglītības funkciju spektru, kurā apvienojas racionāla mācīšanās un sistemātisks mācību process. Pēc H.Gudjona teiktā, skolā pielietotās mācīšanas formas kalpo jaunu zināšanu un spēju apguvei, un izglītības vide radīta skolēnu interešu, vajadzību nodrošināšanai, kā arī mācību sasniegumu attīstībai. (Gudjons, 2008)

Mūsdienu skola uztverama kā skolēnu dzīvesvide, kura realizē arī sabiedrības sociālās un kultūras intereses, tāpēc liela nozīme ir skolēnu sasniegumiem mācību procesā, jo tie atspoguļo apgūtās zināšanas, prasmes un iemaņas.

Izglītības procesi mūsdienu izglītības iestādē nodrošina arī dažādu projektu, iniciatīvu, programmu un projektu realizāciju, tāpēc vēl jo vairāk rodas jautājums, kā sekmēt un uzlabot skolēnu sasniegumus, jo ne vienmēr moderna izglītības vide rada priekšnoteikumus pēctecīgam skolēnu mācību sasniegumu uzlabojumam. (Hosenfeld, Schrader, 2006)

Analizējot aktuālu pedagoģijas problēmu par skolēnu zināšanu integrāciju mācību procesā un integratīvo prasmju veidošanos, izmantojot starppriekšmetu saikni, Z. Čehlova min

četrus izglītības satura pamata komponentus - prasmes, darbības un vērtības. (Čehlova, Grinpauks, 2003) Lai attīstītu skolēnos prasmi vispārināt un savstarpēji saistīt vairākos mācību priekšmetos iegūtās zināšanas, prasmi aplūkot parādības to daudzveidīgo īpašību un attieksmju vienībā, novērtēt konkrēto no vispārīgā pozīcijām, Z.Čehlova iesaka integrēt mācību procesā dažādas izglītojošās jomas, nojaucot robežas starp mācību priekšmetiem, kas ļauj skolēnam atjaunot apziņā priekšstatu par pasaules vienotību un viengabalainību, veicinot skolēnos aktīvu sistēmiskās domāšanas attīstību. (Čehlova, Grinpauks, 2003)

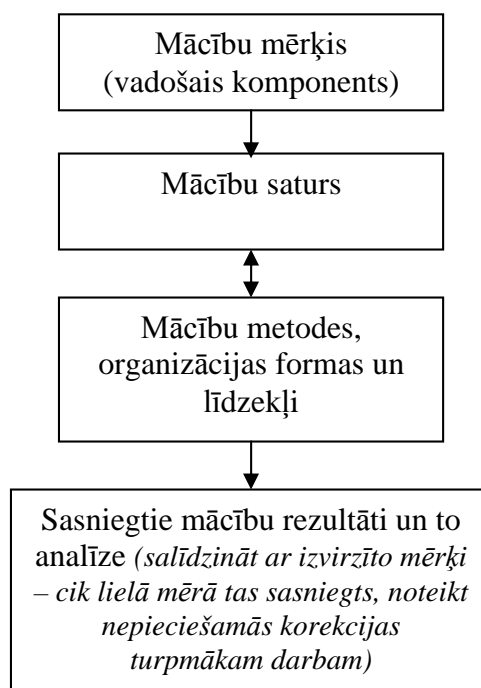
Ja mācību priekšmeti ir savstarpējā mijiedarbībā un grupēti ap sociāli nozīmīgu problemātiku, skolēnam veidojas sistēmiska pasaules izpratni, un apkārtējās vides izpētē viņš lieto iegūtās zināšanas, iemaņas un attieksmes. A.Broks pasaules jeb dzīvesvides izziņu sauc par reālās un nereālās pasaules abstraktās atveides pamatu, atzīstot, ka pasaule ir viss, ko mēs par tādu saucam. (Broks, 2000) Z.Čehlova skolēna izziņas aktivitātes attīstības procesu redz kā divu savstarpēji saistītu pušu vienotību: objektīvās, ko veido ārējo iedarbību kopums, un subjektīvās, ko veido skolēnam piemītošās īpašības. (Čehlova, 2002)

Izziņas procesā novērojot apkārtējo pasauli un darbojoties tajā, skolēns pārbauda un nostiprina iegūtās zināšanas, prasmes un iemaņas.

Dz.Albrehta norāda, ka mācības nav tikai lineāra un noslēgta sistēma, kur atsevišķie posmi darbojas patstāvīgi un norobežoti, jo psihiskie procesi un izziņas rezultāti te atrodas ciešā savstarpējā ietekmē. I.Beļickis mācību procesu raksturo kā nelineāru shēmu, kurā vērtīborientētās mācību stundas nozīmīgākā pazīme ir skolotāja un skolēnu saskarsmes nozīmības apzināšana, tās teorētisko problēmu izstrāde un praktiskā izmantošana. (Beļickis, 2000) Mācībās skolēns apgūst zināšanas, prasmes, attieksmes, tāpēc ļoti būtiski ir analizēt ne tikai rezultātu, bet arī pašu mācību procesu. (Krastiņa, 2004) Dz.Albrehta iesaka mācību procesu aplūkot un analizēt darbības skatījumā, jo vispārējās vidējās izglītības pakāpes noslēgumā jauniešu sasniegtos mācību rezultātus salīdzina ar izvirzīto mērķi. (1.4.tabula)

Dz. Albrehta apraksta teorētiskās pamatnostādnes, kas nosaka mācību procesam izvirzītās pamatprasības un kuru izpilde nodrošina mācību procesa un jauniešu mācību sasniegumu kvalitāti. Kā galvenā organizatoriskā pamatforma mācību procesā skolā ir mācību stunda, kuras saturā jāiekļauj valstiski nozīmīgākās idejas.

1.4.tab. Mācību procesa struktūra un tā komponentu savstarpējā saistība  
(Albrehta, 2001)



I.Beļickis analizē mūsdienīgas stundas pamatprasības, kuras būtu jārealizē atbilstīgi:

„1. Latvijas izglītības koncepciju pamatnostādņem:

1.1. mērķa un pamatuzdevumiem,

1.2. galvenajiem principiem,

1.3. izglītības satura struktūras,

1.4. izglītības satura īstenošanas līmeņiem;

2. Izglītības standartiem.” (Beļickis, 2000)

Savukārt mācību rezultātu komponentam jeb jauniešu mācību sasniegumiem kā nozīmīgāko Dz. Albrehta izvirza mācību rezultātu noturīguma principu. (1.5.tabula)

Dz.Albrehta atzīmē to, ka mācību rezultātu noturīguma princips pamatojas uz vispārējo atziņu, ka mācībās domāšanai jāvalda pār atmiņu, tāpēc mācībās nemitīgi jāatgriežas pie agrāk apgūtajām zināšanām un jāaplūko tās jaunā skatījumā, lai tās bagātinātos un skolēni tās izprastu. „Skolotāja kontrole pār skolēnu mācību procesu ir ārējā atgriezeniskā saite. Paškontrolē ir iekšējā atgriezeniskā saite. Jāpārbauda ne tikai apgūtās zināšanas, to kvalitāte, bet arī citi izglītības satura komponenti: radoša darba prasmes un iemaņas, pārmaiņas ikviena skolēna attīstībā un audzinātībā.” (Albrehta, 2001)

1.5.tab. Mācību procesa komponenti un mācību principi  
(Albrehta, 2001)

<i>Mācību procesa komponenti</i>	<i>Mācību principi</i>
Mācību mērķi un uzdevumi	Izglītības, attīstības un audzināšanas vienotības princips.
Mācību saturs	Mācību zinātniskuma un saprotamības princips. Sistemātiskuma un secīguma princips. Mācību saistījums ar dzīvi, ar praksi. Mācību tautziņas princips.
Mācību metodes un tām atbilstošie līdzekļi	Mācību uzskatāmības un teorētiskās domāšanas princips. Skolēnu apzinīguma, intelektuālās aktivitātes un skolotāja vadošās lomas princips. Pozitīva mācību emocionālā fona princips. Ievirze pašizglītībā.
Mācību organizācijas formas	Mācību kolektīvā rakstura un skolēnu individuālās īpatnības ievērošanas princips. Dažādu mācību formu saskaņošanas princips. Dažādu mācību formu saskaņošanas princips atkarībā no mācību uzdevumiem, satura un metodēm.
Mācību rezultāti	Mācību rezultātu noturīguma princips

Izglītības praksē skolā skolotājs ir atbildīgs par to, lai mācību rezultāti – skolēnu sasniegumi būtu atbilstīgi vadošajam mācību darbības komponentam – mācību mērķim. Arī I.Beļickis pievērš uzmanību pedagoga lomai mācību procesā: „to caurstrāvo personiskā atbildība par savu skolēnu sasniegumiem.”, tomēr tiek uzsvērts, ka skolās ir izveidojusies paradoksāla situācija un izglītības rezultātus neaprasa izglītības mērķim atbilstošā terminoloģijā. (Beļickis, 2000) Skolēnu mācību rezultāti jeb sasniegumi ir jāvērtē ne tikai ar noteikto 10 ballu skalu, tiem jāpiemēro arī citi vērtēšanas veidi, par kuriem autore raksta disertācijas 3. nodaļā. Tāpat arī jāvērtē ne tikai mācību sasniegumi kā zināšanas, prasmes un attieksmes, bet jāietver arī apgūto un pilveidoto kompetenču novērtējums.

Mācību procesu kā darbību raksturo arī Z.Čehlova, uzsverot, ka tas ietver savstarpēji saistītus objektīvus un subjektīvus komponentus. Z. Čehlova mācību priekšmetu, mērķi un saturu sauc par darbības objektīviem komponentiem, bet mācību motīvus, veidus un rezultātus – par subjektīviem komponentiem. (Čehlova, 2002)

Skolēna mācību un audzināšanas process ir savstarpēji saistīts, to nevar atdalīt kā atsevišķu ne mācību stundā, ne arī izglītojošā darbībā kopumā, un šī procesa vienotību mūsdienās uzsver vairāki zinātnieki, atklājot audzināšanas subjektīvo un objektīvu raksturu. I.Beļickis, audzināšanas procesu raksturo kā „vērtībizglītību”, un ar jēdzienu „vērtību subjektivitāte” raksturo personas pašas gūtās atziņas, atziņu gūšanas procesu personīgo pārdzīvojumu, subjektīvo pieredzi, savukārt „vērtību objektivitāti” skaidro kā zināšanu



objektivitāti. (I.Beļickis, 2000) Arī A.Špona audzināšanas procesā saskata objektīvo un subjektīvo aspektu, kur objektīvo aspektu raksturo mērķis, principi un līdzekļi – saturs, metodes, formas, bet cilvēka attīstības saturu kopumā var attiecināt uz subjektīvo audzināšanas procesa aspektu.(Špona, 2006) A.Broks izglītību raksturo kā mācību un audzināšanas vienotību. (Broks, 2000)

Mūsdienu demokrātiskajā sabiedrībā skolotāja un skolēna sadarbība ir līdztiesīga, kas ne vienmēr ir viegli pieņemams pedagogiem, kuri pirms tam darbojušies pēc autoritārā mācību un audzināšanas principa.

A.Špona audzināšanu raksturo kā divpusēju procesu, kurā notiek mijiedarbība starp skolotāju un skolēnu un kolektīvu. Mijiedarbība ir kā savstarpēja uztveršana, vērtēšana un ietekmēšanās. Audzināšanas un mācīšanās vienotību vispirms nosaka mērķu kopība un bērnu attīstības veselums, jo audzināšana, izglītība, mācīšana virzīta uz to, lai sekmētu harmoniskas un vispusīgi attīstītas personības veidošanos, kam raksturīga progresīva vērtību orientācija, brīva apziņa, patstāvība un atbildība. (Špona, 2006)

Izglītības mērķis ir aptvert sistematizētu zināšanu un prasmju apguvi, un attieksmju veidošanas procesu. Ja zināšanu jēdziena skaidrojums ir pietiekami skaidri definēts, tad attieksmes jēdziens tomēr ir abstrakts. „Attieksme ir darbības kategorija, ja darbību uzskata par augstāko kategoriju,” skaidro I.Beļickis, turpinot, ka „attieksme ir vienmēr pret kaut ko, sākot ar attieksmi pašam pret sevi.” (I.Beļickis, 2000) Personības attieksme tiek izprasta gan kā vērtējums, gan kā sakarība. Aktīvās mācību darbības rezultātā skolēnam veidojas attieksme pret savu darbību (virzība uz rezultātu) un adekvāta kontrole, un vērtējums. (Čehlova, 2002)

A.Špona monogrāfijā „Audzināšanas process teorijā un praksē” analizē dažādus attieksmju veidus, kas ir savstarpēji saistīti ar izturēšanos jeb uzvedību. Attieksme veidojas darbībā zināšanu, gribas un pārdzīvojumu vienībā un var saskatīt trīs attieksmju veidus: situatīvā, paraduma un pašregulācijas. Attieksme rīcībā un darbībā ir izturēšanās jeb uzvedība. Skolēna pašregulēta uzvedība ir nozīmīgs audzināšanas rezultāts ģimenes un skolas sadarbībā, tādējādi ir saskatāma attieksmju un uzvedības veidu sakarība.(skat. 1.6.tab.)

Uzvedību A.Špona raksturo kā cilvēka attīstības, sociālās vides un attieksmju audzināšanas mijiedarbības produktu, un audzināšanas pamatproblēma ir attieksmju un uzvedības vienības veidošanās. (A.Špona, 2006)

Vienkāršākais attieksmes veids ir situatīvās attieksmes. Mācību procesā īpaši būtu jāattīsta skolēna pašregulācijas attieksme un uzvedība, vienlaicīgi tās nostiprinot ar situatīvām un paraduma attieksmēm.

1.6.tab. Attieksmju un uzvedības veidi (Špona, 2006)

Darbības situācija	Pārdzīvojums	Situatīvās attieksmes	Situatīvās uzvedības fakts
Sistemātisks vingrinājums	Paradumi	Paradumu attieksmes	Uzvedības paradumi
Darbības pašvērtēšana un koriģēšana	Pašanalīze	Pašregulācijas attieksmes	Pašregulēta uzvedība

A.Broks izglītības mērķu un rezultātu saturu saista ar izglītības procesu, kura pamatā ir ne tikai mācības, bet arī audzināšana. „Mācību procesā notiek zināšanu un prasmju apguve, bet audzināšanas procesā veidojas attieksmes jeb vērtīborientācijas un griba saistībā ar to īstenošanas prasmēm.” (Broks, 2000) Mācību un audzināšanas procesā iegūtie skolēnu sasniegumi ir ne tikai viņa kā personības darbības rezultāts, sasniegumi raksturo arī pedagoga un izglītības iestādes darba kvalitāti. Liela nozīme ir tam, ka skolēnu iegūtās zināšanas, prasmes un attieksme tiek nostiprinātas un sistematizētas, radot noturīgus mācību rezultātus, kurus var definēt arī kā sasniegumus. I.Beļickis jēdzienu vērtībizglītība skaidro kā audzināšanas jēdziena mūsdienu modifikāciju. (Beļickis, 2000) A.Broks uzsver, ka izglītības procesa mērķis un rezultāts ir zināšanas, prasmes, attieksmes jeb intelekts un morāle:

1.7. tab. Izglītības jomas sistēmiskā sakārtošana (*pēc Broka, 2000*)

Izglītība	Mērķis un rezultāts	Process (izpildošā jeb pedagoģiskā darbība)
Saturs	Zināšanas, prasmes, attieksmes - (intelekts, morāle un emocijas)	Mācības un audzināšana

I.Bērziņa, analizējot izglītības kvalitātes nozīmi skolvadībā, pievērš uzmanību dzīves un izglītības kvalitātei, kuru raksturo kritēriji: izglītības saturs, skolēnu iegūtās zināšanas, prasmes un attieksmes. (Bērziņa, 2002)

Arī kopējie kvalitātes nodrošināšanas principi Eiropas Savienībā nosaka to, ka kvalitātes nodrošināšanā jāietver konteksts, saturs, process un rezultāts, lielāko uzmanību veltot rezultātiem, tostarp mācīšanās rezultātiem. (Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras izveidošanu mūžizglītībai 23.04.2008.)

Pasaules Izglītības foruma „Education for All” dokumentā „Education for All. Status and Trends 2000. Assessing. Learning. Achievement” tiek atzīts, ka visos izglītības jomas aspektos jāpaaugstina izglītības kvalitāte tādā līmenī, lai katrs varētu sasniegt atzītus un

novērtējamus mācību rezultātus, īpaši attiecībā uz lasītprasmi, matemātikas iemaņām un nozīmīgākām dzīves prasmēm. (Education for All. Status and Trends 2000. Assessing. Learning. Achievement.)

A.Broks saskata izglītības satura un līmeņa vienotību, kas raksturo personas izglītības kvalitāti: „Konkrētās zināšanas, prasmes un attieksmes veido hierarhisku izglītības satura sistēmu, kuras sarežģītību apliecina sistēmveidojošo elementu ļoti lielā daudzveidība un mainība. Izglītojošās darbības gaitā ir nemitīgi jāīsteno aktuālo zināšanu, prasmju un attieksmju sakārtošana jeb sistematizēšana.” (Broks, 2000)

Skolēna kā personības mācību sasniegumi ir individualizēts rezultāts pedagoga izglītojošai darbībai mācību stundā un izglītības vidē kopumā. I.Beļickis kā līdzvērtīgus salīdzina jēdzienus „sasniegumi” un „sekmes”, akcentējot to, ka sasniegumi nozīmē mācību procesa un rezultāta aspektus to vienotībā. (Beļickis, 2000)

Autore piekrīt tam, ka Latvijas izglītības vidē skolēnu mācību rezultātu raksturojumam būtu lietojams jēdziens „mācību sasniegumi”, jo jēdziens „sasniegumi” ietver pozitīvu nokrāsu – „pozitīva mācību emocionālā fona principa ievērošana paaugstina visa mācību darba efektivitāti” (Albrehta, 2001) Jēdzienu „skolēnu sasniegumi” lieto arī starptautiskajos zinātniskajos pētījumos, piemēram – IEA Starptautiskajā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study 2006*) kontekstā zinātnieki A.Geske un A.Ozola analizē Latvijas skolēnu sasniegumus ietekmējošos faktorus, tādējādi izstrādājot iespējamus risinājumus valstu izglītības sistēmas un izglītības kvalitātes uzlabošanai. (Geske, Ozola, 2007) Šajā pētījumā ar skolēnu sasniegumiem tiek skaidrots lasītprasmes progress, iegūstot informāciju par to, kādas ir iespējas uzlabot lasīšanas mācību valstī.

Tātad Latvijas izglītības videi piemērotāks ir jēdziens „mācību sasniegumi”, kas aptver zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču kopumu, ar jēdzienu „mācību rezultāti” visbiežāk tomēr izprot mācību sasniegumu rezultatīvos rādītājus.

Lai apgūtu jaunas zināšanas, attīstītu jaunas idejas un risinātu jaunas problēmas, skolēniem ir nepieciešama radoša domāšana. Radošā jeb diverģentā domāšana liek skolēniem ikvienā situācijā būt radošiem. R.Andersone pētījumā „Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās” atklāj, ka harmoniski attīstītā personībā spēja uz jaunradi un tās nepieciešamība organiski savijas ar vajadzību pēc savu attiecību radošām formām, kur darbība nav tikai zināšanu apmaiņa un apzināti organizēta sadarbība. Tādas saskarsmes formas rezultāts ir nevis zināšanu, prasmju un attieksmju summa, bet gan spēja uz pašveidošanos, radošo darbību. Saskarsme ietekmē mācību procesu gan iekšēji, gan

ārēji. Tā audzināšanas procesā veido brīvu cilvēku. (Andersone, 2004) A.Špona raksturo skolēna prieku mācīties kā produktīvu un radošu izziņas darbību, kas ir pašattīstības sekmēšanas būtisks līdzeklis. (Špona, 2006) Z.Čehlova analizē reproduktīvās un radošās darbības mijiedarbību, kurai piemīt četri līmeņi: zems – atdarinātājdarbība, vidējs – interpretētājdarbība, augsts – meklētājdarbība, visaugstākais – radoša darbība. (Čehlova, 2002) R.Fišers uzskata, ka radošā domāšana vajadzīga arī tāpēc, ka ar intelektu vien nepietiek, lai īstenotu mācīšanās potenciālu. (Fišers, 2005)

Atbilstoši Blūma (*Bloom*) pētījumam, kas ietver vispārējās un specifiskās domāšanas kategorijas, izsakot paredzamo skolēnu mācīšanās rezultātu – mācību sasniegumus, ir aplūkojamas trīs plašas sfēras:

1. kognitīvā, kas galvenokārt aptver informāciju un zināšanas;
2. afektīvā, kas saistīta ar attieksmi, emocijām un vērtībām;
3. psihomotorā, kurā ietilpst muskuļu darbības un motorās iemaņas. (Bloom, 1990)

Blūma (*Bloom*) taksonomijas jomā ietilpst plašs skolēnu domāšanas procesu diapazons – no vienkāršām faktu zināšanām līdz pat sarežģītiem vērtēšanas kritērijiem. Domāšanas procesi ir sagrupēti sešās pamatkategorijās: zināšanas, izpratne, izmantošanas, analīze, sintēze, izvērtēšana. (Kopmane, Petermane, 1999) Tādēļ par mācību mērķi tiek izvirzīta skolēnu vadīšana no zemākā līmeņa domāšanas formām uz augstākā līmeņa domāšanas formām, jo skolēniem jāiemācās izmantot savas zināšanas un idejas, lai iemācītais nepaliktu tikai tajā līmenī, kas balstīts uz atmiņu. Tādā gadījumā skolēna iegaumētais ir līdzvērtīgs apkopotai informācijai bez pielietojuma. (Bloom's Taxonomy of Educational Objective)

Volfgangs Klafki (*Wolfgang Klafki*) ir veidojis savu taksonomijas teoriju, kas vistiešākā veidā attiecas uz humānpedagoģiju. Klafki analizē skolēnu sasniegumus saistībā ar humānu skolu un mācību procesu, kas vērsts uz skolēnu. (Klafki, 2007)

Roberts Fišers analizē skolēnu domāšanas prasmes saistībā ar Blūma pētījumu un secina, ka skolēnu domāšanas zemākie līmeņi ietver zināšanas, izpratni un izmantošanu. Augstākie līmeņi ietver analīzi, sintēzi un novērtēšanu un atspoguļo arvien lielāku sarežģītību, un pārbauda skolēnu spēju domāt par kādu konkrētu tematu. (skat. 1.8.tab.)

Skolēnu mācību sasniegumi mācību procesā ir aplūkojami saistībā ar domāšanas spēju, kad skolēns, sekmīgi mācoties, spēj sasniegt augstākos domāšanas līmeņus. I.Beļickis, analizējot mūsdienu mācību stundu, pieskaras sakāpinātai problēmai par skolēnu zināšanām, jo pašreiz tiek aktualizēts uzskats, ka galvenais ir skolēnu zināšanas, jo vienīgi

tās iespējams eksakti vērtēt, lietojot kvantitatīvās metodes, iegūstot objektīvu izglītības īstenības raksturojumu.

1.8. tab. Skolēnu kognitīvās domāšanas procesi (Fišers, 2005); (Kopmane, Petermane, 1999); (Bloom, 1990)

Domāšanas procesi	Nozīme	Domāšanas līmeņi
Zināšanas	Atsevišķu elementāru faktu zināšana; atcerēties vai atpazīt konkrētu informāciju; specifisku faktu zināšana	Zemākie domāšanas līmeņi
Izpratne (saprašana, aptveršana)	Faktu saprašana; pierādīt, ka mācītā informācija saprasta;	
Izmantošana	Faktu un iepriekš mācīto zināšanu; Likumu vai metodes izmantošana jaunā situācijā, problēmu risināšanā	
Analīze	Informācijas sadalīšana to veidojošos elementos vai daļās tā, lai pierādītu izpratni un sakarības; Elementu analīze; Attiecību analīze.	Augstākie domāšanas līmeņi
Sintēze	Sakārtot elementus vai daļas tā, lai tie veidotu veselumu, te ietilpst darbošanās ar gabaliem, daļām, elementiem u.c. un to sakārtošana tādā veidā, lai būtu radīts modelis vai struktūra; Savienojot priekšstatus vai informāciju, veido jaunus, oriģinālus spriedumus vai secinājumus; Veido uz nelielu informācijas apjomu balstītus paredzējumus; Atrisina problēmu, izmantojot vairākus informācijas avotus; Veido unikālus spriedumus.	
Novērtēšana	Zināšanu vērtējums; Novērtēt materiālu vai priekšstatu vērtību pēc noteiktiem kritērijiem; Kvalitatīvi un kvantitatīvi vērtējoši spriedumi par materiāla vai metožu atbilstību kritērijiem; Standartu lietošana vērtēšanā.	

Pēc I. Beļicka domām, mūsdienu izglītības procesā ir aktualizēta doma, ideja, ka skolēna subjektīvo zināšanu saturu galvenokārt vajadzētu veidot no atziņām. Tad prasme mācīties nozīmētu spēju gūt atziņas, kas ir cilvēka subjektīvais guvums, un šis guvums nav tikai informācija un ziņas. (Beļickis, 2000) Mūsdienu skolēna zināšanu apguvei jābūt kā ceļam uz savu atziņu iegūšanu, nevis tikai zināšanu un citu atziņu iegaumēšanai.

Fišers uzskata, ka domāšana ir informācijas apstrādes spēja, kas ietver ievadi, izvadi un pārbaudi, un tieši ar pārbaudes palīdzību iespējams attīstīt domāšanas augstākos līmeņus. Skolēniem piemīt neatkārtojama spēja apstrādāt informāciju, tāpēc šo spēju raksturo kā intelektu. (1.9.tabula)

1.9.tab. Intelekti kā informācijas apstrādes spēja  
(Fišers, 2005)

Intelekti	= <i>ievade</i> ↓	+ <i>izvade</i> ↓	+ <i>pārbaude</i> ↓
Informācijas apstrādes spēja	<i>piem.</i> , zināšanu apguve ar jaunu faktu vai pieredzes starpniecību ↓	<i>piem.</i> , domāšana un rīcība, ideju apstrāde, izpēte un problēmu risināšana ↓	<i>piem.</i> , plānošana, novērtēšana un jēgas piešķiršana tam, ko domājam un darām ↓
	iegūtās zināšanas (tas, ko mēs zinām)	+izpilde (tas, ko mēs ar zināšanu palīdzību darām)	+metakognitīvā pārbaude (visa iepriekšējā pārdomāšana)

Cilvēks spēj apstrādāt informāciju ar intelekta dažādo šķautņu starpniecību, tādēļ skolēna mācīšanās veiksmīga būs tad, ja pielietos visas minētās darbības – zināšanu apguve, domāšana un rīcība, ideju apstrāde, izpēte un problēmu risināšana, un noslēgumā - plānošana, novērtēšana un jēgas piešķiršana tam, ko domājam un darām.

A. Špona skolēnu domāšanu mācību procesā iedala četros posmos:

1. uztvere – sajūta, priekšstati (lietu, parādību tēli apziņā);
2. izprašana – jēdzieni, spriedumi, slēdzieni;
3. pielietošana – uzdevumi, vingrinājumi;
4. atcerēšanās.

Tiek uzsvērts arī tas, ka skolēnam mācību procesā ir svarīgi sekmēt sajūtu attīstību, izmantojot visas maņas. (Špona, 2006)

Mācību un audzināšanas procesā skolēni apgūst zināšanas, prasmes un attieksmes, tāpēc ir ļoti nozīmīgi analizēt šo procesu un rezultātā iegūtos mācību sasniegumus. E.Krastiņa un A.Pipere pētījumā „Mācību sasniegumu pašizvērtēšana” analizē skolēnu pašizvērtēšanas spēju saistībā ar skolēnu mācību sasniegumiem: „Adekvāts skolēna pašizvērtējums un prasībām atbilstošs skolotāja vērtējums par skolēna mācību sasniegumiem atspoguļojas viņa mācību rezultātos.” (Krastiņa, Pipere, 2004)

Tātad skolēna mācību sasniegumi veidojas mijiedarbībā ar pedagogu un citiem skolēniem, un skolēns tos spēj vispusīgi pielietot arī citā, ar mācību priekšmetu nesaistītā vidē. Par skolēna mācību sasniegumiem tradicionālajā izpratnē uzskata mācību un audzināšanas procesā iegūtās zināšanas, prasmes un attieksmes saistībā ar 1) domāšanas spēju, kas ļauj sasniegt augstākos domāšanas līmeņus: analīzi, sintēzi un novērtēšanu, un 2) diverģento jeb radošo domāšanu, kas attīsta pašveidošanos, veicina produktīvu un radošu izziņas darbību, tomēr jauniešiem vispārējās vidējās izglītības apgūvē nepietiek ar apgūtām noturīgām zināšanām, prasmēm un attieksmēm. Lai jaunieši pierādītu spēju izmantot apgūtās zināšanas un prasmes, ir jāattīsta un jāpilnveido arī kompetences, kas mūsdienu izglītības vidē Latvijā netiek minētas kā jauniešu mācību sasniegumu komponents. Tāpēc zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences veido vienu veselumu un tās jāvērtē kā jauniešu sasniegumi.

Kompetenču kā jauniešu mācību sasniegumu nozīmīga komponenta teorētisko aspektu autore ir apskatījusi promocijas darba 2.nodaļā, analizējot starptautiskajā vidē pieejamos zinātniskos avotus par kompetenču pētījumiem. Autores uzmanība pievērsta kompetenču sistematikas detalizētam aprakstam un to apguves, attīstības un pilnveides iespējām vispārējās vidējās izglītības pakāpē.

## **2. KOMPETENČU SISTEMĀTIKA UN TO APGUVES, ATTĪSTĪBAS UN PILNVEIDES IESPĒJAS VISPĀRĒJĀS VIDĒJĀS IZGLĪTĪBAS PAKĀPĒ**

### **2.1. Kompetenču pētījumi un kompetenču sistemātika**

Mūsdienu daudzpusīgās sabiedrības sociālās pārmaiņas un ekonomikas globalizācija ir radījušas jaunas iespējas un arī izaicinājumus, lai jaunieši jau vidējās izglītības pakāpē iespējami plašākā spektrā attīstītu savas kompetences, kas nepieciešamas turpmākai nodarbinātībai, dažādu valodu apguvei, un arī starpkulturālu un uzņēmējdarbības kompetenču nostiprināšanai. Jauno tehnoloģiju straujā attīstība ir mainījusi visas pasaules attīstības gaitu, vides klimatiskās pārmaiņas ir prasījušas radikālu rīcību vides saglabāšanai. Ienākot šādā komplicētā pasaulē, jauniešos visaugstāk vērtējama spēja būt radošiem, inovatīviem un gataviem mūžizglītībai. (Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert.)

Apzinoties mūžizglītības nozīmi, viena no Mūžizglītības Memoranda idejām: „Inovācijas mācīšanās un mācībās” izvirza mērķi – attīstīt efektīvas mācību un mācīšanās metodes un kontekstus pastāvīgai mūžizglītībai. Virzoties uz sabiedrību, kas mācās, mainās izpratne par mācīšanās mērķiem, - arvien vairāk tiek sagaidīts, ka mācību un mācīšanās metodes un konteksti atzīs un piemērosies dažādajām ne tikai indivīdu, bet arī specifisko interešu grupu multikulturālajā Eiropas sabiedrībā interešu, vajadzību un prasību lokam. Tas nozīmē, ka notiek būtiska pāreja uz mācīšanās sistēmām, kas orientētas uz lietotāju. (Memorandum über Lebenslanges Lernen.)

Izglītības attīstības kontekstā Latvijā tiek uzsvērta doma par izglītības motivācijas attīstīšanu mūžizglītības nozīmē, atsaucoties uz Eiropas Savienības valstīs kopīgi izvirzīto izglītības virsuzdevumu – veidot sabiedrību, kura mācās. Eiropā iezīmējas pāreja uz sabiedrību un ekonomiku, kas balstās uz zināšanām. Līdzīgi kā informācijas sabiedrība kļūst par zināšanu sabiedrību, notiek arī kvalifikāciju sabiedrības transformācija par kompetenču sabiedrību. Zināšanu sabiedrību var uzskatīt par kompetenču sabiedrību, jo zināšanu attīstība ir daļa no kompetenču attīstības. Abas ir atvērtas nākotnei, tās ir kā sevi organizējoši procesi, orientēti uz vērtībām un vērtībās ģenerēti: „Šodien zināšanas ir uz sliekšņa kapitāla nomaiņai primārajā, nozīmīgākajā pozīcijā, tām kļūstot par pamatu nākošajam organizācijas modelim – informācijas sabiedrībai. Tas nebūt nenozīmē, ka nebūs nozīmes kapitālam, bet jau šodien kapitāls bez zināšanām bankrotē. Joprojām



būtisks būs darbspēks, bet jau šodien neizglītoti darbinieki bez zināšanām nav pieprasīti un papildina bezdarbnieku rindas.” (Karnītis, 2004)

Zināšanu sabiedrībā visaugstāk tiek vērtēta cilvēku spēja efektīvi un gudri radīt un izmantot zināšanas pastāvīgi mainīgos apstākļos, jo mēs virzāmies uz sabiedrību, kas mācās, un mainās mūsu izpratne par mācīšanos un mācībām. Arvien vairāk tiek sagaidīts, ka mācību metodes tiks radītas un piemērotas indivīdam, nevis otrādi.

Eiropas Parlamenta un Padomes Ieteikumā par Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras (EKI) izveidošanu mūžizglītībai prasmes ir definētas kā spēja piemērot zināšanas un izmantot prasmes, lai veiktu praktiskus un teorētiskus uzdevumus, un tās ir kognitīvas (loģiskās, intuitīvās un radošās domāšanas izmantošana) vai praktiskas (ietverot roku veiklību un metožu, materiālu, darba rīku un instrumentu izmantošanu), savukārt kompetences jau ir pierādīta spēja izmantot zināšanas prasmes un personiskās, sociālās un/vai metodiskās spējas darba vai mācību situācijās un profesionālajā un personīgajā attīstībā, un kompetence ir saistīta ar atbildību un autonomiju. (Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras izveidošanu mūžizglītībai 23.04.2008.) (Saistībā ar zināšanu definīciju autore prasmju un kompetenču definīciju ir minējusi jau 1.nodaļā)

Dokumentā „Tuning Educational Structures in Europe” ir definēts, ka kompetences veido dinamisku zināšanu, izpratni veicinošu un attieksmes veidojošu kopumu. Šajā dokumentā ir atzīmēts, ka kompetenču attīstības veicināšana ir katras izglītības programmas uzdevums. „Tuning Educational Structures in Europe” ir saistīts ar Boloņas deklarāciju par studentu centrētu un uz rezultātiem balstītu pārskatāmu augstākās izglītības programmu izveidi, tajā iekļaujot trīspakāpju izglītību, bakalaura, maģistra un doktora studiju programmas ciklus. Šo dokumentu parakstījušas 47 valstis. (Tuning Educational Structures in Europe)

Šobrīd Eiropā visās izglītības pakāpēs mācību programmas tiek organizētas tā, lai akcentētu zināšanu un kompetenču apguvi un reprodukciju, tāpēc augstākās izglītības paradigmu maiņa attiecināma uz visu izglītības organizāciju kopumā.

Rokasgrāmatā „Tuning Educational Structures in Europe” ir aprakstītas galvenās terminu „kompetence” un „mācību sasniegumi” iezīmes. Mācību procesa sasniegumu rezultātus formulē akadēmiskais personāls, iesaistot studentu pārstāvjus, tādā veidā programmas izveidē piedalās abas ieinteresētās puses. Savukārt kompetence tiek raksturota kā studentam piemītošas īpašības, spējas, dotības vai prasmes, kuras tiek attīstītas un pilnveidotas kādā noteiktā jomā. Dokumentā ir akcentēts, ka mūžizglītībā kompetences un

zināšanas ir atšķirīgi jēdzieni, un kompetences tiek aprakstītas kā atbildība un autonomija. Kompetences apzīmē kādu konkrētu darbības sfēru, kas varētu būt saistīta ar apgūstamajām zināšanām un prasmēm vai attiecas uz kādu citu kompetenci. Dokumentā ir analizētas kompetences, kuras tiek iegūtas starppriekšmetu jomās:

1) Pētniecības kompetence:

Veicināt zināšanu attīstību veicot izpēti, kādā konkrētā jomā;

2) Komandas darbs:

Spēja strādāt komandā un uzņemties atbildību par veicamajiem uzdevumiem;

3) Spēja vadīt:

projektu vadīšana un plānošana, ņemot vērā pieejamo finansējumu un cilvēkresursus;

4) Spēja risināt problēmas:

spēja rīkoties stresa apstākļos, lai pēc iespējas efektīvāk atrisinātu radušās problēmas;

5) Radošums:

Spēja būt radošam, attīstīt savas idejas, īstenojot pētniecībai nepieciešamos mērķus;

6) Komunikācijas kompetence:

Spēja efektīvi sazināties, klausoties un apdomājot dzirdēto informāciju;

7) Informācijas sniegšana:

spēja sarežģītu informāciju pasniegt īsi un kodolīgi mutiskā vai rakstiskā veidā.

Šajā dokumentā ir uzsvērts, ka kompetences veido dinamisku kognitīvo un metakognitīvo prasmju kombināciju, spēju pielietot un izprast iegūtās zināšanas, starppersonu, intelektuālās, praktiskās iemaņas un ētiskās vērtības. (Tuning Educational Structures in Europe.)

21.gadsimtā ir mainījies priekšstats par to, kādam ir jābūt jaunietim sabiedrībā, jo katra personība ir neatkarīga, unikāla un attīstās individuāli. R.Hahele uzsver, ka cilvēkam jābūt brīvam, patstāvīgam un atbildīgam par sevi, saviem darbiem un spriedumiem, kas nebūtu pretrunā ar sabiedrībā izveidotiem uzvedības paraugiem un normām:

„Kādu cilvēku redz un sagaida cilvēce:

1) emancipētu, zinātkāru, mācīties spējīgu, izglītotu, atšķirīgu no citiem – ar saviem uzskatiem, spriedumiem, savu skatījumu uz dzīvi;

2) spējīgu pašam novērtēt savas prasmes un uzņemties atbildību par tām.”

(Hahele, 2006)

Gan bērnu, gan arī pieaugušo cilvēku mācīšanās un viņa vajadzības mācīšanās procesā raksturo jēdzieni „mācīšanās mācīties” un „mācīšanās stili”. Kaut gan tie saistās ar domāšanas kognitīvajiem aspektiem, to traktējumu ir ietekmējusi humānistiskā psiholoģija un izpratne par cilvēka attīstību kopumā. Mācīšanās mācīties ir sarežģīts un nepārtraukts process, kuru mācās visu mūžu. Šajā procesā cilvēki apgūst un modificē savas zināšanu apguves un problēmu risināšanas prasmes un spējas, un mācās no savas pieredzes. (Lieģeniece, 2002) Tādēļ ir nozīmīgi jau vispārējās vidējās izglītības pakāpē palīdzēt jauniešiem apgūt pietiekami plašu kompetenču spektru, piemēram, prezentācijas kompetenci, domāšanas un analītisko kompetenci, zināšanu menedžmenta kompetenci, radošuma kompetenci, kas turpmākajā mūžizglītības procesā dotu iespēju analītiski apgūt konkrētā situācijā vajadzīgās zināšanas un prasmes.

Kompetences jēdziens jau ir zināms mūsdienu sabiedrības ekonomiskajā un privātajā ikdienā, un kompetences ir definētas kā, piemēram, datoru un mediju kompetences (informācijas un komunikāciju tehnoloģiju prasmes – IKT); aktuālas un pieprasītas ir menedžmenta un mācīšanās (*coaching, angl.*) kompetences; arī organizēšanas un sevis organizēšanas kompetences. Kompetenču menedžments sabiedrībā papildina jau esošo zināšanu menedžmenta kompetenci. Ar starpkulturālu kompetenci apveltīts iepriekš pieminēto kompetenču cilvēks ir kļuvis par augstāko mērķi mūžizglītībā 21.gadsimtā.

Eiropas Komisijas Mūžizglītības Memorandā ir minētas sešas galvenās idejas, kas nosaka rīcību mūžizglītībā. Pirmā galvenā ideja – jaunas pamatprasmes visiem, kuru mērķis - garantēt universālu un paliekošu pieeju mācībām, lai iegūtu un atjaunotu prasmes, kas nepieciešamas ilgstošai līdzdalībai uz zināšanām balstītā sabiedrībā. Lai Eiropas iedzīvotāji aktīvi piedalītos sabiedrības norisēs un tautsaimniecībā – darba tirgū un darbā, reālajās un virtuālajās kopienās un demokrātijā, Mūžizglītības Memorands izvirza šādas jaunās pamatprasmes:

- 1) informācijas un komunikācijas tehnoloģiju prasmes;
  - 2) svešvalodu prasmes;
  - 3) sociālās prasmes – pašapziņa, savas karjeras veidošana;
  - 4) uzņēmējdarbības prasmes, kas atbrīvo iespējas gan uzlabot individuālā darba veikšanu, gan dažādot uzņēmuma darbību;
  - 5) mācīšanās, kā mācīties, orientēties moderno tehnoloģiju informācijas plūsmā.
- (Memorandum über Lebenslanges Lernen)

Kā nozīmīgākā ir akcentēta mācīšanās prasme, - personas iemaņas mācīties, piemēroties pārmaiņām un orientēties informācijas plūsmā. Šodienas darba tirgus pieprasa, lai

jauniešiem būtu elastīgs prasmju, kvalifikāciju un pieredzes apvienojums, un šo prasmju nepietiekamība bieži vien tiek atzīta par iemeslu, kāpēc atsevišķos reģionos, rūpniecības nozarēs un nelabvēlīgajām sociālajām grupām ir pastāvīgi augsts bezdarba līmenis. Latvijā jaunieši ne vienmēr izvēlas pēc vidusskolas absolvēšanas turpināt mācīties augstskolā, sāk strādāt, un viņi ir pirmie, kuri kļūst bezdarbnieki un kuriem nav attīstītu profesionāli metodisko kompetenču.

Eiropas mūžizglītības pamatkompetenču sistēmā šobrīd ir noteiktas 8 pamatkompetences, kas nepieciešamas personiskai izaugsmei, pilsoniskai aktivitātei, sociālai iekļautībai un nodarbinātībai zināšanu sabiedrībā:

- 1) komunikācijas kompetence dzimtajā valodā;
- 2) svešvalodu kompetence;
- 3) matemātiskās kompetences un pamatkompetences dabaszinībās un tehnoloģijās;
- 4) digitālā kompetence;
- 5) mācīšanās kompetence;
- 6) sociālās un pilsoniskās kompetences;
- 7) pašiniciatīva un uzņēmējdarbības kompetence;
- 8) kultūras kompetence.

Eiropas Savienības dokumenti iesaka attīstīt šīs pamatkompetences līdz līmenim, kas ļauj jauniešiem – arī tiem, kas ir nelabvēlīgā situācijā, – turpināt izglītošanos un strādāt. Pieaugušo izglītībai un apmācībai būtu jādod reālas iespējas pieaugušajiem visu mūžu izkopt un atjaunot kompetences. (Joint Progress Report KEY COMPETENCES)

Kā jau minēts autores disertācijas 1.nodaļā, Valsts vispārējās vidējās izglītības standarta latviešu valodas, svešvalodas, mazākumtautību valodas mācību priekšmetu obligātajā saturā ir noteikta komunikatīvās un valodas kompetences un sociokultūras kompetences pilnveide, pārējo mācību priekšmetu standartos minēti apgūstamie mācību satura komponenti. (MK noteikumi Nr.715, 1.-25.piel.) Tātad pedagogiem Latvijā nav obligāti jāvērtē kompetences, jo izglītību reglamentējošie dokumenti to neparedz.

Kompetenču attīstības teoriju Latvijā ir pētījusi Inta Tiļļa monogrāfijā „Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma”, kurā atzīmē, ka zinātniskajā literatūrā kompetences kategorijas lietošanai pedagoģijā nav vienotas izpratnes un skaidrojumos to lieto gan kā spēju kopu, gan kā darbības rezultātu. (Tiļļa, 2005)

Nozīmīgu ieguldījumu kompetenču pētniecībā Latvijā ir devusi Ineta Kristovska disertācijā „Tālmācības studiju atbalsta sistēmas pārvaldība pieaugušo kompetenču pilnveidošanas procesā”, kurā akcentē to, ka viens no aktuālākajiem mūsdienu sabiedrības

jautājumiem ir pieaugušo kompetenču (kompetence - nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā) pilnveide. I.Kristovska pievērš uzmanību pieaugušo kompetenču attīstībai, lai nodrošinātu to pilnveidošanos atbilstoši katra individuālo vajadzību apmierināšanai mūža garumā (*Lifewide and Life-long, angl.*), tāpēc jāmaina izglītības saturs, forma, metodes, līdzekļi, to pārvaldības koncepcijas un principi. Kristovskas pētījumā tiek akcentēta doma, ka mūsdienās pieaugušo izglītībā būtu nepieciešams veidot un attīstīt šādas kompetences: pašizziņas kompetences, sociālās kompetences, komunikācijas kompetences, profesionālās un tehniskās kompetences, pārvaldības kompetences. (Kristovska, 2005)

Kompetences jēdziena vēsturiskā attīstība ir gara un pārmaiņu pilna: „Latīniskais nosaukums *competentia* ir cēlies no darbības vārda *competere ab: sagadīties, nākt klāt, piestāvēt*. Romiešu tiesību zinātnieki lietoja īpašības vārdu *competens* nozīmē *piekritīgs, tiesīgs, likumīgs, kārtīgs*. No 13. gadsimta *competentia* nozīmē *ienākumus, kas kādam pienākas*. No 1753. gada *Johann Heinrich Zedlers* Universālajā leksikonā jēdziens *competentia* un *Competenz* tiek lietots šo vārdu mūsdienīgā izpratnē. No šī laika jēdzieni *kompetence, kompetenču strīds un kompetenču konflikts* ir dažādās nozīmēs saistīti ar modernām, darbīgām un funkcionālām sabiedriskām organizācijām. Jēdzienu *kompetence* ar nozīmi *piekritība, tiesīgums vai likumība* lieto valsts tiesībās, lai apzīmētu augstākās valsts varas kompetenci. No šī juridiski – militārā *kompetences* jēdziena ir radušies daudzi atvasinājumi.” (Erpenbeck, 2003a)

Pirmā kompetenču apkopojuma pieredze un izpratne ir sākusies ar amerikāņu psiholoģijas pētnieka Makklillenda (*David McClelland*) aprakstu 1973.gadā žurnālā „*American Psychologist*”. Šajā žurnālā publicētajos pētījumos pirmo reizi aprakstīja kompetenču mērījumus. Makklillends (*David McClelland*) ir veicis arī pētījumu – „Uzvedības rezultātu intervija (*Behavioural Event Interview – BEI*)”, kura atslēgas vārdi ir: Kompetences (*Competencies, angl.*), nozīmīgs atgadījums (*critical incident, angl.*), vadība (*leadership, angl.*), personāla izvēle un attīstība. Šī pētījuma attīstītāji bija Makklillends (*David McClelland*) un *HayGroup*, un pētījuma rezultātā tika izveidots vienots modelis ar nozīmi „Emocionālā inteliģence”. (Erpenbeck, 2007b); (McClelland, D., Spencer, L.M., Jr.&Spencer S.M. 1994) Makklillends attīstīja kompetenču pētījumus kā vienu no psiholoģijas virzieniem.

Modernajā tālākizglītības teorijā kompetences jēdziens ir ienācis salīdzinoši nesen. 20.gadsimta 90.gados Erpenbeks (*John Erpenbeck*) kompetences definēja kā personas

spējas sevi organizēt un radoši darboties nepieredzētās, jaunās situācijās: „ar jēdzienu *kompetences* izprot kādas personas iniciatīvu veikt sevis organizētas garīgas un fiziskas darbības. Šajā jēdziena izpratnē *iniciatīvu* definē kā uzņēmību sevi organizēt, to raksturo kā sevis organizēšanas dispozīciju.” (Erpenbeck, 2003a) (*Selbstorganisationsdispositionen, vāc.- šeit un turpmāk tekstā ar jēdzienu dispozīcija (Disposition,die): tieksme, tendence, uzņēmība, iniciatīva*)

Erpenbeka skaidrojumā kompetences jēdziens ir kā adekvāti darbības situācijai atklāta personas iniciatīva (dispozīcija) sevi organizēt.

Personas kompetence ir jāsaprot kā individuāla, bet ne imitējamas īpašība. Kompetence veidojas ikdienas darbībā un ir atkarīga no kopīgās pieredzes un konkrētās darbības vides.

Kompetences ir:

1) specifiskas kontekstam:

konstatējamas pēc paveiktās darbības, tās kļūst konkrētas kādas problēmas atrisināšanas un pielietojuma brīdī;

2) saistītas ar personām:

realizējot kādu uzdevumu vai darbojoties kādā situācijā, katras personas kompetences un attieksme atspoguļojas saistībā ar citām personām (piemēram, sociālā nodarbošanās);

3) nepārtraukti apgūstamas:

kompetences ir jāapgūst vienmēr. Visbiežāk mācību process notiek neapzināti. Dažas kompetences ir savstarpēji neatkarīgas;

4) izmērāmas:

ar operacionālām metodēm tās var diagnosticēt vai izmērīt.

Sadarbībā ar Ziemeļvācijas *ITF – Schwerin* institūta zinātnieku grupu, kas pēta personas kompetenču attīstību un novērtēšanu tālākizglītībā – profesori H.J.Bugenhagens (*H.J.Buggenhagen*) un K.H.Bušs (*K.H.Busch*), doktore M.Šellenberga (*M.Schellenberg*), autorei bija iespēja piedalīties diskusijās, darba grupās un pētījumos par kompetenču novērojumiem. *ITF-Schwerin* institūts darbojas kā Ziemeļvācijas centrs uzņēmēju un privātpersonu kompetenču noteikšanai un attīstībai. Sertificēti pasniedzēji institūtā veic personu kompetenču izpēti ar kvantitatīvām (KODE, KODEX, PAS-Test) un kvalitatīvām metodēm (*Europass*, kompetenču biogrāfijas). Bugenhagens ir pētījis kompetences jēdzienu kā spēju kopumu, kas attīstās individuāli un grupā, pamatojoties uz personas iegūtām zināšanām, prasmēm un spējām. Kompetences ir kā pamats sevis organizētai darbībai, pielietojot patreizējās zināšanas un prasmes. (Bugenhagens, Busch, 2000) 2011.gadā Vācijas kolēģu un autores sadarbības rezultātā tika sagatavots zinātnisku

publikāciju apkopojums grāmatā „Kompetenz. Kompetenzmessung. Kompetenzentwicklung”, kurā iekļāva autores rakstu „Der Messung und Bewertung der Schlüsselkompetenzen bei Jugendlichen in Lettland” („Jauniešu pamatkompetenču mērījumi un novērtējums Latvijā”), Šellenberga šajā grāmatā apkopoja kompetenču attīstības un mērījumu jautājumus rakstā „Kompetenz, Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung – eine vergleichende Zusammenstellung” („Kompetence, kompetenču mērījumi un kompetenču attīstība – salīdzinošs apkopojums”). Šellenberga šajā rakstā analizē kompetences jēdziena nozīmi, akcentējot domu, ka kompetences ir patstāvīgas domāšanas un darbības pamats, tomēr pašreiz vēl nav izstrādāta vienota un nemainīga definīcija, kas pilnībā izskaidro kompetences nozīmi personas izglītībā. (Tauriņa, Schellenberg, 2011)

Jēdzienu *kompetences* nevar arī pielīdzināt jēdzienam *kvalifikācija*, jo kvalifikācija jāuztver kā sertificēts rezultāts, kas iegūts eksaminācijas procesā un nodrošina veicamo darba uzdevumu sekmīgu izpildi. Kvalifikācija ir saistīta ar individuālām spējām, zināšanām un arī prasmēm, kuras novērtē un sertificē pārbaudes darbos. (Erpenbeck, 2003a); (Schellenberg, 2006)

Kompetenču mērījumu rokasgrāmatā *Handbuch Kompetenzmessung* ir aprakstīti ar kompetencēm saistītu jēdzienu formulējumu skaidrojumi, lai izprastu to atšķirības:

**Mainīgie lielumi** apzīmē tās nepārtrauktās (*kontinuierlich, vāc.*) vai pārtrauktās (*diskontinuierlich, vāc.*) pazīmes, pēc kurām atšķir indivīdus, piemēram, inteliģence, neirotisms, ekstraversija utml. Tomēr šie mainīgie lielumi nav tieši novērojami un pieejami, un atklājas tikai saistībā ar citiem novērojamiem datiem. Tie ir centrēti uz subjektu un tos var izskaidrot salīdzinoši.

**Pazīmes** apzīmē atšķirīgi mērāmas personības iezīmju formas. Tās ir psihiskie mainīgie lielumi, kuri ir daļēji novērojami. Arī pazīmes ir uz subjektu centrētas. Visbiežāk pazīmes apskata vienotās (konverģentās, *konvergent, angl.* – konverģēts, konverģēt- *сходиться, kriev.* - *sastapties, būt savirzāmam, sanākt kopā, tuvināties, vienoties, saskanēt, sakrist*) un uz prasībām orientētās, kā arī atšķirīgās (diverģentās, *divergent, angl.* – atšķirīgs, citā virzienā ejošs, tāds, kas novirzās), sevi organizējošās darbību situācijās.

**Personības īpašības** ir aprakstītākais un visvairāk izskaidrotākais cilvēku personības īpašību, būtības iezīmju jēdziens. Primāri personības īpašības ir uz subjektu centrētas. Arī personības īpašības var apskatīt gan vienotās un uz prasībām orientētās, gan atšķirīgās un sevi organizējošās darbībās.

**Prasmes** apzīmē vingrinājumos automatizētus darbības komponentus, visbiežāk sensuāli motoriskos (jutekliskos) komponentus, kuri darbojas ciešā saistībā ar apziņas kontroli, stereotipi profesionālo prasību jomā, arī kognitīvajā jomā, kā arī multiplicējot un iegaušanās. Prasmes primāri ir centrētas uz darbībām. Prasmes galvenokārt apkopo attieksmes konverģentās un uz prasībām orientētās darbībās (*Anforderungsorientiert, vāc.*).

**Piemērotība** apzīmē veiksmes iespējamību realizēt konkrētas personas noteiktu individuālo īpašību iezīmju priekšrocības. Piemērotība ir centrēta uz darbībām. Piemērotība aptver attieksmes konverģentās, uz prasībām orientētās darbības situācijās.

**Kvalifikācijas** iezīmē personas zināšanas, prasmes un spējas saistībā ar personas profesionālo darbību. Kvalifikācijas ir centrētas uz darbībām un ir noteikts likumā, ka ārpus darba procesa kvalifikācijas var pārbaudīt sertificēšanas procedūrā.

**Spējas** apzīmē vienotas sistēmas psihofiziskos darbības procesus. Bieži tiek izšķirtas vispārējās spējas, piemēram, saistītas ar abstrakciju un elastīgumu, un arī profesionāli specifiskās – sportiskās, valodas, loģiski matemātiskās, mākslinieciskās. Spējas ir centrētas uz darbībām. Tās var būt vienlaicīgi saistītas gan ar konverģentām, uz prasībām orientētām, gan ar diverģentām, sevi organizējošām darbības situācijām.

**Kompetences** apzīmē un apskata iniciatīvu (dispozīciju) veikt sevis organizētas garīgas un fiziskas darbības, un ar jēdzienu *dispozīcija* mēs saprotam iekšēju priekšnoteikumu darbības regulācijai.

Kompetences ir centrētas uz darbību. Ir iezīmējama arī atšķirība starp: uz subjektu centrētu īpašību diagnostiku (kādas īpašības personai piemīt?) un uz darbībām centrētu attieksmju diagnostiku (ko dara persona?). Atšķirīga ir arī rezultātu diagnostika (kādi personas rezultāti?), kas saistīta vai nu ar konverģentām un uz prasībām orientētām, vai arī diverģentām, sevi organizējošām darbību un ikdienas situācijām. (Erpenbeck, 2003a), (Erpenbeck, 2007b)

Izpratne par kompetenču mērījumiem un modeļiem, ar kuriem novērot un novērtēt personas kompetences, Latvijā ienāk salīdzinoši lēni, galvenokārt lielāko uzņēmumu cilvēkresursu vadībā, kas ir cieši saistīta ar organizācijas kultūru un vadības stratēģiju: "Kompetenču modelis jeb prasību profils ir sistēma, kurā definētas nepieciešamās kompetences. Kompetenču modelis ietver personīgās un profesionālās īpašības, uzkrātās zināšanas, prasmes, pieredzi, vērtības, kā arī darbinieku attieksmi. Jebkuru kompetenci, piemēram, saskarsmes prasmi, vadītprasmi, uzņēmību un iniciatīvu, var aprakstīt, izmantojot snieguma kritērijus, kas raksturo tās dažādos aspektus." (Erpenbeck, 2003a)



Jaunā mācīšanās kultūra, kas liek attīstīt un pilnveidot arvien jaunas kompetences, ir radusies ārpus formālās un neformālās izglītības, tālākizglītības iestādēm un tajās ieprogrammētajām sertifikācijām un eksāmeņiem. Mācīšanās kultūra mūsdienu izpratnē nosaka to, ka mācības ir sevis organizētas, tās ir orientētas uz plašākām iespējām, centrētas uz kompetencēm un radītas plašai kompetenču attīstībai, kas liek radīt arī jaunu mācību kultūru. Tādēļ kompetenču izpratne ir loģiski saistāma ar to, ka jauniešu nopietnākais mācību darbs arī ir sevis organizēts un vadīts, jo klasē mācību stundā pedagogs dod tikai ievirzi mācību priekšmetā, norādot būtisko, kas jāapgūst. Viss pārējais ir pašu jauniešu ziņā – cik nopietns darbs notiek bibliotēkā, interneta vidē un mājās, tomēr mācību stundā pedagogam arī jāspēj pilnveidot jauniešiem tik vajadzīgās kompetences, piemēram, uzdotot strādāt darba grupās, diskutējot, pārrunājot un veicot loģikas uzdevumus.

Šīs nodaļas apakšnodaļās autore turpina analizēt kompetenču sistemātiku saistībā ar kompetenču apguves, attīstības un pilnveides iespējām vidējās izglītības pakāpē, piedāvājot arī jauniešu kompetenču pašvērtējuma iespēju vizualizētā testā „Tavu kompetenču karte”. Nodaļas noslēgumā ir autore secinājumi par kompetences jēdziena izpratni, kas aprobēta diskusijā ar izglītības iestāžu psihologiem.

## **2.2. Kompetenču klases**

### **2.2.1. Personālās kompetences**

Kā nozīmīgākās sevis organizētās darbībās Erpenbeka kompetenču pētījumu grāmatā akcentētas pamatkompetences, kuras var dēvēt kā kompetenču klases: personālās, aktivitātes un pārmaiņu, profesionāli metodiskās un sociāli komunikatīvās kompetences, kopumā šīs kompetences veido metakompetences, kas būtu uzskatāmas par pamatkompetencēm. (Baethge, Baethge-Kinsky 2004); (Erpenbeck, 2003a)

Jauniešiem aktuālas ir sociāli komunikatīvās un darbības un pārmaiņu kompetences, savukārt profesionālās un personālās ir plānojamās kompetences nākotnē. Metodiskās kompetences jauniešiem ir jāattīsta, jo tās veicina analītisku un strukturētu domāšanu, spēju risināt problēmas un saskatīt kopsakarības. Erpenbeks kompetenču klases nosauc par kompetenču dimensijām, jo tajās apkopo tās kompetences, kas piederīgas katrai kompetenču klasei. Personālās kompetences ir novērojamas pieaugušo darbībā, kas saistīta ar profesionālo darbību. Erpenbeks personālās kompetences definē kā personas sevis organizēšanas dispozīciju darboties refleksīvi, tas nozīmē,- sevi novērtēt, darboties

produktīvi, rīkoties adekvāti, attīstīt sevis motivāciju un sevi kā personību, savu talantu, centienus pēc mērķiem, un to visu darīt gan darbā, gan arī ārpus tā,- attīstīt sevi radoši un mācoties. Šajā kompetenču klasē raksturīgākās prasmes un spējas: lojalitāte, personīgā atbildība, normatīvās attieksmes, sevis vadība, radošuma kompetence, atvērtība pārmaiņām, gatavība mācīties, spēja risināt konfliktus, gatavība sevis attīstībai, elastīgums, emocionalitāte, sevis kontroles spējas.

Autores veiktajā jauniešu kompetenču pašvērtējumā „Tavu kompetenču karte” personālās kompetences nav akcentētas, tās ir integrētas citās kompetenču dimensijās, kuras vairāk ir saistītas ar skolēnu darbu ikdienas mācību procesā.

### 2.2.2. Darbības un pārmaiņu kompetences

**Darbības un pārmaiņu kompetences** definējamas kā personas sevis organizēšanas dispozīcija darboties aktīvi un saskaņā ar vēlmi mainīties. Šī dispozīcija spēj apvienot personas emocijas, motivācijas, spējas un pieredzes, kā arī visas kompetences – personālās, profesionāli metodiskās un sociāli komunikatīvās, integrējot tās vienotā gribas ierosmē un veiksmīgi realizējot savu rīcību: lemtspēja, gatavība inovācijām, gatavība grūtībām, vēlēšanās izveidot, mobilitāte, enerģija, iniciatīva, optimisms, sociālās saistības, atjautība, mērķtiecīga darbība, konsekvence, neatlaidība, iniciatīva; kognitīvās kompetences - vispārējā inteliģence, darbības inteliģence, praktiskā inteliģence, garīgais elastīgums, kompleksā domāšana, koncentrēšanās un vērīgums, atmiņa, plānošana un vadīšana, radošums.

Autores izstrādātajā jauniešu kompetenču pašvērtējumā „Tava kompetenču karte” akcentētas trīs darbības un pārmaiņu kompetenču dimensijas:

- 1) Kognitīvā kompetence raksturojama ar vispārējo, darbības un praktisko inteliģenci. Piemīt garīgais elastīgums, kompleksā domāšana, koncentrēšanās un vērīgums, atmiņa.
- 2) Inovāciju kompetence galvenokārt ir spēja būt optimistam. Piemīt enerģiskums, mobilitātes spēja - spēja pārvietoties, atrasties kustībā, aktīvi darboties, būt mobilam.
- 3) Mērķtiecīgas darbības kompetence uztverama kā spēja veikt uz veiksmi orientētas darbības, tā ir arī sevis organizēta iniciatīva darboties aktīvi un kopīgi.

### 2.2.3. Profesionāli - metodiskās kompetences

**Profesionāli - metodiskās kompetences** ir definējamas kā personas sevis organizēšanas dispozīcija darboties garīgi un fiziski, lai risinātu lietišķas un konkrētas problēmas. Tas nozīmē, - ar profesionālām un metodiskām zināšanām, prasmēm un spējām radoši atrisināt problēmas. Tas ietver metodisku sevis organizēšanas dispozīciju profesionālajai darbībai, uzdevumiem un risinājumiem, kā arī radošu metožu attīstīšanu: prezentācijas un moderācijas kompetence, projektu vadības kompetence, procesu vadības kompetence, kvalitātes vadības kompetence, spēja analizēt, darba tehniku iemaņas, objektivitāte, elastīgums, domāšanas un problēmu risinājumu kompetence, orientācija uz mērķi un mērķu sasniegšanas kompetence, grūtību preferences kompetence, orientācija uz konkurenci, attieksme pret kļūdām, spēja pārvietoties, atrasties kustībā - mobilitāte, zināšanu menedžments, tirgus zināšanas rezultāta apzināšanās, profesionālās zināšanas, sistemātiski metodiska rīcība, koncepciju izstrādes spēja, uzcītība, orientācija uz zināšanām, plānošanas spējas, kompetenču menedžments, datoru un mediju kompetences (informācijas un komunikācijas tehnoloģiju prasmes – IKT). (Erpenbeck, 2003a)

Pēc Heises (Heyse, 2002) un Erpenbeka (Erpenbeck, 2007b) atzinuma, profesionāli metodiskās kompetences gan ir pieskaitāmas vienai kategorijai, bet tās var konstatēt un novērot arī atsevišķi:

2.1.tab. Metodisko un profesionālo kompetenču salīdzinājums  
(Heyse, Erpenbeck)

<b>Metodiskās kompetences</b>	<b>Profesionālās kompetences</b>
Analītiskā domāšana	Vispārīgās zināšanas
Konceptuālā spēja	Profesionālās zināšanas
Strukturālā domāšana	Organizatoriskās spējas
Spēja saskatīt kopsakarības un pārmaiņu vadība	Zināšanas ekomikā
Spēja patstāvīgi domāt	Zināšanas informācijas un saziņas tehnoloģijās
Nepārtrauktas attīstības spēja	Profesionālās spējas un prasmes
Radošums un inovācijas spēja	Zināšanas par tirgu
	Valodas zināšanas
	Uzņēmējdarbības domāšana un darbība

Heise (*Heyse V.*) uzsver domu, ka metodiskās kompetences ir spēja un gatavība patstāvīgi atrast risinājumu veidus dotajiem mācību un darba uzdevumiem, piemēram:

- 1) spēja rīkoties ar informāciju;
- 2) domāšanas un spriešanas spēja;

- 3) spēja saskatīt kopsakarības;
- 4) spēja domāt sistemātiski un saistīti;
- 5) radošuma spēja;
- 6) lemtspēja;
- 7) problēmu risināšanas spēja;
- 8) spēja mācīties mācības.

Jauniešu kompetenču pētījumā „Tavu kompetenču karte” autore akcentē metodisko kompetenču dimensiju, jo profesionālās kompetences jauniešiem vispārējā vidusskolā novērot ir grūti – nav iegūta kvalifikācija un nav profesionālās pieredzes. Metodisko kompetenču novērtējumā autore pētījumā ir aprakstītas četras kompetenču dimensijas:

- 1) Prezentācijas kompetence kā darba tehniku iemaņas; datoru un mediju kompetences (informācijas un komunikāciju tehnoloģiju prasmes – IST) un moderācijas (grupu darba vadības) spējas;
- 2) Domāšanas un analītiskā kompetence - spēja analizēt, plānot un domāt patstāvīgi, analītiski, sistemātiski, racionāli un strukturāli. Piemīt prasme vadīt projektus un procesus. Spēja sistemātiski risināt problēmas; izstrādāt koncepcijas. Spēja vadīt pārmaiņas.
- 3) Zināšanu menedžmenta kompetence - spēja apgūt jaunas zināšanas, apzināties rezultātu. Orientējas uz zināšanām. Piemīt spēja mācīties mācības.
- 4) Radošuma kompetence - spēja būt radošam, spēja radīt jaunas materiālās un garīgās vērtības, izteikt oriģinālas, interesantas domas, pieejas.

Jauniešu kompetenču attīstībā nozīmīgi ir pilnveidot radošuma kompetenci kā izglītības satura komponentu. Disertācijas 1.nodaļā autore akcentēja domu, ka diverģentā jeb radošā domāšana attīsta skolēnu pašveidošanos, veicina produktīvu un radošu izziņas darbību.

#### **2.2.4.Sociāli komunikatīvās kompetences**

**Sociāli komunikatīvās kompetences** ir definējamas kā personas sevis organizēšanas dispozīcija darboties kooperatīvi un komunikatīvi. Tas nozīmē - savstarpēja sadarbība ar apkārtējiem, jaunu plānu, uzdevumu un mērķu attīstība: spēja darboties komandā, empātija, spēja kritizēt un gatavība kritikai, konfliktu vadība, spēja risināt konfliktus, komunikācijas spēja, kooperācijas spēja, spēja rast konsensu, uz partneri centrētas interakcijas, komunikācijas un sadarbības kompetence, ietekmes spējas, gatavība

uzņemties atbildību, patstāvība, orientācija uz klientu, starpkulturālā kompetence un spēja adaptēties, atbildības spēja, attiecību menedžmenta kompetence, piemērošanās/pielāgošanās spējas, sociālās ietekmes vadības spēja:

- 1) aktīva savu priekšrocību prezentācija;
- 2) procesu kompetence;
- 3) interaktīva savas ietekmes radīšana (Erpenbeck, 2003a)

Sociālās un komunikatīvās kompetences definīcijas zinātnieku skatījumā Erpenbeka (*John Erpenbeck*) apkopotajā kompetenču mērījumu rokasgrāmatā un Bambecka (*Dr. Jörn J. Bambeck*), Minhene, kompetenču pētījumā *BCI (Bambeck – Competence-Instrument)* definē kā sevis organizēšanas dispozīciju (iniciatīvu), galvenokārt pievēršot uzmanību kompetencei kā spējai realizēt, kas kā cilvēka personības īpašības (īpašību modelis) ir mainīgas pieredzes, mācību, treniņa vai terapijas ietekmē. (Erpenbeck, 2003a), (Bambeck, 1997)

Bambeks (*Dr. Jörn J. Bambeck*) sociālo kompetenci skaidro kā spēju kopumu: „Cilvēku pazīšana, spēja iejusties, verbālās/komunikatīvās spējas (izteiksmīga runa un spēja konsultēt), kā arī spējas darboties komandā un spēja ieklausīties, kā arī spēja īstenot.” (Bambeck, 1997)

Papildus sociālai kompetencei tiek minētas arī citas (turpat):

- 1) pašapziņa (*Selbstbewusstsein, vāc.*);
- 2) racionālā kompetence – domāt un rīkoties racionāli, analītiski, loģiski un sistemātiski, kā arī šīs spējas apzināties un apgūt;
- 3) emocionālā kompetence – ne tikai spējas, bet arī temperamenta īpašības: spēja savaldīt dusmas, stresu un neveiksmes (*Misserfolg, der, vāc.*); emocionālā stabilitāte, spēja pārvarēt grūtības (*Belastbarkeit, das, vāc.*) kā optimistiska un pozitīva dzīves nostāja un pamatnoskaņojums;
- 4) izturēšanās (attieksmes) konsistence – šeit ir domāts, ka persona izturēsies vairāk konsekventi (*consistent- angl.* –konsekventi, saskanīgi, noturīgi, sistemātiski) vai drīzāk nekonsекventi īpaši līdzīgās, bet arī atšķirīgās situācijās.

T. Langs-fon Vinss (*PD Dr. Thomas Lang-von Wins*) savā pētījumā *Founders Chek* (Lang-von Wins, Kaschube, 2000) nosauc pamatnozīmes kompetences – kvalifikācijas un dispozīcijas, kas var sekmēt procesu, piemēram, ietekmēt uzņēmuma dibināšanu. (*volition, angl.* – griba)

Tiek veidota kompetenču skala:

Motivācijas un gribas (*volition, angl., volitionale, vāc.*) procesu faktori:

- 1) Apņēmība (*Entschlossenheit, das*) realizēt idejas;
- 2) Emocionālie priekšnoteikumi ideju realizācijai;
- 3) Gatavība upurēties;
- 4) Uzticība idejām (*Commitment, angl.*);
- 5) Sevis ietekmēšanas spēja.

Pieceja kļūdām: (*Umgang mit Fehlern, vāc.*)

- 1) spēja pārvarēt grūtības;
- 2) emocionāla reakcija;
- 3) dusmas par savām kļūdām;
- 4) atvērta pieceja kļūdām.

Sociālās ietekmes spēja:

- 1) aktīva savu priekšrocību prezentēšana;
- 2) procesu kompetence.

H.Hollings, U.P.Kannings un S.Hofers (*Heinz Holling, Uwe Peter Kanning, Stefan Hofer*) pētījuma „Bavārijas policijas personāla izvēles pieredze „Sociālā kompetence” (SOKO)” (*Das Personalauswahlverfahren „Soziale Kompetenz” (SOKO) der Bayerischen Polizei*) teorētiskajā pamatojumā aplūko sociālo kompetenci kā personas iezīmju kopumu, kura veicina šīs kompetences pielietojumu konkrētās situācijās.

Hollinga, Kanninga un Hofera (*Heinz Holling, Uwe Peter Kanning, Stefan Hofer*) piedāvāta sociālās kompetences definīcija: Ar sociālo kompetenci saprotamas tādas personas spējas, prasmes un zināšanas, kuras realizē sociālās situācijās un kuras tiek vienlaicīgi sociāli akceptētas, ņemot vērā izturēšanās veidu. (Kanning, 2002)

Attieksmi var nosaukt tikai tad par kompetentu, ja tā ir atbilstīga situācijai un realizē iesaistīto personu intereses, ievērojot attieksmes sociālo akceptu. Jēdziens „sociālā kompetence” un tajā ietvertās „sociāli kompetentas attiecības” ir nozīmīgākie jēdzieni, kas apstiprina attiecīgā jautājuma „sociālais akcepts” pielietojumu. Šeit var arī darboties kādas konkrētas interakcijas personas, vispārpieņemtu normu un vērtību vai specifisku sociālu grupu lokālu normu un vērtību interesēs. Jēdzienu „sociālais akcepts” lieto kā pamatprasību analīzi personāla izvēlē. Zinātnieki savā pētījumā uzsver, ka sociālā kompetence (*SOKO*) ir realizējama divējādi, atkarībā no rīcības veida un prasību analīzes izvēles.

Sociālās prasmes – pašapziņu un savas karjeras veidošanu, - papildina **sociālo kompetenču definīcija**, kas saprotama kā personas spēju, prasmju un zināšanu kopums,

kas veicina personīgo interešu realizāciju dažādās sociālās situācijās, vienlaicīgi ievērojot sociāli akceptētas attieksmes.

2.2.tab. Sociālās kompetences definīcija  
(Heinz Holling, Uwe Peter Kanning, Stefan Hofer)

<b>Sociālās kompetences dimensija</b>	<b>Sociālās kompetences dimensijas apraksts</b>
Spēja realizēt savas idejas	Būt pārliecinātam, spēt pamatot un īstenot, neņemot vērā citas autoritātes
Sevis novērtēšana ( <i>Selbstreflexion, vāc.</i> )	Spēja būt kritiskās domās par sevi, ne vienmēr vainu meklēt citos, mācīties no kļūdām
Gatavība izlemt ( <i>Entscheidungsfreudigkeit, vāc.</i> )	Neatlikt lēmuma pieņemšanu, aktīva attieksme pret problēmām
Spēja pieņemt ( <i>acceptance, angl.</i> )	Spēja būt atvērtam, spēja iejusties, spēja pieņemt (akceptēt) citas personas un viņu uzskatus, atvērtība jaunajam
Brīvība no sociālajām bailēm	Nebaidīties sadarboties, spēt risināt sociālās situācijas, pašpārliecība
Emocionālā stabilitāte	Nosvērtība, profesionālajā ikdienā būt emocionāli nobriedušam, slodzes situācijās spēt piemēroti darboties
Ekstraversija	Spēt tuvoties citiem, prieks par saskarsmi ar citiem
Taisnīgums	Spēja un gatavība izturēties taisnīgi un godīgi, neņemt vērā personīgās simpātijas, katram pienākas tas, ko viņš ir pelnījis
Komunikācija	Spēt ieklausīties, izturēties ar izpratni, būt gatavam komunikācijai
Konfliktu menedžments	Būt gatavam konfliktsituācijai, spēja kritizēt (aktīvi un pasīvi), spēja un gatavība acumirkļi integrēt dažādas pozīcijas godīgai konflikta atrisināšanai, saskatīt konfliktus un risināt
Cilvēku vadība	Kooperatīva izpratne par vadību, nodot tālāk informāciju, atbilstīga atgriezeniskā saikne, gatavība deleģēt, spēja motivēt, gādība

Frijs un Balcers (*Andreas Frey, Lars Balzer*) pētījumā „Sociālo un metodisko kompetenču novērtējuma anketa – smk99” (*Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk99*), kompetences raksturo kā fizisku un garīgu dispozīciju potenciālu, kas vajadzīgas personai kā priekšnosacījums, lai mērķtiecīgi risinātu atbilstīgus uzdevumus vai problēmas, novērtētu atrastos risinājumus un attīstītu tālāk individuālo ziņojumu kā darbības paraugu. Sociālā kompetence tiek raksturota kā:

- 1) patstāvība;
- 2) sadarbība;
- 3) gatavība atbildēt;

- 4) spēja vadīt konfliktus;
- 5) spēja komunicēt;
- 6) spēja rīkoties taisnīgi situācijās.

(Balzer,Frey, 2001)

Vottava (*Heinrich Wottawa*) un Ennings (*Stefan Oenning*) pētījumā „Eligo-sistēma” (*Das Eligo-System*) analizē ELIGO skalu:

2.3.tab. Kompetenču apraksts „Eligo-sistēma”  
(Heinrich Wottawa, Stefan Oenning)

Kompetenču apraksts	ELIGO – skala (kompetenču apraksts)
inteliģence	
Verbālā domāšanas spēja	Spēja abstrahēties (valodā) Spēja saprast valodu Spējā kombinēt Valodas izjūta
Numerālā spēja domāt	Rēķināšanas spēja Pazīt likumus (atpazīt numerālās attiecības)
Domāšana	Domāšana – <i>mittelfristige Merkfähigkeit</i> Verbālā domāšana
Telpiski – figurālā domāšana	Telpiskā domāšana (3 – dimensionālā) Iztēle (2- dimensionālā)
Mehāniski – tehniskā domāšana	Mehāniski tehniskais priekšstats
Emocionālā un sociālā kompetence	Pareizi ( <i>Wahrnehmen</i> ) uztvert sarunu biedru Aktīva ( <i>Durchsetzen</i> ) nostāja sociālās situācijās Piemērota izturēšanās pret kritiku un konfliktiem Mērķtiecīga sadarbība Produktīva komandas vadība
Rakstības zināšanas	Rakstu valodas pārlicinoša pārvaldība

Heise sociālo kompetenci raksturo kā spēju un gatavību neatkarīgi no vecuma, izcelsmes un izglītības atbildīgi sadarboties ar apkārtējiem vai arī būt kopā ar apkārtējiem, izturēties, orientējoties uz grupu vai attiecību uzturēšanu:

- 1) spēja komunicēt;
- 2) spēja kooperēties;
- 3) komandas spēja;
- 4) spēja realizēt savas idejas;
- 5) spēja deleģēt.

Kā nozīmīgas Heise akcentē individuālās vai *Es*-kompetences:

Spēja un gatavība attīstīt sevi darba uzdevuma un darba grupas ietvaros, pilnveidot savu talantu, motivāciju un gatavību panākumiem, piemēram:



- 1) spēja attīstīt un paturēt identitāti;
- 2) pašnovērtējuma spēja;
- 3) spēja attīstīt savu motivāciju;
- 4) spēja demonstrēt savu izturību un gribasspēku.

Šādas attīstītas kompetences jauniešu vidū nav vērojamas kā izteiktas, tomēr jaunieši, kuri jau apzināti veido savu karjeru, apzināti darbojas pie šo kompetenču pilnveides. Tomēr sociālās kompetences mazāk ir novērojamas mācību procesā, jo mācību process nav tā strukturēts, vairāk tās novērojamas jauniešu darbībās ārpus mācību procesa – konkursos, zinātniski pētniecisko darbu aizstāvēšanā, viktorīnās un pasākumos.

### **Emocionālās inteliģences kompetenču modelis**

Jauniešu kompetenču spektra novērtējumā ir liela nozīme arī emocionālo spēju attīstībai. Emocionālās inteliģences kompetenču modeli Makklillends (*David McClelland*) sākotnēji attīstīja kā „Profesionālo kompetenču novērtēšanu” (*Job Competency Assessment – JCA, angl.*), un praktiskā projekta darbā izmēģināja un uzlaboja viņa iedibināto uzņēmēju konsultēšanu *McBer* Bostonā, *Mass.* Pēc vairāku gadu ilgas intensīvas sadarbības ar *Hay* 1990. gadā firma *McBer* „sakusa” ar *HayGroup*. Makklillenda centrs (*McClelland Center*) šobrīd joprojām darbojas uzņēmumu un citu organizāciju personālmenedžmenta pārmaiņu pētniecības jomā.

Makklillenda pētījuma „Uzvedības rezultātu intervija” (*Behavioural Event Interview – BEI*) atslēgas vārdi ir - kompetences (*Competencies, angl.*), nozīmīgs atgadījums (*critical incident, angl.*), vadība (*leadership, angl.*), personāla izvēle un attīstība. Pētījuma attīstītāji: Makklillends, *HayGroup* (*David McClelland*). (Erpenbeck, 2003a), (McClelland, Spencer, & Spencer, 1994)

Uz Goulmena (*Daniel Goleman, 1998*) analīžu bāzes *HayGroup* izveidoja plašu informācijas bāzi, jo Goulmens (*Daniel Goleman*) bija izpētījis, ka ir iespējams savienot pieredzes ar uzņēmumos novērotajām darbinieku kompetencēm un profesionāli specifiskajām kompetencēm, izveidojot vienotu modeli ar nozīmi „Emocionālā inteliģence”. Vērā ņemami ir arī Goulmena (*Daniel Goleman*) pētījumu rezultāti, kas apliecina kognitīvo spēju un pieredzes relatīvo nozīmi no vienas puses un „Emocionālo inteliģenci” – no otras. Šī pētījuma ietvaros tiek piedāvāta arī kompetenču definīcija: Kompetence ir kāda indivīda pamatiezīme, kas ir cēloniski saistīta ar viennozīmīgiem kritērijiem, kuri nodrošina efektīvus un izcilus sasniegumus darba vidē vai kādā situācijā ārpus darba vides – sabiedrībā, ģimenē u.c. Emocionālo spēju pētījuma mērķis: Pētījuma

autori identificēja empīriskas un uzņēmējdarbībai specifiskas un TOP menedžmentam raksturīgas, uz veiksmi orientētas iezīmes.

Kompetenču apkopojums turpinās kompetenču modeļu attēlojumā, kas var noderēt kā pamats personāla izvēlē, personāla novērtēšanā un personāla attīstībā. Pētījums bija noderīgs, lai testētu uzņēmējdarbībai specifisku kompetenču priekšrocības.

Pētījuma attīstītāji *HayGroup* izstrādāja daudz dažādu aptauju, kas sadarbībā ar Goulmenu (*Daniel Goleman*) un *Boyatzis* tika attīstīti kā emocionālās inteliģences mērinstrumenti, (*Emotional Competence Inventory, ECI*). Ar aptaujās iegūto informāciju izveidoja detalizētu rezultātu apkopojumu, salīdzinot katra aptaujas dalībnieka sevis novērtējumu atbilstīgi vēlamajām kompetencēm, kas orientētas uz attieksmēm, ar citu dalībnieku (vadītāju, kolēģu, darbinieku, klientu u.c.) vērtējumu, kā arī pēc tam pretnostatot vēlamo kompetenču variantu. Tādā veidā radīja katra aptaujas dalībnieka individuālā darba mapes (*Portfolio*) ar vēl attīstāmām kompetenču jomām.

Uz emocionālajām spējām bāzētas kompetences mūsdienās ir ne tikai organizācijas vadības, bet arī jauniešu aktualitāte - pašpārlicība un orientācija uz sasniegumiem, uzticamība, empātija un spēja vadīt komandu. (Goulmens, 2001), (Goleman, 1995)

Emocionālā inteliģence ieņem arvien lielāku lomu mūsdienu sarežģītajās sabiedriskajās norisēs un ekonomiskajā darbībā, jo emocijām ir ļoti liela nozīme domāšanas procesos – gan vienkārši loģiskā domu gaitas izklāstā, gan svarīgu lēmumu pieņemšanā. Jūtu un domu mijiedarbībā ikdienišķos lēmumus nosaka spēja izjust emocijas, kas darbojas ciešā saskaņā ar loģisko prātu un tādējādi veicina – vai arī kavē – domu atraisīšanos.

#### Jauniešu kompetenču novērtējuma testā „Tavu kompetenču karte” akcentētas 5 sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijas:

1) Sevis vadības kompetence (spēja realizēt savas idejas, sevis apziņa un novērtēšana, *Es*-kompetence, gatavība izlemt) - Ir pārliecināts, patstāvīgs, spēj pamatot un īstenot savas idejas, neņemot vērā citas autoritātes, piemīt apņēmība, izturība un gribasspēks. Spēja un gatavība attīstīt un pilnveidot sevi (darba uzdevuma un darba grupas ietvaros), savu talantu, motivāciju un gatavību panākumiem. Piemīt emocionālā apziņa, pareizs pašvērtējums: apzinās un prezentē savas stiprās un vājās puses, uzņemas atbildību, ir ilglaicīgs sevis attīstības plāns. Spēj būt kritiskās domās par sevi, nemeklē vainu tikai citos, mācās no kļūdām, kontrolē sevi. Ir apzinīgs un spēj pielāgoties. Spēj apzināties un attīstīt savu identitāti. Piemīt lemtspēja, aktīva attieksme pret problēmām;

2) Sociālā kompetence (spēja pieņemt/akceptēt, brīvība no sociālajām bailēm; Sociālās spējas: cilvēku vadība, spēja darboties komandā) - Spēj rīkoties dažādās sociālās situācijās, vienlaicīgi ievērojot sociāli akceptētas attieksmes. Empātija: ir atvērts un uzmanīgs, ieklausās, spēj iejusties *cita ādā*. Saskata iemeslus apkārtējo izjūtām un attieksmei. Spēj pieņemt (akceptēt) citas personas un viņu uzskatus. Nebaidās sadarboties, spēj risināt sociālās situācijas un piemīt pašpārliecība. Spēj attīstīt citus; izmanto formālo autoritāti; rada aizrautību un padara uzdevumus interesantus. Vada kā konsekvents paraugs citiem un izvirza konkrētas prasības visai komandai, sadarbojas ar vadību, nodod tālāk informāciju, prot deleģēt, spēj motivēt citus;

3) Emocionālā kompetence - spēja savaldīt dusmas, stresu, pārvarēt grūtības un neveiksmes; piemīt emocionālā stabilitāte, ir optimistiska, pozitīva dzīves nostāja. Piemīt nosvērtība, piemīt spēja ikdienā būt emocionāli nobriedušam, slodzes situācijās spēj darboties piemēroti;

4) Komunikācijas un sadarbības kompetence (konfliktu menedžments: spēja vadīt konfliktus; taisnīgums; ekstraversija) – izprot saziņas situāciju, prot tajā iesaistīties, pamato savu viedokli, izmantojot argumentācijas paņēmienus. Spēj ieklausīties un sadarboties. Spēj izteiksmīgi runāt; piemīt spēja konsultēt, individuālā un publiskā saziņā ievēro valodas kultūras normas. Spēj tuvoties citiem, prieks saskarsmē ar citiem. Ir sagatavojies konfliktsituācijai, spēj kritizēt, piemīt spēja un gatavība acumirkli integrēt dažādas pozīcijas godīgai konflikta atrisināšanai, saskata konfliktus un tos risina. Spēj rīkoties taisnīgi un godīgi dažādās situācijās, neņemot vērā personīgās simpātijas;

5) Valodas kompetence kā verbālā domāšanas spēja - lieto saziņas situācijai atbilstošus valodas līdzekļus. Pilnveido prasmi veidot monologu, dialogu mutvārdu un rakstveida formā, publiski uzstāties, iesaistīties diskusijā, organizēt to. Vērtē publisko runu – saturu, izmantotos valodas izteiksmes līdzekļus, tās atbilstmi saziņas situācijai. Prot iegūt valodniecisku informāciju no dažādiem informācijas avotiem: apkopot, strukturēt, izvērtēt un izmantot to valodas apguves procesā un savā pieredzē. Spēj domāt abstrakti. Saprot valodniecības terminus. Analizē, vērtē, rediģē tekstus saskaņā ar literārās valodas normām. Izprot latviešu valodas sistēmu. Vērtē un pilnveido savas runas prasmes. Piemīt valodas izjūta. Pārliecinoši pārvalda rakstu valodu.

Emocionālā kompetence ir viena no sociāli komunikatīvajām kompetencēm, kuru var novērot, analizējot jauniešu darbību saistībā ar mācību procesu (piemēram, grupu darbs stundā) un arī ārpusstundu aktivitātēs.

## **2.3. Vispārējās vidējās izglītības standartā iestrādātās apgūstamās kompetences latviešu valodā un spējas literatūrā**

### **2.3.1. Komunikatīvā un valodas, sociokultūras kompetence latviešu valodā**

Valsts vispārējās vidējās izglītības standarta latviešu valodas mācību priekšmeta obligātajā saturā ir izteikta prasība, ka jauniešiem, apgūstot šo mācību priekšmetu, jāpapildina komunikatīvā un valodas kompetence un sociokultūras kompetence:

„Komunikatīvā un valodas kompetence:

valoda - personības intelektuālās un garīgās attīstības un pašizpaušmes līdzeklis;  
galvenās literārās valodas normas fonētikā, morfoloģijā, leksikoloģijā un sintaksē;  
valodas funkcionālie stili;  
vārdu krājuma leksikostilistikā un emocionāli ekspresīvā diferenciacija;  
latviešu literārā valoda un latviešu valodas dialekti.

Sociokultūras kompetence:

latviešu valoda - kultūras vērtība un etniskās identitātes būtisks komponents;  
latviešu valoda starpkultūru komunikācijā;  
runas tradīcijas un starpkultūru dialogs.” (MK noteikumi Nr.715, 1.pielik.II.d.)

Līdzvērtīgi arī autore jauniešu prasmju profila pašvērtējumā „Tavu kompetenču karte” kā nozīmīgākās analizē sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijas piecas kompetences:

- 1) sevis menedžmenta kompetence;
- 2) sociālā kompetence;
- 3) emocionālā kompetence;
- 4) komunikācijas un sadarbības kompetence;
- 5) valodas kompetence.

Tātad jāsecina, ka MK noteikumos Nr.715 jauniešiem ir izvirzītas prasības apgūt konkrētas zināšanas mācību priekšmetā, un ar definīciju „kompetences” nav skaidrota jauniešu iniciatīva veikt sevis organizētas garīgas darbības latviešu valodas mācību priekšmetā, lai pierādītu spēju izmantot apgūtās zināšanas prasmes. Tādēļ MK noteikumu Nr.715 izglītības un mācību priekšmetu standartos būtu ieteicams vairāk akcentēt vajadzību pēc

apgūtām metodiskām, aktivitātes un pārmaiņu, kā arī sociāli komunikatīvām kompetencēm, noteikti ietverot arī valodu kompetenci kā vienu no nozīmīgākajām.

Pamatprasības, kas minētas MK noteikumu Nr.715 izglītības un mācību priekšmetu standartos, latviešu valodas mācību priekšmeta apguvei nosaka to, ka komunikatīvajā un valodas kompetences apgūvē jauniešiem ir:

- „jāizprot saziņas situācija, jāprot tajā iesaistīties, jāpamato savs viedokli, izmantojot dažādus argumentācijas paņēmienus;
  - jālieto saziņas situācijai atbilstoši valodas līdzekļi;
  - jāpildveido prasme veidot monologu, dialogu (mutvārdu un rakstveida formā), publiski uzstāties, iesaistīties diskusijā, organizēt to;
  - jāvērtē publiskā runa - saturs, izmantotos valodas izteiksmes līdzekļus; runas atbilde saziņas situācijai;
  - jāprot iegūt valodniecisku vai kulturoloģisku informāciju no dažādiem informācijas avotiem: apkopot, strukturēt, izvērtēt un izmantot to valodas apguves procesā un savā pieredzē;
  - jāievēro individuālā un publiskā saziņā valodas kultūras normas;
  - jāsaprot un jālieto mācību procesā nepieciešamie valodniecības termini;
  - jāanalizē, jāvērtē, jārediģē teksti saskaņā ar tekstveides un literārās valodas normām;
  - jāievēro valodas kultūras normas pašā veidotā mutvārdu un rakstveida tekstā;
  - jālieto un jāvērtē valodas funkcionālie stili;
  - jāprot rakstīt dažādu žanru tekstus: pārspriedumu, argumentēto eseju, tēzes, referātu, dzīves gaitas aprakstu (CV), darījumu vēstules;
  - jāanalizē un jāvērtē teksts no literārās valodas normas no stila un žanra prasību viedokļa;
  - jāizprot latviešu valodas sistēma;
  - jāvērtē un jāpildveido savas runas prasmes;
  - jāzina latviešu literārās valodas un latviešu valodas dialektu atšķirības;
  - jāzina latviešu literārās valodas attīstības nozīmīgākos faktus un pētniekus.
- (MK noteikumi Nr.715, 1.pielik.III d.)”

Autore ir piedāvājusi ietvert jauniešu pašvērtējuma „Tavu kompetenču karte” testā sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijā komunikācijas un sadarbības kompetenci:

Izprot saziņas situāciju, prot tajā iesaistīties, pamato savu viedokli, izmantojot argumentācijas paņēmienus. Spēj ieklausīties un sadarboties. Spēj izteiksmīgi runāt;

piemīt spēja konsultēt, individuālā un publiskā saziņā ievēro valodas kultūras normas. Spēj tuvoties citiem, prieks saskarsmē ar citiem. Ir sagatavojies konfliktsituācijai, spēj kritizēt, piemīt spēja un gatavība acumirkli integrēt dažādas pozīcijas godīgai konflikta atrisināšanai, saskata konfliktus un tos risina. Spēj rīkoties taisnīgi un godīgi dažādās situācijās, neņemot vērā personīgās simpātijas.

Kā būtiska autores disertācijas jauniešu kompetenču pašvērtējumā sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijā ir minēta arī valodas kompetence kā verbālā domāšanas spēja:

Lieto saziņas situācijai atbilstošus valodas līdzekļus. Pilnveido prasmi veidot monologu, dialogu mutvārdu un rakstveida formā, publiski uzstāties, iesaistīties diskusijā, organizēt to. Vērtē publisko runu – saturu, izmantotos valodas izteiksmes līdzekļus, tās atbilstmi saziņas situācijai. Prot iegūt valodniecisku informāciju no dažādiem informācijas avotiem: apkopot, strukturēt, izvērtēt un izmantot to valodas apguves procesā un savā pieredzē. Spēj domāt abstrakti. Saprot valodniecības terminus. Analizē, vērtē, rediģē tekstus saskaņā ar literārās valodas normām. Izprot latviešu valodas sistēmu. Vērtē un pilnveido savas runas prasmes. Piemīt valodas izjūta. Pārliecinoši pārvalda rakstu valodu.

Tātad šajos MK noteikumos Nr.715 vienlaicīgi ar kompetenču pilnveides prasībām tiek minētas arī apgūstamās zināšanas, kas nesaistās ar kompetenču pilnveidi izglītības kontekstā – personas iniciatīva, tātad – rīcība, veikt sevis organizētas garīgas un fiziskas darbības, nevis pasīvi apgūt teorētisko mācību priekšmeta vielu.

Mazāk saprotama ir prasība latviešu valodas mācību priekšmeta standartā apgūt arī sociokultūras kompetenci, kas definēta MK noteikumu Nr.715 III daļā:

„6. Sociokultūras kompetence:

6.1. uztver valodu kā latviešu pasaulainas atspoguļotāju;

6.2. prot izzināt latviešu valodas fonētiskajā, vārddarināšanas, morfoloģiskajā, leksiskajā, frazeoloģiskajā, sintakses sistēmā ietvertu kulturoloģisko informāciju un izmantot to savā runas darbībā;

6.3. apzinās dzimtās valodas nozīmi tautas vērtību sistēmā;

6.4. apzinās kulturālas valodas nozīmi personības attīstībā un pašizpaušmē;

6.5. apzinās valodas lomu sabiedrībā;

6.6. izprot latviešu valodu kā valsts valodu Latvijas Republikā un tās vietu Eiropas Savienībā;

6.7. izprot valodas politiku un nozīmi latviešu valodas un mazākumtautību valodu saglabāšanā un attīstībā;

- 6.8. prot toleranti izmantot valodu sadarbībai daudz kultūru sabiedrībā;
- 6.9. saprot verbālas un neverbālas nacionālās uzvedības īpatnības starpkultūru dialogā;
- 6.10. apzinās valodu kā vērtību.”

Teorētiskajos kompetenču novērojumu un mērījumu aprakstos nav atrodamā šādi definēta kompetence, kura aptvertu arī kulturoloģisku izpratni. Neprecīzi definēta un aprakstīta kompetence nav izmērāma un novērtējama arī latviešu valodas mācību priekšmetā.

### 2.3.2. Emocionālo, radošo un intelektuālo spēju attīstība literatūrā

Literatūras mācību priekšmeta standarts ir ietverts MK noteikumu Nr.715 23.pielikumā, un tas ir atdalīts no latviešu valodas mācību priekšmeta standarta. Dalījums ir apstiprināts arī piederībā atšķirīgām izglītības jomām – latviešu valoda pieder valodu jomai, literatūra – mākslas jomai. Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarta literatūrā mērķis ir sekmēt skolēna emocionālo, radošo un intelektuālo spēju attīstību, radot izpratni par literatūras daudzveidību, kā arī radīt ieinteresētību folkloras un literatūras mantojuma izziņāšanā (MK noteikumi Nr.715, 23.pielik.)

Emocionālo, radošo un intelektuālo kompetenču aprakstu autore ir piedāvājusi jauniešu pašvērtējuma „Tavu kompetenču karte” testā, kura izstrādē piedalījās arī triju skolu psihologi, kas ikdienā strādā ar skolēniem:

#### Sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijā:

emocionālā kompetence - spēja savaldīt dusmas, stresu, pārvarēt grūtības un neveiksmes; piemīt emocionālā stabilitāte, ir optimistiska, pozitīva dzīves nostāja. Piemīt nosvērtība, piemīt spēja ikdienā būt emocionāli nobriedušam, slodzes situācijās spēj darboties piemēroti;

#### Metodisko kompetenču dimensijā:

radošuma kompetence - Spēja būt radošam, spēja radīt jaunas materiālās un garīgās vērtības, izteikt oriģinālas, interesantas domas, pieejas;

Intelektuālo spēju attīstību autore definē kā domāšanas un analītisko kompetenci – tā ir spēja analizēt, plānot un domāt patstāvīgi, analītiski, sistemātiski, racionāli un strukturāli. Piemīt prasme vadīt projektus un procesus. Spēja sistemātiski risināt problēmas; izstrādāt koncepcijas. Spēja vadīt pārmaiņas;

un

zināšanu menedžmenta kompetence – tā ir spēja apgūt jaunas zināšanas, apzināties rezultātu, orientēties uz zināšanām. Skolēniem piemīt mācīšanās spēja.

Viens no literatūras mācību priekšmeta apguves uzdevumiem paredz arī attīstīt tēlaino un analītisko domāšanu literārā darba uztverē. Literatūras mācību priekšmetā skolēnam jādarbojas radoši – jāprot veidot nozīmīgas atziņas par literāro darbu, jāanalizē un jāprot interpretēt, radoši jāizpaužas un jānodarbojas ar pētniecību un jaunradi (MK noteikumi Nr.715, 23.pielik.).

Tomēr literatūras mācību priekšmeta standartā ietvertā prasību, kādām jābūt skolēna attieksmēm, nevar pārbaudīt ar ikdienas mācību sasniegumu vērtēšanas metodēm, liekot balles no 1 līdz 10 vai „ieskaitīts”/”neieskaitīts”:

„9. Izglītojamā attieksmes raksturo šī pielikuma 6.9., 6.10., 8.2., 8.3. un 8.7.apakšpunktā minētās prasības:

6.9. apzinās literatūras nozīmi nacionālās un individuālās identitātes attīstībā;

6.10. atzīst literatūru kā kultūras vērtību.

8.2. apzinās literāro darbu lasīšanu kā savas pilnveides iespēju;

8.3. apzinās un izjūt literārā darbā ietvertās garīgās vērtības;

8.7. apzinās vajadzību vērtēt un pilnveidot savas radošās prasmes.”

(MK noteikumi Nr.715, 23.pielik.).

Attieksmes ir novērojamas darbībā un ilgākā laika posmā, to var darīt pedagogs, mācot skolēnus, piemēram, no 10. līdz 12.klasei. Atklāts ir jautājums, kā novērtēt to, vai skolēns apzinās literāro darbu lasīšanu kā savas pilnveides iespēju. Pedagogam ikdienas mācību procesā vienmēr ir jāstāpjas ar neskaidrībām, piemēram, vai par attieksmi, ka skolēns domrakstā raksta, ka viņam lasīšana ir dzīves daļa, pedagogs drīkst paaugstināt mācību sasnieguma vērtējumu par vienu balli? Mācību procesā definētās attieksmes literatūras mācību priekšmetā var novērtēt ar uzslavu, jo tā arī motivē, tomēr centralizētā eksāmenā par šādas domas izteikšanu neviens vērtētājs punktu skaitu nepaaugstinās, par ko liecina arī izstrādātie kritēriji.

Apkopojot un analizējot izpētītos Latvijas un starptautisko zinātnieku pētījumus un pieejamos starptautiskos dokumentus par izglītības attīstības tendencēm 21.gadsimtā, kā arī par kompetenču jēdziena izpratni, kompetenču novērojumiem, pašnovērtēšanu un ekspertu vērtējumu, autore secina, ka kompetences kā personas patstāvīgas domāšanas un



radošas darbības pamats ir pierādīta spēja izmantot zināšanas, prasmes un personiskās, sociālās un/vai metodiskās spējas darba vai mācību situācijās, profesionālajā un personīgajā attīstībā. Kompetences saistībā ar personas atbildību un autonomiju veido: 1) dinamisku kognitīvo un metakognitīvo prasmju apkopojumu, 2) spēju izprast un pielietot iegūtās zināšanas, 3) starppersonu, intelektuālās un praktiskās zināšanas un spējas, kā arī ētiskās vērtības. Ar jēdzienu *kompetences* izprot personas iniciatīvu veikt sevis organizētas garīgas un fiziskas darbības, šajā jēdziena izpratnē *iniciatīvu* definē kā uzņēmību sevi organizēt un to raksturo kā sevis organizēšanas dispozīciju. Šādai kompetences jēdziena izpratnei piekrīt trīs pieaicinātie dažādu skolu psihologi, kuru pamatdarbs ir saistīts ar izglītības iestādi.

Atlasot zinātniskajā literatūrā aprakstītās jauniešiem aktuālākās kompetences, autores izstrādātajā kompetenču pašvērtējumā „Tavu kompetenču karte” ietvertas un akcentētas 12 kompetences trīs kompetenču dimensijās (jēdziens *kompetenču dimensijas* tiek lietots kā līdzvērtīgs jēdzienam *kompetenču klases*):

- 1) sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijā kompetences ir definējamas kā personas sevis organizēšanas dispozīcija darboties kooperatīvi un komunikatīvi: sevis vadības kompetence, sociālā kompetence, emocionālā kompetence, komunikācijas un sadarbības kompetence, valodas kompetence.
- 2) Metodisko kompetenču dimensijā kompetences ir definējamas kā personas sevis organizēšanas dispozīcija darboties garīgi un fiziski, lai risinātu lietišķas un konkrētas problēmas. Kompetences šajā dimensijā ietver metodisku sevis organizēšanas dispozīciju profesionālajai darbībai, uzdevumiem un risinājumiem, kā arī radošu darbības metožu attīstīšanu: prezentācijas kompetence, domāšanas un analītiskā kompetence, zināšanu menedžmenta kompetence.
- 3) Darbības un pārmaiņu dimensijā kompetences definējamas kā personas sevis organizēšanas dispozīcija darboties aktīvi un saskaņā ar vēlmi mainīties. Šī dispozīcija spēj apvienot personas emocijas, spējas un pieredzes, kā arī visas kompetences – personālās, profesionāli metodiskās un sociāli komunikatīvās, integrējot tās vienotā gribas ierosmē un veiksmīgi realizējot savu rīcību: kognitīvā kompetence, inovācijas kompetence, mērķtiecīgas darbības kompetence.

## 3. JAUNIEŠU MĀCĪBU SASNIEGUMU NOVĒRTĒŠANAS PROCESA RAKSTUROJUMS UN VADĪBA

### 3.1. Mācību sasniegumu novērtēšanas vadība:

#### 3.1.1. Vērtēšana Latvijas likumdošanas un starptautisko dokumentu aspektā

Latvijas izglītības sistēmā skolēnu mācību sasniegumu - zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču novērtēšanu centralizētajos eksāmenos šobrīd izprot kā atbilstības noteikšanu salīdzinājumā ar izglītības standartā un mācību priekšmetu standartos noteiktajām mācību satura apguves prasībām.

Eiropas Savienības dokumentā „Ziņojuma projekts par programmu Eiropas sadarbībai skolu uzlabošanā” uzsvērts, ka izglītības programmām, mācīšanas un novērtēšanas metodēm ir jābūt tādām, lai ikviens izglītojamais varētu iegūt pamatprasmes un pilnībā īstenot savu potenciālu, jo sekmīgu mācību rezultātu sasniegšanā izšķirīgi svarīga ir skolēnu fiziskā un garīgā labklājība un labvēlīga mācību vide. (REPORT on Better Schools: an agenda for European cooperation (2008/2329(INI) The European Parliament) *Vests (Mel West)*, analizējot mūsdienu skolu darbību, norāda, ka šobrīd skolēniem vairs nav aktuāli mācīties tikai mērķim, lai nokārtotu pārbaudes darbus (*mācīšanās testiem*), jo sarežģītā apkārtējā pasaule (starptautiskais ekonomiskais klimats, pasaules darba tirgus, straujā tehnoloģiju attīstība, iedzīvotāju mobilitāte un kultūru dažādība) no jaunieša sagaida attīstītas kompetences un kvalitatīvus mācību sasniegumus, kas aptver zināšanas, prasmes un attieksmes. Pētot situāciju skolās, *Vests* secina, ka Lielbritānijā ir arī tādi skolēni, kas nāk no sociāli atstumtām ģimenēm, kurās jau trešajā paaudzē ir bezdarbnieki, tāpēc skolotājiem arvien grūtāk motivēt šādus skolēnus labiem mācību sasniegumiem. (*West, Ainscow, 2010*)

Latvijas jauniešu mācību sasniegumi vidējās izglītības pakāpes noslēgumā tiek vērtēti centralizētajos eksāmenos, un arī mūsu valsts izglītības sistēmā skolotājiem ir jāveltī lielas pūles, lai jauniešos radītu interesi un motivāciju būt sekmīgiem vidusskolā un atbilstīgi nokārtot noslēguma pārbaudījumus.

Hahele pētījumā „Pašnovērtējums mācību procesā” atzīst, ka novērtēšana kā kontroles sistēma konstatē novirzes no pieņemtajām normām, nevis izvērtē darbību pēc būtības un secina: Ja skolēns ir pieradis pie kontroles formām, kuras tikai pārbauda sasniegto rezultātu, nevis radina mācīties pašiem sev, tad skolēns reproducēs iegūtās zināšanas un šīm kontroles formām pielāgosies vai pat centīsies no tām izvairīties.” (*Hahele, 2006*)

Lai objektīvi novērtētu skolēna mācību sasniegumus un kompetences iespējami plašākā spektrā, vērtēšanas sistēmai 21.gadsimta skolā ir jābūt ļoti elastīgai, taisnīgai, pamatotai, vienotai un kontrolējamai, tāpēc ikdienas mācību procesā un noslēguma vērtējumos vairs nepietiek ar to, ka iegūto izglītību vērtē tikai pēc vienotas kvantitatīvas metodes – 10 ballu skalas.

Jaunākajos likumdošanas dokumentos, kas attiecināmi uz izglītības nozares attīstību Latvijā, jau 2008.gada augustā iezīmējās izglītības nozares vadītāju ieinteresētība sakārtot un modernizēt vērtēšanas procesus izglītībā, lai pietiekami plaši varētu analizēt jauniešu iegūtās prasmes, zināšanas, attieksmes un kompetences. LR MK noteikumu projekts (18.08.08.) noteica: “Noteikumi par valsts standartu vispārējā izglītībā un vispārējās izglītības mācību priekšmetu standartiem”, p.2. ”Izglītības un zinātnes ministrijai līdz 2009.gada martam izstrādāt un iesniegt Ministru kabinetā grozījumus pamatizglītības un vispārējās izglītības standartos, precizējot projekta punktus attiecībā uz mācību sasniegumu vērtēšanu.” (autores pasvītrojums)

Šim dokumentam sekoja 31.07.08. LR MK protokollēmums „Par informatīvo ziņojumu “Par Eiropas Savienības finanšu resursu (strukturfondu un Kohēzijas fonda) apguvi” p.6. Izglītības un zinātnes ministrei līdz 2008.gada 1.septembrim iesniegt noteiktā kārtībā Ministru kabinetā noteikumu projektus par ... 1.2.1.2.1. apakšaktivitātes “Vispārējās vidējās izglītības satura reforma, mācību priekšmetu, metodikas un mācību sasniegumu vērtēšanas sistēmas uzlabošana” ...īstenošanu”.

Jaunais Ministru kabineta Noteikumu projekts „Grozījumi Ministru kabineta 2008.gada 2.septembra Noteikumos Nr.715 ”Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem”” tika izstrādāts saskaņā ar Ministru kabineta 2008.gada 2.septembra sēdes protokollēmuma (prot. Nr.61 47.§) „Noteikumu projekts „Noteikumi par valsts standartu vispārējā vidējā izglītībā un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem”” 2.punktu, kas paredz Izglītības un zinātnes ministrijai izstrādāt un iesniegt noteiktā kārtībā Ministru kabinetā grozījumus pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības standartos, precizējot noteikumu punktus attiecībā uz mācību sasniegumu vērtēšanu.

Raksturojot situāciju 2008./2009.mācību gada sākumā, jāatzīst, ka Ministru kabineta 2008.gada 2.septembra Noteikumi Nr.715 „Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem” (MK Noteikumi Nr.715) tomēr precīzi nenoteica gadījumus, kad skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanā izmantojama 10 ballu skala.

Tādēļ jaunā normatīvā akta „Grozījumu projekts MK Noteikumos Nr.715” būtība bija tāda, ka tas vēl tikai paredz detalizēt 10 ballu skalas precīzāku pielietojumu, vērtējumu veidu klasifikāciju un valsts pārbaudījumu kārtību. Noteikumu projektā bija norādīts, kādām pazīmēm jāatbilst 10 ballu skalā vērtējamam pārbaudes darbam. Vērtēšanas veidi bija klasificēti pēc vērtēšanas mērķa, nevis vietas mācību procesā. Lai samazinātu skolēnu slodzi, noteikumu projektā tika paredzēts samazināt valsts pārbaudījumu skaitu par vispārējās vidējās izglītības ieguvu. Šīs izmaiņas saistītas arī ar budžeta grozījumiem. Noteikumu projektā tika noteikts, ka šiem noteikumiem būs daļēji jāstājas spēkā ar 2009.gada 1.septembri.

Grozījumu projekts MK Noteikumos Nr.715 tika izstrādāts sadarbībā sociālo partneru organizācijām, piemēram, - ar Latvijas Universitātes un Rēzeknes Augstskolas mācībspēkiem, starptautisko ekspertu vērtēšanas jautājumos Dž.Betelu, Latvijas Izglītības vadītāju asociācijas un izglītības pārvalžu pārstāvjiem. Šī grozījumu projekta apspriešanā iesaistījās Latvijas studentu apvienība.

2008./2009.mācību gadā šo grozījumu projekts tika nodots publiskai apspriešanai Izglītības satura un eksaminācijas centra (tagad – Valsts Izglītības satura centra) interneta mājaslapā. Pēc tam tika organizēta sanāksme ar personām un organizāciju pārstāvjiem, kas bija izteikuši savus priekšlikumus noteikumu projekta pilnveidei. Ar grozījumu projektu tika iepazīstināti vispārīzglītojošo un profesionālo mācību iestāžu direktoru vietnieki mācību darbā.

Arī autore no 2008.gada oktobra līdz 2009.gada aprīlim piedalījās Izglītības satura un eksaminācijas centra organizētajā darba grupā par Ministru kabineta noteikumu „Grozījumi Ministru kabineta 2006.gada 19.decembra noteikumos Nr.1027 ”Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem” un ”Grozījumi Ministru kabineta 2008.gada 2.septembra noteikumos Nr.715 ”Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem”” pilnveidi. Ekspertu darba grupa rezultātā sagatavoja papildinājumus esošajai vērtēšanas sistēmai, kura iestrādāta MK noteikumos Nr.715 un Nr.1027. Darba rezultāts tika sagatavots kā grozījumi MK noteikumos, kurus apstiprināja 2009./2010.mācību gadā.

Ministru kabineta noteikumi Nr.1027 “Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem.” un Ministru kabineta noteikumi Nr.715 “Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem.” pēdējā redakcijā tika apstiprināti 28.11.2009. Ar

grozījumiem šajos noteikumos detalizētāk formulēja IV nodaļu par vērtēšanas pamatprincipiem un kārtību, kā arī V nodaļu par mācību sasniegumu vērtēšanas forumu un metodiskiem paņēmieniem. Šajā redakcijā IV nodaļā MK noteikumos Nr.715 ir noteikts skolēnu zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču vērtēšanas mērķis un pamatprincipi vidusskolā:

„16. Izglītojamo iegūtās vispārējās vidējās izglītības vērtēšanas pamatprincipi ir šādi:

16.1. prasību atklātības un skaidrības princips – mācību priekšmetu standartos ir noteikts obligātais mācību priekšmeta saturs un prasības izglītojamā sasniegumiem;

16.2. sasniegumu summēšanas princips – iegūtā vispārējā vidējā izglītība tiek vērtēta, summējot sasniegumus obligātā mācību satura apguvei;

16.3. vērtējuma atbilstības princips – noslēguma pārbaudes darbā tiek dota iespēja apliecināt savas zināšanas, prasmes un attieksmes visiem izziņas līmeņiem atbilstošos uzdevumos, jautājumos, piemēros un situācijās. Pārbaudes darba organizācija nodrošina adekvātu un objektīvu vērtējumu;

16.4. vērtējuma noteikšanai izmantoto veidu dažādības princips – mācību sasniegumu vērtēšanā izmanto rakstiskas, praktiskas, mutiskas un kombinētas pārbaudes, individuālo un grupas sasniegumu vērtēšanu un dažādus pārbaudes darbus;

16.5. vērtēšanas regularitātes princips – mācību sasniegumi tiek vērtēti regulāri, lai pārliecinātos par izglītojamā iegūtajām zināšanām, prasmēm, attieksmēm un pilnveidotu turpmāko izglītības procesu;

16.6. vērtējuma obligātuma princips – izglītojamajam nepieciešams iegūt vērtējumu visos izglītības programmas mācību priekšmetos un valsts pārbaudījumos, izņemot tos mācību priekšmetus un valsts pārbaudījumus, no kuriem izglītojamais ir atbrīvots.” (MK noteikumi Nr.715)

Grozījumi MK Noteikumos Nr.715 (Nr.1352 redakcijā) nosaka arī centralizēto eksāmenu un izglītības iestādes organizēto pārbaudījumu skaitu:

„17. Valsts pārbaudījumi par vispārējās vidējās izglītības ieguvi ir ne mazāk kā četri:

17.1. centralizētais eksāmens latviešu valodā;

17.2. centralizētais eksāmens vienā svešvalodā pēc izglītojamā izvēles;

17.3. centralizētais eksāmens matemātikā;

17.4. vismaz viens eksāmens pēc izglītojamā izvēles, kurš atbilst vienam no šādiem nosacījumiem:

17.4.1. mācību priekšmetā, kurā eksāmenu (izņemot šo noteikumu 17.1., 17.2. un 17.3.apakšpunktā minētos) organizē Valsts izglītības satura centrs;

17.4.2. mācību priekšmetā, kura apjoms izglītības programmā nav mazāks par 105 mācību stundām un kurā eksāmenu organizē pašvaldības izglītības speciālists, izglītības pārvaldes iestāde vai izglītības iestāde.” (MK noteikumi Nr.715)

Lai novērtētu skolēnu mācību sasniegumus, MK Noteikumu Nr.715 grozījumi jau precīzi ir noteikuši šo sasniegumu novērtējumu līmeņos – A, B, C, D, E un F, kur A līmenis ir augstākais, F – zemākais līmenis. Šos līmeņus skolēns iegūst, kārtojot centralizētos eksāmenus, un tie ir aprakstīti vidējās izglītības sertifikātā, norādot kopējo procentuālo vērtējumu un procentuālo vērtējumu katrai eksāmena daļai. Skolēnu mācību sasniegumu līmenis ir noteiktu rādītāju kopums, kas raksturo veikuma, padarītā darba pakāpi, apjomu, dziļumu, plašumu un izpildes kvalitāti atbilstīgi skolēna spējām un izvirzītajām prasībām. MK Noteikumos Nr.715 ir iestrādāti visu centralizēto eksāmenu vērtējumu līmeņi: latviešu valodā un literatūrā, latviešu valodā un literatūrā mazākumtautību izglītības programmās, svešvalodā, matemātikā, dabaszinātnēs (bioloģijā, fizikā, ķīmijā, dabaszinībās), Latvijas un pasaules vēsturē.

Sekojoš izmaiņām centralizētajos eksāmenos, jāsecina, ka Izglītības un zinātnes ministrijas Valsts Izglītības satura centra (VISC) eksperti turpinājuši darbu pie tā, lai mācību sasniegumu novērtējums būtu atbilstošs izglītības un mācību priekšmetu standartos ietvertajām prasībām. 2009.gadā Centralizēto eksāmenu sertifikātos tika iekļauts arī katra eksāmena kopvērtējums procentos, kas precīzāk izteica skolēna rezultātus attiecīgajā eksāmenā, atšķirībā no "A" – "F" burtiem. Tādā veidā tika norādīta skolēna mācību sasniegumu atbilstība noteiktam līmenim katrā eksāmenā un procentos iegūtais vērtējums no kopējā punktu skaita, kā arī skolēna sasniegumi katrā no eksāmena daļām, kas izteikti procentos no attiecīgajā daļā maksimāli iespējamā vērtējuma.

VISC Valsts pārbaudījumu sagatavošanas daļas un Analīzes un datu sagatavošanas daļas eksperti no 2009.gada piedāvā pietiekami sarežģītu procentu aprēķinu. Eksāmena darba kopvērtējums procentos nav eksāmena daļu vērtējuma procentos kopsūma, kā arī nav vidējais vērtējums no skolēna eksāmena darba daļu vērtējumiem.

Piemēram, **bioloģijā – D līmenim kopvērtējums ir 55%** (zināšanas un pamatprasmes 42%, situāciju analīze 61%), kur 1. daļā iegūti 15 punkti no 35 maksimālajiem, kas ir 42%.

2.daļā iegūti 40 punkti no 65 maksimālajiem, kas ir 61%. Iegūtais **kopvērtējums ir (15+40):100 jeb 55%**.

Mēģinot summēt 42% un 61%, tiek iegūti 103%, kas neatbilst kopvērtējumam. Mēģinot rēķināt vidējo vērtību no 42% un 61%, tiek iegūti 51%, kas arī neatbilst kopvērtējumam.

Tādā veidā VISC eksperti pierāda, ka „procentos izteikta skolēna sasniegumu atbilstība noteiktam līmenim jeb **kopvērtējums eksāmenā, ir būtiskākais rezultatīvais rādītājs**, kas var būt par pamatu, lai objektīvi sarindotu skolēnu iegūtos vērtējumus, piemēram, klases vai skolas ietvaros.” (VISC.Pārbaudes darbi.Aktuālā informācija.)

Šobrīd, 2011./2012.mācību gada sākumā, Latvijā centralizēto eksāmenu vērtējuma izteikšanā tomēr tiek plānots atteikties no vērtējuma līmeņa (A,B,D,E,F) piemērošanas, jo tas nenodrošina vērtējumu salīdzināmību starp obligātajiem un izvēles eksāmeņiem. Nebūtisku atšķirību dēļ vidusskolēnu eksāmenu rezultāti tiek ierindoti atšķirīgos līmeņos no A līdz F, un bieži vien, piemēram, B līmeņa augšējā robeža atbilst A līmeņa zemākajai, tomēr iestājam augstskolā jauniešiem ir nozīmīgs visaugstākais novērtējums centralizētajos eksāmenos. Izmaiņas ir apspriestas un lēmums pieņemts VISC konsultatīvajā padomē, kurā darbojas augstskolu mācībspēki, pašvaldību un izglītības iestāžu pārstāvji. Izmaiņas ir apstiprinājuši Latvijas Rektoru padome, Augstākās Izglītības padome, kā arī augstskolu uzņemšanas komisiju pārstāvji. Tātad turpmāk centralizēto eksāmenu vērtējumu izteiks tikai procentuālajā visa darba un darba daļu novērtējumā, jo pašreiz uz sertifikātiem tas jau tiek norādīts. (Aktualitātes un jaunumi izglītības jomā 2011./2012.mācību gadā.IZM.)

Promocijas darba praktiskajā daļā autore analizējusi centralizētā eksāmena uzdevumus latviešu valodā un literatūrā, lai pārbaudītu tajos iestrādātos uzvedības paraugus un atbilstību vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartam. Turpat tiek analizēts arī latviešu valodas un literatūras mācību sasniegumu vērtējuma sadalījums līmeņos un šo līmeņu apraksta atbilstība vispārējās vidējās izglītības latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta standartam, jo šis standarts rada pretrunu jau MK noteikumu Nr.715 III nodaļā, 9.1. p. iedalot valodu jomā latviešu valodu, bet 9.6.p. - literatūru ieskaitot mākslas jomā. Savukārt centralizētajos eksāmenos šīs abas jomas ir nedalītas un tiek pārbaudītas vienā eksāmenā – latviešu valodā un literatūrā. Autore uzskata, ka latviešu valoda un literatūra ir vienota joma, kurā literatūru apgūst kā valodas literārās izpausmes veidu.

Analizējot vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās izglītības mācību priekšmetu standartu, tajos iestrādātajām pamatprasībām ir jāsakrīt ar centralizēto eksāmenu noteiktajiem aprakstiem līmeņu sadalījumā, tomēr līmeņu aprakstā trūkst kompetenču novērtējuma, kuras tiek uzrādītas, piemēram, latviešu valodas mācību

priekšmeta standartā: komunikatīvā un valodas kompetence, sociokultūras kompetence kā pamatprasības ir izvirzītas mācību priekšmetu standartā, bet centralizētajā eksāmenā latviešu valodā un literatūrā to pārbaude nav definēta.

Vispārējās izglītības likumā vērtējums tiek definēts kā „izglītības programmā noteikto zināšanu, prasmju un iemaņu apguves līmeņa apliecinājums” (Vispārējās izglītības likums: I nod.,1.p.,13.), tātad valsts likumdošanā nav noteikts, kādā veidā tiek vērtētas vispārējās vidējās izglītības standartā aprakstītās kompetences.

Iegūto centralizēto eksāmenu vērtējumu sniedz vispārējās vidējās izglītības sertifikātā, norādot kopējo procentuālo vērtējumu un procentuālo vērtējumu katrai eksāmena daļai, tomēr tikai vidējās izglītības apguves sertifikātā jaunieši var iepazīties ar vērtējumu līmeņos, kas ir diezgan neizprotami, jo pirmoreiz šo sertifikātu absolvents ierauga vasaras vidū pēc 12.klases, īsi pirms iestājas augstskolā. Vidusskolās vispār pat nav paredzēts un šobrīd arī nenotiek metodisks darbs, lai vidusskolēniem izskaidrotu iegūstamo mācību sasniegumu rezultātu pēc līmeņu sadalījuma. Autores pedagoģiskā pieredze darbā ar vidusskolēniem liecina par to, ka pat pēc skolotāja aicinājuma skolēni neiedziļinās izglītības likumdošanas dokumentos, jo viņus biedē to apjoms, piemēram, 291 lpp., kā arī viņiem nav pieredze darbā ar juridiskiem terminiem.

Grozījumi MK Noteikumos Nr.715 jau precīzi nosaka pedagoga atbildību skolēnu zināšanu, prasmju un kompetenču novērtējumā. Iegūtās vispārējās vidējās izglītības vērtēšanas organizētājs un vērtētājs ir:

18.1. pedagogs;

18.2. izglītības iestādes administrācija;

18.3. Valsts izglītības satura centrs. (MK noteikumi Nr.715)

Sarunās ar pedagogiem un stāstot pedagogu sanāksmēs par jaunumiem izglītības nozares likumdošanā, autore ir pārliecinājusies, ka pedagogi, kuriem tagad ir dota pietiekami liela izvēles brīvība skolēnu zināšanu vērtēšanas organizēšanā, tomēr ir ļoti piesardzīgi un visbiežāk nezina savas tiesības. Autore bieži vien aicinājusi kolēģus tomēr iepazīties ar izglītības nozares likumiem, jo ikdienas situācijās pedagogi ir pirmie, kuri saņem pārmetumus par neatbilstīgu skolēnu zināšanu vērtējumu. Tādā situācijā pedagogs jūtas neaizsargāts, un zūd pārliecība par savām profesionālajām kompetencēm, kaut arī lielākā daļa šo skolotāju ir ļoti profesionāli. Tomēr skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanas procesā pedagogi joprojām vērtē tikai zināšanas un prasmes, pievēršot uzmanību arī attieksmju novērtējumam, bet kompetences nevērtē, jo neizprot to būtību un arī novērtēšanas metodes. Tādēļ autore 5. nodaļā ir aprakstījusi pedagogu pedagoģiskās sēdes



norisi, kurā pedagogu darba grupas diskutēja par vērtēšanas jēdzienu izpratni un praktisko pielietojumu skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanā. Arī pēc šīs diskusijas autoriem nostiprinājās pārliecība, ka pedagogi neizprot kompetenču jēdzienu un nesaskata iespējas to novērtēšanai.

MK Noteikumu Nr.715 V nodaļā ir noteiktas mācību sasniegumu vērtēšanas formas un metodiskie paņēmieni, kas nosaka to, ka skolēnu sasniegumus vērtē atbilstīgi valsts vispārējās vidējās izglītības vērtēšanas pamatprincipiem un kārtībai, tos organizējot mutiskā, rakstiskā, praktiskā vai kombinētā formā.

Pēdējos MK Noteikumu Nr.715 grozījumos ir detalizēti un precīzi aprakstīti mācību sasniegumu vērtēšanas veidi, kas atvieglo skolotāja ikdienas darbu: (24.p.)

24.1. ievadvērtēšana mācību procesa sākumā pirms temata vai mācību priekšmeta apguves, nosakot izglītojamo apgūto zināšanu un prasmju apguves līmeni, lai pieņemtu lēmumu par turpmāko mācību procesu;

24.2. kārtējā vērtēšana, nosakot izglītojamo sasniegumus, lai uzlabotu tos mācību procesa laikā, saskaņotu mācību procesa norisi, mācību mērķa un izmantoto mācību metožu savstarpējo atbilstību, veicinātu izglītojamo pašnovērtēšanas prasmes un atbildību;

24.3. noslēguma vērtēšana, nosakot izglītojamo zināšanu un prasmju apguves līmeni temata vai loģiskas temata daļas, semestra, mācību gada, kursa, izglītības pakāpes noslēgumā. (MK noteikumi Nr.715.)

Metodiski pedagogam tiek piedāvāti daudzveidīgi paņēmieni, kas atbilst mācību procesā izmantotajām mācību metodēm un nodrošina vērtējuma kvalitāti: (25.p.)

25.1. ievadvērtēšanā – novērošana, saruna, aptauja, uzdevumu risināšana vai tamlīdzīgs metodiskais paņēmiens;

25.2. kārtējā vērtēšanā – novērošana, saruna, aptauja, uzdevumu risināšana, darbs ar tekstu, laboratorijas darbs, eksperiments, demonstrējums, vizualizēšana, individuāls vai grupas projekts, eseja, referāts, diskusija, darbu mape, mājas darbs vai tamlīdzīgs metodiskais paņēmiens;

25.3. nobeiguma vērtēšanā – rakstisks vai kombinēts pārbaudes darbs, laboratorijas darbs, pētniecisks darbs, domraksts, individuāls vai grupas projekts, darbu mape, ieskaite, eksāmens vai tamlīdzīgs metodiskais paņēmiens. (MK noteikumi Nr.715.)

Tātad pedagogam ir tiesības noteikt mācību sasniegumu vērtēšanas veidus, formas, metodiskos paņēmienus, pārbaudījumu apjomu, skaitu, izpildes laiku un vērtēšanas

kritērijus, ievērojot attiecīgā mācību priekšmeta saturu un izglītības iestādē īstenoto izglītības programmu. (MK noteikumi Nr.715.)

Skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas veidus shematiski var attēlot kā trīs loģiski saistītas daļas, kurās pedagogs nosaka vērtēšanas laiku (Kad vērtē?), vērtēšanas mērķi (Kāpēc vērtē?) un veidu (Kā vērtē?).

Ievadvērtēšana nosaka to, ka pirms jaunā mācību gada vai temata sākumā pedagogs organizē rakstisku vai mutisku pārbaudes darbu, nevērtējot ar ballēm.

Lai kontrolētu kādas tēmas apguvi, pedagogs veic kārtējo vērtēšanu, kuras rezultātus vērtē ar "i"/"ni" vai arī tikai analizē pārbaudes darba rezultātus, neizdarot vērtējuma ierakstus.

Nobeiguma vērtēšanu pedagogs organizē ne tikai semestra vai mācību gada noslēgumā, bet arī mācību loģiska temata noslēgumā. Nobeiguma vērtēšanas laiku un biežumu atbilstīgi MK noteikumiem Nr.715 nosaka pats pedagogs.

3.1.tab. Skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas veidi (IZM); (Hahele, 2006)(Tauriņa)

<b>Veidi</b>	<b>Kad vērtē?</b>	<b>Kāpēc vērtē?</b>	<b>Kā vērtē?</b>
<b>Ievadvērtēšana</b>	Mācību procesa sākumā <b>pirms</b> temata vai mācību priekšmeta apguves	Lai konstatētu skolēnu zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču attīstības līmeni un pieņemtu lēmumu par tālāku zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču attīstību un pilnveidi	<b>aprakstoši</b> (rakstiski vai mutvārdos), <b>neizdarot ierakstus klases žurnālā</b>
<b>Kārtējā vērtēšana</b>	Mācību <b>procesa laikā</b>	Lai uzlabotu mācību procesu	<b>aprakstoši</b> (rakstiski vai mutvārdos) neizdarot ierakstus klases žurnālā vai "i"/"ni", ar atbilstošu ierakstu klases žurnālā
<b>Nobeiguma vērtēšana</b>	Temata vai <b>loģiskas temata daļas</b> , semestra, mācību gada, kursa, izglītības pakāpes noslēgumā	Lai noteiktu skolēnu zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču apguves, attīstības un pilnveides līmeni	<b>10 ballu skalā, ierakstot</b> klases žurnālā atbilstošo atzīmi

Grozījumi MK Noteikumos Nr.715 ir uzskatāmi par vienu no posmiem ceļā uz pilnvērtīgu un daudzpusīgu sasniegumu un kompetenču vērtējumu, jo līdz šim izglītības sistēmā uzmanība ir pievērsta galvenokārt skolēnu zināšanu novērtēšanai ar atzīmi (ballēm), kaut arī apzināmies, ka vērtēt iespējams daudzus un dažādus pedagogijas elementus, ietverot plašākā spektrā arī kompetenču novērtējumu.

Ja izglītības eksperti (arī autore) uzskata pamata un vidējo izglītību par vienu no nozīmīgākajiem posmiem jauniešu dzīvē, tad viņu daudzpusīgai novērtēšanai būtu

jāpievērš īpaša uzmanība – jauniešus sagaida nopietni pārbaudījumi dzīves laikā un vidējās izglītības posmā vajadzētu nodrošināt šiem jauniešiem gatavību dzīves izaicinājumiem.

Skolēnu zināšanu, prasmju, iemaņu, spēju, attieksmju un kompetenču novērtējumam ir jābūt skaidram un saprotamam ikvienam, kas iesaistās izglītības procesā – pieņemtie lēmumi ir jāskaidro gan skolēniem, gan vecākiem. Vienlaicīgi ir jādomā par to, lai samazinātu skolēnu slodzi, apgūstot tādas teorētiskās zināšanas, kurām pielietojums turpmākajā dzīvē būs neliels, savukārt lielāka uzmanība jāpievērš praktisku iemaņu apguvei un dzīves cēloņsakarību izpratnei. Tādēļ MK Noteikumu Nr.715 pēdējos grozījumos ir ietverti punkti, kuri jau šobrīd samazina pārbaudījumu skaitu par vispārējās vidējās izglītības apguvi.

Šie grozījumu projekti ir sākums nopietnam metodiskam darbam, lai ikviens izglītības procesā iesaistītais izprastu to, kādēļ saņem kādu no mācību sasniegumu vērtējumiem. Metodiskie skaidrojumi īpaši vajadzīgi ir no 1.līdz 3.klasei, jo pēdējo gadu laikā tādi nav izstrādāti.

Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas sistēma nākotnē ir vēl jāattīsta un jāpilnveido, aptverot zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču vērtējumu, kas atspoguļo realizētos mērķus vidējā izglītībā.

### **3.1.2. Mācību sasniegumu novērtēšanas vadības un pašvērtējuma teorētiskā izpratne**

Aizvien vairāk ir pierādījumu tam, ka vērtējums spēj veicināt mācību efektivitāti un palielināt motivāciju. Standartu minimumu un centralizētu vērtēšanu tagad izmanto lielākajā daļā valstu, lai salīdzinoši novērtētu pamatprasmju apguvi vismaz vispārējā izglītībā. Tomēr lielākā daļa pašreizējo vērtējuma metožu ir vērsta galvenokārt uz zināšanām un atcerēšanos un pietiekamā mērā neaptver pamatprasmju svarīgās iemaņas un attieksmes dimensiju. Izrādās, ka īpašas problēmas rada arī transversālo pamatprasmju un starpdisciplīnu darba vērtēšana. Būtu jāizvērtē un jāturpina to valstu pieredze, kuras izmanto papildu metodes, piemēram, līdzinieku vērtējumu, darba aprakstus, individuālo mācību un/vai skolas novērtēšanas plānus un novērtēšanu pēc projektu principa. (ES Ziņojums par darba programmas "Izglītība un apmācība 2010" īstenošanu)

UNESCO Pasaules Izglītības forumā (*World Education Forum*) „Education for All. Status and Trends 2000” tika atzīmēts, ka termini „novērtēšana” (*assessment, angl.*),

„izvērtēšana” (*evaluation, angl.*) un „mērījumi” (*measurement, angl.*) tiek bieži lietoti vienlaicīgi, tomēr šo jēdzienu interpretācijai jābūt atšķirīgai.

Ar terminu „mērījumi” jāsaprot skolēnu zināšanu, intelekta un spēju novērtēšana, un mērījumu veikšana nav pašmērķis.

Izvērtēšana ir saistīta ar pētniecību un attīstību, salīdzinot skolēnu mācību sasniegumus ar noteiktiem standartiem un kritērijiem. Visbiežāk tiek pētīti un izvērtēti skolēnu grupas iegūtās izglītības rezultāti.

Jēdziens „novērtēšana” lietojams, lai novērtētu mācību sasniegumus plašākā kontekstā, iekļaujot testus, piešķirot atzīmes un klasificējot (sadalot konkrētās grupās), ņemot vērā noteiktus kritērijus. Arvien vairāk pievērš uzmanību novērtēšanas kvalitātes uzlabošanai, izmantojot līmeņu sistemātisku specifikāciju sasniegumu novērtēšanā.

Saistībā ar mācību sasniegumiem pasaules izglītības telpā nozīmīgs ir UNESCO-UNICEF projekts “Mācīšanās sasniegumu monitorings” (*Monitoring Learning Achievement*), kas notika 40 attīstības valstīs Āfrikā, Āzijā, Arābu pasaulē, Karībijā, Eiropā un Latīņamerikā. Veidojot datu bāzi, valstis apzināja faktorus, kas kavē mācīšanos skolā, analizēja reģionu problēmas un politiskās pārmaiņas un izglītības kvalitātes nodrošinājumu. Šis projekts ir unikāls tādēļ, ka projekta norisē pētīja to, kā valstu nacionālās mācību programmas nodrošina skolēnu dzīves prasmju apguvi, kas saistītas ar veselību, higiēnu un uzturu.

Tāpēc Pasaules Izglītības forumā tika uzsvērts, ka ļoti nozīmīgs uzdevums ir izglītības kvalitātes paaugstināšana visos tās aspektos un visu skolēnu sekmības nodrošināšana tādā līmenī, lai katrs varētu sasniegt atzīstamus un novērtējamus mācību rezultātus, īpaši tādus, kas attiecināmi uz lasītprasmi un matemātikas iemaņām, kā arī dzīvei nepieciešamo prasmju apguvi, jo sistemātiski skolēnu sasniegumu mērījumi, iespējams, ir mācīšanās un mācīšanās kvalitātes paaugstināšanas ietekmīgākais instruments. (Education for All. Status and Trends 2000. Assessing. Learning. Achievement)

Geidža un Berlinera analizēto jēdzienu „*evaluation*” latviski tulko kā jēdzienu „novērtējums”, to kopumā aplūkojot kā procesu, kurā kaut kam tiek piešķirta zināma vērtība, izmantojot izstrādātus vērtību kritērijus, lai spriestu par skolēna vai skolotāja, vai pat visas izglītības sistēmas kvalitāti. Iespējams izmērīt tikai daļu no skolēna redzamās uzvedības, lai novērtētu, cik tādu vai citādu īpašību piemīt šim skolēnam. Savukārt šo mērījumu novērtēšana un secinājumi ir atsevišķs process.

R.Hahele, analizējot zinātniskos darbus, konstatējusi, ka latviešu valodā pastāv jēdziena „*evaluation*” tulkošanas problēma, jo tas tiek tulkots kā „novērtējums”, kas apzīmē pabeigtu darbību. Tomēr šis jēdziens (*evaluation, angl.*) ir darbība, kas turpinās, tāpat

precīzāks jēdziens latviski būtu – „izvērtēšana”. R.Hahele secina, ka pilnīgs novērtēšanas process ietver divus jēdzienus – izvērtēšanu un novērtēšanu (*evaluation, assessment*), jo izvērtēšana ir darbība, kurā tiek iegūts novērtējums – rezultāts. (Hahele, 2006)

Novērtējums ir uzskatāms par vērtēšanas procesa to daļu, kurā apkopotajiem un interpretētajiem datiem ir piešķirta noteikta vērtība. Kaut arī galvenokārt vērtē skolēnu mācību sasniegumus, tomēr vērtēt iespējams daudzus un dažādus pedagogijas elementus, tiem dodot novērtējumu. Tādēļ tik ļoti nepieciešams Latvijas izglītības sistēmā paplašināt novērtēšanas formas, dodot ne tikai konkrētus uzdevumu paraugus kāda izglītības posma noslēgumā, bet arī novērojot skolēnus ikdienas mācību procesā, vērtējot iegūtās sociāli komunikatīvās, metodiskās un pārmaiņu un aktivitātes kompetenču dimensijas. „Novērtējumā būtiska loma ir pedagogiskai atbildībai (*accountability, angl.*) – pedagogs ir atbildīgs par savu pūliņu panākumiem darba produktu un mācību programmu attīstību. Lai tiktu vērtēts – vai tas būtu sniegums vai mācību programmas un materiāli, - parasti nepieciešams divu veidu novērtējums: veidojošais (formatīvais) (*formative evaluation, angl.*) un apkopojošais (summatīvais) (*summative evaluation, angl.*)” (Geidžs, Berliners, 2000)

Mācību procesā skolēnu iegūtos mācību sasniegumus, kurus raksturo zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences, var izvērtēt dažādos aspektos, analizējot gan procesu, gan arī rezultātu. Krastiņa vērtēšanas kontekstā izvirza šādas pamatnostādnes:

- 1) vērtēšana ir jāuzlūko kā stratēģija, kas atbalsta un stimulē mācīšanos, iesaistot šajā procesā gan skolēnus, gan skolotājus, gan vecākus;
- 2) vērtēšana jāizvirza kā intelektuāla darbība, kas ietver sevī mācību motīvu veidošanu, apzinātu savas darbības mērķu un līdzekļu plānošanu, līdzatbildību par saviem mācību rezultātiem;
- 3) vērtēšanas sistēmai visā valstī jābūt vienotai, demokrātiskai, ar skaidriem vērtēšanas kritērijiem;
- 4) mācību sasniegumu vērtēšanas procesā savienojams skolotāja vērtējums un skolēna pašvērtējums atbilstīgi standarta (programmas) prasībām.

Demokrātiskā mācību procesā vērtējumu par skolēna mācību sasniegumiem veido

- 1) pašizvērtējums,
- 2) savstarpējais vērtējums,
- 3) skolotāja vērtējums. (Krastiņa, 2004)

Šobrīd izglītības iestādes mācību procesā pedagogs bieži vien vērtēšanu uztver kā atzīmju (ballu) likšanu un atzīmi (balli) kā izvērstu spriedumu, Dz.Albrehta atzīmi uzskata par

sociālu instrumentu, tā veido skolēna statusu sabiedrībā, bet tomēr nenodrošina plašu un kvalitatīvu skolēnu mācību sasniegumu izvērtējumu, tāpēc jāņem vērā:

- 1) novērtēšanas nepārtrauktība (gan nosakot konkrēta bērna vajadzības, gan izvēloties pētāmās dzīves problēmas skolā, gan plānojot prasmju attīstīšanu skolēniem, izvirzot mērķus, nosakot to sasniegšanas stratēģiskos virzienus);
- 2) divu pamatkomponentu analīze (novērtējot darbības procesu un darbības galaproduktu);
- 3) dinamikas izpēte skolēnu, skolotāja, vecāku sadarbības rezultātā. (Albrehta, 2001)

Savukārt pašvērtējums tiek uzskatīts kā svarīgākais personības veidojums, kas tieši ietekmē cilvēka uzvedību, veidojas, aktīvi piedaloties paša personībai, un atspoguļo personības iekšējās kvalitatīvo sadarbību. Pašvērtējums veidojas iepazīstot citus un pašam sevi. Pašvērtējums ir Es – koncepcijas, kas raksturo cilvēka apmierinātību ar savām spējām, īpašībām un rezultātiem gan dažādos darbības veidos, gan arī ar sevi kopumā. (Čehlova, 2002)

Pēc Blūma teorijas analīze, sintēze un novērtējums ir augstākā līmeņa domāšanas iemaņas, kas veido kritisko domāšanu. Pašvērtējums liek skolēnam izmantot šīs augstākās domāšanas iemaņas, jo viņi analizē to, ko apguvuši, izceļ būtiskāko, salīdzina domas un pretstata idejas, secina. (Bloom, 1990)

Uz pašvērtējuma pamata veidojas personības pašapziņa un pašnoteikšanās. Pusaudža pašapziņa ir savu zināšanu, darbības, tikumiskā veidola, interešu, uzvedības ideālu un motīvu apzināts vērtējums, sevis kā jūtošas, domājošas un darbības būtnes vērtējums kopumā. Mācību procesā pašnoteikšanās izpaužas, apzinoties sevi, par analīzes priekšmetu kļūst paša pusaudža darbība un uzvedība. Katra skolēna pašnoteikšanās attīstās, veidojoties viņa subjekta pozīcijai mācību procesā. (Čehlova, 2002)

Vērtēšanas procesā apkopo, interpretē un sintezē informāciju, kuras rezultātā:

1. spriež par skolēnu iegūtajām zināšanām, prasmēm, attieksmēm un kompetencēm;
2. sniedz skolēniem atgriezenisko saiti par viņu progresu, stiprajām un vājajām pusēm;
3. novērtē mācību procesa efektivitāti.

Mācību darbības sākotnējā posmā visaktīvāk tiek attīstīti dažādi darbības veidi, pirmkārt, kontrole un vērtējums. Tendence ir tāda, ka no skolotāja veiktās ārējās kontroles skolēni pāriet uz paškontroli, savstarpējo vērtēšanu un pašvērtējumu.

Vispārējās izglītības procesā pieņemama skolēnu vērtēšanas sistēma ir periodiska pārbaudes darbu uzdošana mācību stundā. „Pārbaude ir sistemātiska norise cilvēka

uzvedības parauga mērīšanai, lai novērtētu šo uzvedību atbilstoši pieņemtajiem standartiem un normām. Parasti pārbaudēm ir divi veidi: normatīvās un kriteriālās pārbaudes. Labiem pārbaudes darbiem abos gadījumos jābūt drošiem (*reliability, angl.*) un mērķim atbilstošiem (*validity, angl.*).”(Geidžs, Berliners, 2000)

Tāpat pārbaudes darbs ir veids, kā iegūt skolēnu mācību sasniegumu vērtējumus. Ja pārbaudes darbs ir izstrādāts precīzi, tas dod vienādus stimulus (t.i., jautājumus) visiem skolēniem. Ar pārbaudes darbiem nevar aizstāt vērojumus, jo, piemēram, sociāli komunikatīvās kompetences ir novērojamas, nevis pārbaudāmas ar uzdevumiem. Tomēr pārbaudes darbus ir vieglāk apkopot un interpretēt nekā citus vērojumus.

Ar pārbaudes darbu skolotājs kvantitatīvi novērtē skolēnu mācību sasniegumus. Latvijas izglītības sistēmā darbojas kvantitatīvais novērtējums 10 ballu skalā, kā arī aprakstošais vērtējums sākumskolā. MK Noteikumu Nr. 715 jaunākā redakcija nosaka vēl niansētāku vērtēšanas sistēmu, pieļaujot ierakstu i/ni (ieskaitīts/neieskaitīts): (26.pielikums.)

2. Izglītojamā mācību sasniegumus mācību priekšmetā izsaka 10 ballu skalā (10 – “izcili”, 9 – “teicami”, 8 – “ļoti labi”, 7 – “labi”, 6 – “gandrīz labi”, 5 – “viduvēji”, 4 – “gandrīz viduvēji”, 3 – “vāji”, 2 – “ļoti vāji”, 1 – “ļoti, ļoti vāji”). Kārtējā pārbaudē, kurā nav iespējams novērtēt mācību sasniegumus 10 ballu skalā, pedagogs mācību sasniegumus var vērtēt ar “ieskaitīts” vai “neieskaitīts”.

3. Nosakot vērtējumu 10 ballu skalā, kritēriji tiek izvērtēti kopumā.

(MK noteikumi Nr.715)

Tomēr kompetences, kuras ir iestrādātas mācību priekšmetu standartu pamatprasībās, nav izmērāmas ar pierastajām kvantitatīvajām ballu vai atzīmju skalām. Lai skolēna iegūto izglītību novērtētu vispusīgi, jādomā arī par skolēnu spēju un mācību sasniegumu pārbaudi, pievēršot uzmanību intelektam, radošām spējām, pareizrakstības prasmei, zināšanām dabaszinātnēs, interesei par mākslu.

Ålstroms un Hogs (*B.Ahlström, J.Höög*), analizējot zviedru skolu pieredzi, min to, ka lielākoties skolām ir divi galvenie uzdevumi - veicināt skolēnu akadēmiskās zināšanas un attīstīt pilsoņa apziņu un skolēnu sociālās kompetences. Tāpēc zinātnieki izvirza aktuālu jautājumu, kā noteikt, vai skolas izpilda šos uzdevumus, jo diskusija par skolu atbilstību tiek pārsvarā fokusēta uz akadēmiskajiem mērķiem, ignorējot sociālos. Skolas ar lielāku efektivitāti (*effective schools*) tiek uzskatītas par tām, kuras efektīvi izmanto resursus un sniedz augstākus akadēmiskos rezultātus, kamēr veiksmīgu (*successful schools*) skolu koncepts tiek bieži izmantots skolām, kurās dominē bērna prasmju un personības vispusīga attīstība.

Zinātnieki secina, ka salīdzināšana starp skolām un valstīm, balstoties uz atzīmēm un testiem, ir bieži sastopama (PISA, TIMMS utt.), un tas ir attīstījis valstu valdību centienus attīstīt vairāk efektīvas skolu sistēmas, skolas un to līderus. Bet ļoti reti tiek pētīta skolu efektivitāti no skolēnu attīstības sociālā aspekta. (Ahlström, Höög, 2010)

Diskusijā laikrakstā „Diena” (26.9.2011.) par skolu reitingiem, kuros izglītības iestādes iegūst pirmās vietas atbilstīgi rezultatīviem rādītājiem izglītības pakāpes noslēguma darbos – centralizētajos eksāmenos, Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku (LIZDA) priekšsēdētāja I.Mikiško norāda, ka Pasaules Izglītības darbinieku arodbiedrību kongresā, kas notika jūlijā Dienvidāfrikā, 157 valstu pedagogi vienprātīgi atzina, ka reitingi nav labākais rādītājs skolu vērtējumam, jo tādā veidā tiek popularizēti nepareizi kvalitātes standarti. Lielākās problēmas var rasties, „...ja prasības ir pārāk augstas, tad mācīšanās var būt vērsta uz sasniegtajiem vērtējumiem.” Savukārt Zane Oliņa, *Iespējamās misijas* programmas vadītāja, vērtējot skolu ierindošanu dažādās reitingu sistēmās, atzīst, ka „...reitingi ir bāzēti uz dažu bērnu sasniegumiem. Tie ir nevis visas skolas, bet gan atsevišķu bērnu sasniegumus.” („Skolas priecājas, vecāki neņem vērā”, 2011)

Geidžs un Berliners pievērš uzmanību arī tam, ka pārbaudes darbus var vērtēt no objektīvā un subjektīvā aspekta: „Daži pārbaudes darbi ir objektīvi vērtējami – objektīvi vērtējamo pārbaudžu rezultātus nosaka ierēdņi un atbildīgās iestādes, subjektīvi vērtējamie pārbaudes darbi ir jāveic lietpratējiem, izmantojot pārbaudes darba vērtēšanas kritērijus, kurus visbiežāk apraksta, bet kuri dažreiz pat nav aprakstāmi. Pārbaudes objektivitāte vai subjektivitāte atkarīga no rezultātu vērtēšanas, nevis no darba satura.” (Geidžs, Berliners, 2000)

Pārbaudes darbi jāveido tā, lai izraisītu skolēnos noteiktu uzvedību. Pedagogi nevar spriest par to, ko skolēni domā, risinādami problēmas, ja šo domu procesu nav iespējams novērot ar domāšanas, rakstīšanas vai problēmas atrisinājuma palīdzību. Par skolēna radošajām spējām var secināt tikai pēc tā, kāds ir pārbaudes uzdevuma rezultāts – radoša uzvedība. Tātad pārbaudes darbu procesā nozīmīgi ir domu procesa, fiziskas veiklības, izpratnes un citu kompetenču vērojumi.

Geidžs un Berliners akcentē to, ka pārbaudes darbos jāvērtē uzvedības paraugus, jo nav iespējams pārbaudīt visas skolēna zināšanas, piemēram, matemātikā vai franču valodas prasmi. Jāizmanto tikai atlasīts daudzums no visiem uzdevumiem vai problēmām, lai novērtētu, vai skolēns ir apguvis saskaitīšanas prasmi un saprot visbiežāk lietotos vārdus, piemēram, franču valodā. No šādiem uzvedības paraugiem var secināt un vispārināt par to, kā skolēns ir realizējis konkrēto uzvedības jomu. „Tāpēc izvēlētajam uzvedības paraugam



jābūt pēc iespējas neitrālam un netendenciozam, tam jāaptver svarīgas programmas daļas un jādod skolēnam daudzas iespējas apliecināt savu kompetenci. Ja dažiem skolēniem pārbaudes darbā ir slikti rezultāti, vaina var slēpties nevis viņu spējās, bet mūsu izvēlētajos paraugos.” (Geidžs, Berliners, 2000)

Standarti un normas ir uzskatāmi par salīdzinājuma instrumentiem. Standarti mācību procesā ir izglītības ekspertu izstrādāti spriedumi par to, kāds ir skolēna pieņemamais un atzīstamais sniegums konkrētā pārbaudes darbā. Standartus izmanto kritēriālajā vērtēšanā.

Normatīvos pārbaudes darbus (*norm-referenced tests – NRT, angl.*) izmanto, lai vērtētu skolēnu sniegumu vienā un tajā pašā mērīšanas jomā par pamatu indivīda sniegumu interpretācijai. Normatīvais mērījums dod iespēju salīdzināt skolēnu mācību sasniegumus.

Kaut gan šāds salīdzinājums dod ļoti noderīgu informāciju, tas var būt arī pietiekami neobjektīvs, jo skolēnu spējas ir atšķirīgas, izmantojot normatīvo vērtēšanu, vienmēr skolēnu vidū būs ieguvēji un zaudētāji.

Īpašu uzmanību Geidžs un Berliners pievērš kritēriālajai vērtēšanai (*criterion-referenced evaluation, angl.*), kas dod iespēju noskaidrot, vai skolēni ir apguvuši konkrētu mācību vielu, tādēļ skolēnu sasniegumus iespējams labāk novērtēt ar kritēriālo, nevis normatīvo pieeju, izņemot gadījumus, kad pārbaudes mērķis ir izvēlēties nelielu daļu skolēnu kādam ierobežotam stāvoklim vai iespējai (piemēram, uzņemšanai elitārā koledžā vai nelielā izlases klasē). Skolas apstākļos kritēriālie pārbaudes darbi mēdz ievērojami uzlabot vērtēšanu un novērtējumu.

Kritēriālie pārbaudes darbi mēra skolēna spējas attiecībā pret kādu standartu vai mērķi, kura pamatā ir mācību saturs. Standartu jeb kritēriju iepriekš nosaka izglītības eksperti.

Kritēriālais mērījums dod iespēju noskaidrot, vai skolēni ir apguvuši kāda konkrēta mācību priekšmeta standartu. Ar šiem mērījumiem nenosaka skolēnu atrašanās stāvokli salīdzinājumā ar kādām citām vienaudžu grupām. Kritēriālie pārbaudes darbi apzināti veidoti tā, lai dotu informāciju, kura ir tieši interpretējama no *absolūtā* izpildījuma kritērija viedokļa. Absolūtā kritērija pamatā parasti ir pedagogu pieredze darbā ar skolēniem, noteikta programmas joma, iepriekšējie sasniegumu reģistri, kā arī pedagogu intuīcija un vērtību skala. (Geidžs, Berliners, 2000)

Nozīmīgi ir, lai mācību sasniegumu kritēriji tiktu noteikti jau pirms pārbaudes darba uzdošanas skolēniem, lai kritērijus nevarētu ietekmēt tas, cik labā līmenī skolēni izpildījuši darbu. Tādā gadījumā arī pedagogs nevarēs piemērot kritērijus standartu veidā tā. Lai iepriekš noteiktu to skolēnu procentuālo daudzumu, kas varētu saņemt teicamu, labu, apmierinošu vērtējumu. Tātad ļoti liela nozīme ir kritēriālajai vērtēšanai, tādēļ arī

centralizētajos eksāmenos Latvijas izglītības sistēmā tiek veikta tieši kriteriālā eksāmenu vērtēšana.

Lai kriteriāli novērtētu skolēnu mācību sasniegumus, jānovērtē arī pārbaudes darba kvalitāti pēc tā drošuma jeb uzticamības (*reliability, angl.*) un pēc atbilstības mērķim (*validity, angl.*). Labi un precīzi izstrādāts pārbaudes darbs ir drošs un atbilst mērķim.

3.2.tab. Kriteriālo mērījumu un normatīvo mērījumu salīdzinājums  
(Geidžs, Berliners)

<b>Kriteriālie mērījumi</b> <i>(Criterion-Referenced Measurement – CRM, angl.)</i>	<b>Normatīvie mērījumi</b> <i>(Norm-Referenced Measurement-NRM, angl.)</i>
<p><b>Apraksts:</b>  <b>Kriteriālie pārbaudes darbi</b> mēra, vai skolēns ir vai nav sasniedzis standarta kritēriju vai konkrētu sasnieguma līmeni. Pārbaudes darbu rezultāti ir atkarīgi no absolūtā kvalitātes standarta konkretizējuma. Šis standarts nav atkarīgs no tā, kādus rezultātus tajā pašā pārbaudes darbā un tajā pašā mācību kursā iegūst citi skolēni.</p>	<p><b>Apraksts:</b>  <b>Normatīvie rezultāti</b> rāda skolēnu sasniegumu salīdzinājumā ar citu gūtajiem rezultātiem tajā pašā pārbaudes darbā. Tie rāda individuālās atšķirības starp skolēniem, it īpaši plaša satura jomās.</p>
<p><b>Izmantojums:</b>  <b>Kriteriālie mērījumi</b> ir lietderīgi šādos gadījumos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ja mācībās vadošā nozīme ir standartiem un mērķiem;</li> <li>2. Lai novērtētu individualizētas mācību programmas;</li> <li>3. Lai konstatētu skolēnu grūtības;</li> <li>4. Lai noteiktu skolēnu spējas konkrētā jomā;</li> <li>5. Lai izmērītu, ko (nevis cik) skolēns ir iemācījies;</li> <li>6. Lai noteiktu kompetenci;</li> <li>7. Lai kontrolētu pāreju uz nākamo mācību posmu;</li> <li>8. Vienmēr, kad svarīgākais ir mācību priekšmeta vai prasmes apguve;</li> <li>9. Vienmēr, kad atlase jāizdara neatkarīgi no vietu skaita;</li> <li>10. Vienmēr, kad gribam veicināt skolēnu sadarbību, nevis sacensību.</li> </ol>	<p><b>Izmantojums:</b>  <b>Normatīvie mērījumi</b> ir sevišķi noderīgi šādos gadījumos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Skolēnu klasificēšanai;</li> <li>2. Skolēnu izvēlei, ja prasības paredz proporcionālu sadalījumu,</li> <li>3. Lemjot, cik daudz (vairāk vai mazāk) skolēns ir iemācījies salīdzinājumā ar citiem.</li> </ol>
<p><b>Kritika:</b>  Pedagogu domas par <b>CMR</b> vērtību ir dažādas. Literatūrā visbiežāk sastopami šādi iebildumi:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Kriteriālie mērījumi</b> mums parāda, ko skolēns zina vai prot, bet neraksturo</li> </ol>	<p><b>Kritika:</b>  Literatūrā visbiežāk sastopami šādi kritiski iebildumi par <b>NRM</b>:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ja <b>NRM</b> izmanto klasē, skolēna saņemtā gala atzīme neatklāj viņa neizprastos jautājumus, nepietiekamās mācību prasmes un iespējamās ierobežojumus attiecīgajā priekšmetā. Lai jebkādam interpretācijai būtu jēga un nozīme, katra indivīda rezultāts jāsaista ar pārbaudes darbu saturu.</li> <li>2. <u>Neviena saņemtā atzīme neliecina par noteiktu zināšanu daudzumu, tāpēc tie, kuri tiecas pēc absolūtiem standartiem, tajos neatrod sakarību ar saturu vai nozīmi.</u></li> <li>3. Ilgākā laika gaitā daļai skolēnu, kuri</li> </ol>

<p>viņa sasnieguma izcilības vai atpalcības pakāpi salīdzinājumā ar citiem vienaudžiem. Tātad <b>CMR</b> dod tikai daļu informācijas, kas nepieciešama, lai spriestu par skolēna sniegumu.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Nav reāli gaidīt no skolotāja tik detalizētu vielas izstrādi, kāda nepieciešama, lai noteiktu mācību sasniegumus un mērķus vai satura standartus, kuri ļauj iegūt drošus un uzticamus kriteriālos mērījumus.</li> <li>3. Zināšanas un izpratne nav skaidri definējami lielumi. Tāpēc ir ārkārtīgi grūti noteikt atbilstošus sasniegumu kritērijus.</li> <li>4. Kriteriālie mērījumi var atturēt no autentisku pārbaudes darbu vai problēmrisināšanas uzdevumu izmantojuma un veicināt tādu jautājumu izmantojumu, kuri prasa skaidras „jā” un „nē” atbildes. Atbildēšana nav problēmu risināšana; tā nozīmē tikai izvēlēties vienu no cita cilvēka veiktajiem risinājumiem.</li> </ol>	<p>tiek pakļauti <b>NRM</b>, pazeminās <u>motivācijas līmenis</u>. Kaut gan šie skolēni apgūst visu, kas paredzēts, tomēr, ja viņi nav pašā klases priekšgalā, teicamu vērtējumu viņi var nekad neiegūt.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Ja visi cenšas sasniegt labāko rezultātu, skolēni tiek noskaņoti cits pret citu. Viņiem nav tieksmes savstarpēji sadarboties.</li> <li>5. Pārbaudes darbi, kuri veidoti ar <b>NRM</b> mērķi, ietver tikai dažus no mācību kursa mērķiem.</li> <li>6. <b>NRM</b> izmantojums klases pārbaudes darbos noslēpj to apstākli, ka daži mācību kursi ir ļoti labi, bet daži pavisam slikti, kā arī to, ka skolotāji veido dažādus standartus vai māca ar dažādiem mērķiem.</li> <li>7. Svārstību robežu noteikšana pārbaudes darbu nokārtošanai un izkrišanai (tas ir, līknes grafika veidošana: šis process ir saistīts ar <b>NRM</b>, bet nav iespējams <b>CRM</b> gadījumā) var kļūt par administratīvu nepieciešamību, kas ņem virsroku pār individuāliem, pedagoģiskiem un pat statistiskiem apsvērumiem.</li> </ol>
---	---

Geidžs un Berliners kriteriālo pārbaudes darbu atbilstību mērķim definē kā validitāti. „Validitāte jeb atbilstība mērķim ir pakāpe, līdz kādai pārbaudes darbu norises un interpretācijas palīdz skolēnam novērtēt to, ko viņi grib novērtēt.” (Geidžs, Berliners, 2000)

Pārbaudes darbu izstrādē pedagogam ir jābūt pārliecinātam, ka šis darbs patiešām ir mācību priekšmetā apgūstamo zināšanu un prasmju mērījums. Pārbaudes darba jautājumiem ir jābūt par to tēmu, kas patiešām ir apgūta, un šie jautājumi prezentē mācīto priekšmeta saturu. Jautājumu skaitam ir jābūt pietiekamam, lai varētu atbilstīgi vērtēt dažādo zināšanu un prasmju veidus, kas mācīti konkrētajā mācību priekšmetā.

Skolēnu mācību sasniegumu vērtējumu centralizētajos eksāmenos Latvijā nosaka pēc normatīvi kriteriālā principa 6 sasniegumu līmeņos: no A (augstākais) līdz F (zemākais). Šāds vērtējuma izteiksmes veids nav saistāms ar skolēna sasniegumu ikdienas vērtējumu, kas parasti tiek izteikts 10 ballu skalā.

Ja centralizētā eksāmena saturs ir sastādīts veiksmīgi, t. i., tas atbilst reālajām skolēnu zināšanām un prasmēm, skolēnu sasniegumu (iegūto punktu) grafiskais attēlojums veido normālsadalījuma jeb Gausa līkni. Kritēriālais vērtējums ir skolēnu sasniegumu salīdzināšana ar sasniegumu līmeņu aprakstu, iepriekšējo gadu skolēnu darbiem vai ekspertu viedokli. Šāds salīdzinājums dod iespēju nodrošināt eksāmena grūtības pakāpes pārmantojamību, t. i., katru gadu skolēni ar vienādiem vai ļoti līdzīgiem sasniegumiem saņem vienu un to pašu vērtējumu, kas izteikts līmeņos.

### **3.1.3. Mērķtiecīga mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadība un menedžmenta funkciju standarta pielietojums vispārējā vidējā izglītībā**

Organizācijas vadība un menedžments ir uzskatāms par sociālu fenomenu, kas praktiski nepieciešams jebkurai grupai, kura darbojas kāda noteikta mērķa realizācijai, un jebkuram procesam, tādēļ, organizējot skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadību gan skolā, gan arī valstī kopumā, šī procesa vadītājam ir jāpārdomā viss menedžmenta uzdevumu komplekss, lai process būtu efektīvs.

Drakers (*Peter F. Drucker*) uzskatīja, ka vadītāja darbā „produktivitāte nozīmē lietas darīt pareizi. Efektivitāte nozīmē darīt pareizās lietas.” (Drucker, 2009b) Zinātnieks filozofēja, ka „menedžments pirmkārt ir saistīts ar cilvēkiem, nevis ar tehniku un darba plānu. Patiesa nozīme ir tikai cilvēku piesaistei. Mērķtiecīgs menedžments funkcionē tikai tad, ja tas ir iepriekš pārdomāts.” Tātad arī izglītības iestādē skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanas process ir jāorganizē un jāvada tā, lai tas būtu efektīvs, pārdomāts, saistīts ar jauniešu interesēm, vajadzībām un arī nodrošinātu mācību procesa kvalitāti kopumā.

Jēdziens „vadība” un „menedžments” zinātniskajā literatūrā ir skaidrots dažādi, tomēr jēdziena „vadība” izpratne ir šaurāka nekā jēdziena „menedžments” skaidrojums, kas būtu definējams daudz plašāk kā institucionāls jēdziens, kuru var piemērot personām, un kā funkcionāls jēdziens, kas aptver visu vadības uzdevumu kompleksu. (Hentze, Kammel, Lindert, 1997) Dažādu nozaru eksperti Latvijā jēdzienu „menedžments” visbiežāk lieto netulkojot, jo jēdziens „vadība” ir interpretējams šaurākā izpratnē.

Menedžments institucionālā izpratnē nozīmē ieņemamo amatu hierarhiju organizācijā, uzņēmumā vai valstī kopumā. Latvijas izglītības sistēmā vērojama pietiekami sarežģīta amatu un iestāžu hierarhija.(IZM. Nozares politika.) Izglītības iestādes darbojas ne tikai Izglītības un zinātnes ministrijas pakļautībā, bet arī citu ministriju pārraudzībā. Piemēram, kultūras nozares pārziņā atrodas ar kultūru saistītās izglītības iestādes, koledžas un

augstskolas. Lai pilnveidotu un kontrolētu izglītības satura kvalitāti Latvijā, 2009.gada 1.jūlijā ir nodibināts Valsts izglītības satura centrs (VISC), kas pakļauts Izglītības un zinātnes ministram kā tiešās pārvaldības iestāde. VISC izveidots, apvienojot Izglītības satura un eksaminācijas centru (ISEC), Valsts jaunatnes iniciatīvu centru (VJIC), Profesionālās izglītības administrāciju (PIA) un Valsts speciālās izglītības centru (VSIC). Šī centra darbība nodrošina mācību satura izstrādi vispārējā izglītībā, un centrs pārrauga tā īstenošanu; tiek nodrošināta profesionālās pamatzglītības, arodizglītības, profesionālās vidējās, profesionālās tālākizglītības, profesionālās pilnveides un profesionālās ievirzes izglītības satura izstrāde atbilstīgi valsts standartiem. VISC nodrošina arī skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanu valsts pārbaudījumos vispārējā izglītībā utml., vienlaicīgi arī VISC organizē Latvijas skolu jaunatnes dziesmu un deju svētku sagatavošanu un norisi. Arī pedagogu profesionālā pilnveide ir šī centra darbinieku uzraudzībā. (VISC. Vēsture un funkcijas.)

Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadība vidējās izglītības pakāpē menedžmenta aspektā ir saistīta ar dažādiem institucionāliem līmeņiem atkarībā no tā, kāds mācību sasniegumu vērtējums tiek veikts. Mācību sasniegumu novērtēšanas procesā skolēnu ievadvērtēšanu un kārtējo vērtēšanu organizē pedagogs, to plānojot sadarbībā ar izglītības iestādes administrāciju. Nobeiguma vērtēšanu organizē, nosakot skolēnu zināšanu, prasmju un kompetenču apguves līmeni temata vai loģiskas temata daļas, semestra un mācību gada noslēgumā. Arī vidējās izglītības pakāpes noslēgumā organizē nobeiguma pārbaudes darbu centralizēto eksāmenu veidā. Šādi organizētā un vadītā mācību sasniegumu novērtēšanas procesā organizētājs, vadītājs un novērtētājs ir Valsts izglītības satura centrs (VISC) Izglītības un zinātnes ministrijas pārvaldībā. VISC ekspertu vadībā tiek izstrādātas centralizēto eksāmenu programmas, lai pārbaudītu un novērtētu skolēnu zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences. Šādi organizētā vidējās izglītības noslēguma pakāpes pārbaudes darbā atspoguļojas vidējā izglītībā realizētie skolēnu mācību un audzināšanas mērķi. (skat. 3.1.att.).

Nozīmīgāko izglītības attīstības tendenču apraksti atrodami Izglītības un zinātnes ministrijas mājas lapā interneta tiešsaistē, kur var iepazīties izglītības kā nozares mērķi Latvijā: „Izglītības un zinātnes ministrija nodrošina tādas politikas veidošanu un īstenošanu izglītības, zinātnes, sporta, jaunatnes un valsts valodas jomā, kas veicina Latvijas iedzīvotāju – izglītotu, veselīgu, fiziski un garīgi attīstītu, patriotiski noskaņotu personību – ilgtspējīgu labklājības pieaugumu un vienotu Latvijas sabiedrību. Ministrija stiprina un nodrošina sabiedrības informēšanu, pieņemto lēmumu skaidrošanu un saikni ar sabiedrību,

ievērojot administrēšanas procesa labākās tradīcijas un pārskatāmas valsts pārvaldes darbības pamatprincipus.”(IZM. Nozares politika.) Tomēr šajos interneta tiešsaistes resursos nav minēti konkrēti pasākumi, lai sasniegtu izvirzītos mērķus izglītības nozarē.

Salīdzinājumā, piemēram, Vācijā darbojas apvienotā *Kultus*- ministru konference, tātad – valsts organizācija, kura kopj un aprūpē valsts izglītības un kultūras sistēmu un rūpējas par izglītības un kultūras nozaru attīstību. (*Cultus*, -ūs m, lat. – 1. kopšana, apstrādāšana, godāšana, 2.dzīvesveids, 3.izglītošana, audzināšana; *Cultūra*, -ae f, lat. – apstrādāšana, kopšana, izglītība). Vācijas *Kultus* ministru konferences Sekretariāts jau kopš 1993.gada „Izglītības nozares informatīvā tīkla ietvaros Eiropā” (*Informationsnetzes zum Bildungswesen in Europa*), (EURYDICE), ik gadu sagatavo un izdod dokumentu „Vācu izglītības sistēmas informatīvs dosjē” (*Informationsdossier über das deutsche Bildungssystem*). Informatīvais dosjē par 2008.gada aktualitātēm Vācijas izglītības sistēmā kopumā ir 359 lappušu apjomā. Dosjē autori ir izglītības un kultūras nozaru vadītāji un eksperti, kuri piedāvā nozaru apskatu saistībā ar politiskiem un ekonomiskiem procesiem valstī, ņemot par pamatu izglītības un kultūras kopīgās attīstības tendences 16 Vācijas zemēs. Nacionālā dosjē funkcijas aptver vispusīgu vācu izglītības sistēmas priekšstatu saskaņā ar izglītības nozarē iesaistītajām ministrijām, tajā tiek apskatīti arī izglītības indikatori atbilstīgi Eiropas Savienības pamatdokumentu nostādnēm izglītības attīstībā un arī Vācijas federālajai izglītības attīstībai. (Bundesministerium für Bildung und Forschung) Tātad izglītības un kultūras nozares attīstība tiek pētīta un prognozēta visos tās hierarhijas līmeņos.

Funkcionālajā izpratnē menedžmentu var skaidrot kā daudzveidīgu uzdevumu kompleksu, kuram būtu jārealizē veiksmīga kāda procesa vadība. Latvijas izglītības sistēmā menedžmenta uzdevumu kompleksu veido ilgtermiņa attīstības plāni un lēmumi ikdienas darbības nodrošinājumam, bet kopumā tos tomēr nevar uzskatīt par pilnvērtīgu izglītības nozares nākotnes redzējumu. Vienā no dokumentiem Latvijas ilgtermiņa attīstības plānošanai „Ilgtermiņa ieguldījumi Latvijas cilvēkkapitālā: atbilde demogrāfiskajiem izaicinājumiem” dažās rindkopās ir ietverta doma, ka Latvijā cilvēkkapitāla talantu un spēju nodrošinājumam vispirms ir jāpievērš uzmanība izglītībai skolā, bet otrajā vietā ir vecāku ieguldījums bērnu izglītībā un audzināšanā agrīnā vecumā.

Plānojot Latvijas attīstību līdz 2030.gadam, tiek konstatēts, ka turpmāk vēl efektīvāk būs jāizmanto viss Latvijā pieejamais cilvēkkapitāls, jo sabiedrība noveco, tāpēc lielāka vērība jāpievērš pieaugušo tālākizglītībai un profesionālajai pārkvalifikācijai: „Tomēr jāreķinās, ka ieguldot tikai izglītībā, vienlaikus nevairojot iespējas iegūtās zināšanas un iemaņas

izmantot darba vietās, mēs samazinām kopējo cilvēkkapitāla produktivitāti un padarām veiktos ieguldījumus izglītībā mazāk efektīvus. Citiem vārdiem – cilvēks ar augstas klases zināšanām un iemaņām, kam nav iespēju tās maksimāli izmantot, nozīmē zaudētus ieguldījumus.”(Ilgtērmiņa ieguldījumi Latvijas cilvēkkapitālā: atbilde demogrāfiskajiem izaicinājumiem.)

Turpat ir izvirzītas prioritātes, kuras būtu jāpatur prātā, izstrādājot mērķus īsākam laika posmam:

1. Prioritātes Latvijas cilvēkkapitāla bāzes vērtības palielināšanai ilgtermiņā ir izglītība līdz augstskolai un mūžizglītība.
2. Priroritāte cilvēkkapitāla produktivitātes kāpināšanai ir iegūto zināšanu intensīva izmantošana darba vietā.

Hence (*J.Hentze*) menedžmenta funkcijas organizācijas vadībā raksturo šādās pamatkategorijās: plānošana, organizēšana, personāla veidošana, vadīšana un kontrolējošās funkcijas. Hences skaidrojumā menedžmentu attēlo kā visu aptverošu un uz mērķi orientētu vadību (Hentze, Kammel, Lindert, 1997):

3.3. tab. Mērķtiecīgas vadības funkcijas  
(Hentze, Kammel, Lindert, 1997)

**Mērķtiecīgas vadības funkcijas**

<b>Vadības funkcijas</b>	Organizācijas funkciju materiālie aspekti	Organizācijas funkciju personālie aspekti
<b>Orientējošās funkcijas</b>	Uz mērķi orientēti organizatoriskie lēmumi	Cilvēkresursu vadība
<b>Institucionālās funkcijas</b>	Sistēmas veidošana	Sistēmas un struktūru vadības maiņa
<b>Procesuālās funkcijas</b>	Materiālo procesu operatīvā vadība	Personāla vadība kā tiešā vadība

Mācību sasniegumu novērtēšanas process attiecināms arī uz organizācijas funkciju personālo aspektu (skat. 3.3. tab.), jo skolēnu sasniegto mācību rezultātu novērtēšana ir atbilstības noteikšana, salīdzinot vidējās izglītības pakāpes noslēgumā apgūto ar izglītības un mācību standartā noteiktajām apguves prasībām. Šādi tiek vērtēti skolēnu kā personu sasniegumi un, veicot šo vērtēšanu iespējami plašākā spektrā, tiek panākts objektīvāks vērtēšanas rezultāts.

Piemēram, zviedru mācību programmās no 1994. gada ir noteikts, ka zviedru skolu misijas/uzdevumi tiek sadalīti divos virzienos - akadēmiskie mērķi un sociālie/pilsoniskie mērķi. Akadēmiskie sasniegumi parasti tiek mērīti ar skolas vērtēšanas sistēmu, bet nepastāv attiecīga sistēma sociāliem un pilsoniskiem mērķiem.

Ålstroms un Hogs zviedru skolu sociālos uzdevumus daļa divās nozīmīgākajās kategorijās: „Pirmkārt, mums ir tas, ko kāds varētu dēvēt par sociālajiem mērķiem (SM), kuri ietver tādas tēmas, kā sociālās attiecības, taisnīgumu, vienlīdzīgumu, bet tajā pašā laikā arī radošumu un kritiskās domāšanas attīstību. Otrā kategorija ir pilsoniskie mērķi (PM). PM attiecas uz pilsonisko izglītību, kur skolniekiem jābūt spējīgiem darboties un funkcionēt demokrātiskā sabiedrībā.” (Ahlström, Höög, 2010)

Būtiska zviedru mācību programmu daļa ir izpratne par to, ka viens no skolas primārajiem uzdevumiem ir audzināt bērnus, lai viņi varētu dzīvot un līdzdarboties sabiedrībā. Skolēnus Zviedrijā uzskata par nozīmīgu socializēšanās procesa daļu, jo skolēns iemācās darboties lēmumu pieņemšanā un sociālā saskarsmē ar citiem skolēniem, šīs aktivitātes vajadzētu attīstīt skolnieku intelektuālās spējas un veidot viņa vai viņas dzīves sociālās vērtības.

Atslēgas vārdi darbam ar sociālajiem mērķiem zviedru skolās ir individuālā brīvība, integritāte, vienlīdzība un taisnība. Zviedru izglītības likumā teikts, ka skolām būtu aktīvi jāiesaistās par dzimumu vienlīdzību, un tām vajadzētu cīnīties pret huligānismu, rasismu un visām citām aizvainojošām uzvedības izpausmēm (Education Act, 1985:1100).

Batins (*Dan W. Butin*) uzsver to, ka skolēnu darbība skolā ir jābalsta uz diskusijām un izaicinājumiem. Kā tiek akcentēts mācību programmā, viena no svarīgākajām lietām sociālajā izglītībā ir skolnieku kritiskā saprašana/ domāšana, un viņiem vajadzētu būt gataviem piedalīties diskusijās. Skolām nevajadzētu būt represīvām iestādēm; tieši pretēji tām vajadzētu cīnīties par vidi, kurā skolnieki varētu būt daļa no atvērtas diskusijas un aktīvas līdzdalības (Butin, 2005). Sociālie mērķi ir jautājumi mikrolīmenī, kad jautājums skar cilvēku sociālo mijiedarbību. Turpretim pilsoniskie mērķi ir saistīti ar jautājumiem augstākā līmenī, vairāk visaptveroši jautājumi saistībā ar demokrātiju un sabiedrību, kurā mēs dzīvojam.

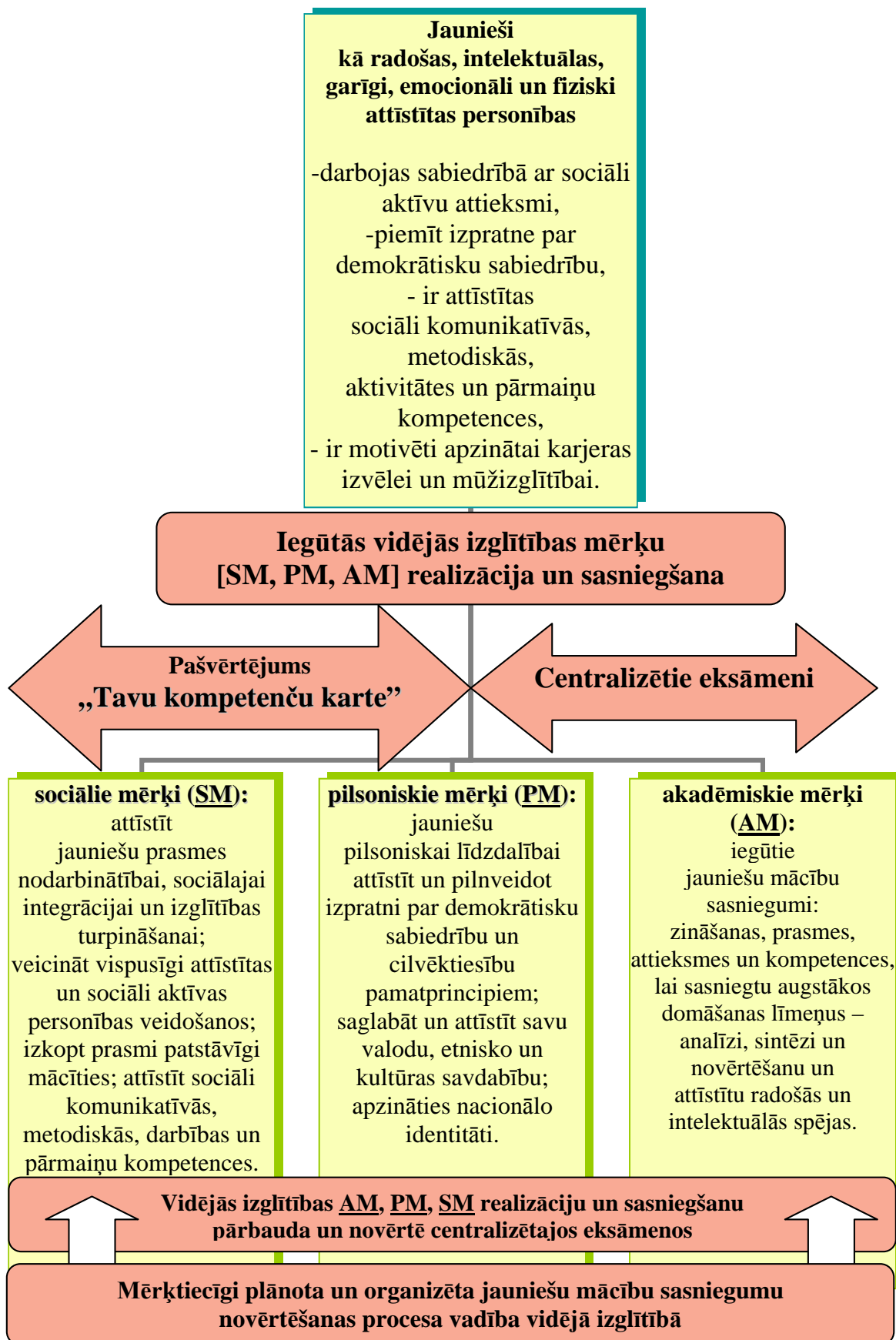
Izglītības iestādēs Latvijā arī būtu jārealizē izglītības procesu mērķi trijos virzienos: akadēmiskie, sociāli un pilsoniskie, jo tikai tādā gadījumā skolēni iemācīsies darboties demokrātiskā sabiedrībā, būt sociāli integrēti un aktīvi, un apveltīti ar labām zināšanām, prasmēm, attieksmēm un kompetencēm. (skat. 3.1. att.)

Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadībā visos tā posmos (ievadvērtēšana, kārtējā vērtēšana, noslēguma vērtēšana) un visos institucionālajos līmeņos (ievadvērtēšana, nodrošinot skolēna pašvērtējumu un pedagoga vērtējumu; kārtējā vērtēšana un noslēguma vērtēšana mācību procesā; kā arī nobeiguma vērtēšana vidējās izglītības pakāpes noslēgumā) ir jānodrošina ar sistemātiskiem vērtējumiem, lai pārbaudītu akadēmisko, sociālo un pilsonisko mērķu realizāciju visā mācīšanās procesā kopumā. Kaut arī



novērtēšanas procesā tiek analizēti skolēnu mācību sasniegumi kā zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču kopums, tomēr tajā nav paredzēta vieta tādām skolēnu pašvērtējumam kā papildus pedagoģiskajam elementam, kas dod iespēju daudzpusīgi izvērtēt arī apgūtās un pilnveidojamās kompetences. Pēc VISC ekspertu domām, tieši izglītības akadēmisko mērķu realizācijas pārbaude vidējās izglītības pakāpes noslēgumā, nosakot procentos skolēnu mācību sasniegumu atbilstību noteiktam līmenim, ir būtiskākais rezultatīvais rādītājs, jo, piemēram, latviešu valodas mācību priekšmeta standartā ietverto komunikatīvo, valodas un sociokultūras kompetenču novērtēšana centralizētajos eksāmenos nenotiek. (skat.5.nod. autores prom.d.)

Tāpēc šobrīd valsts izglītības sistēmā skolēnu mācību sasniegumu novērtēšana ir tikai noviržu konstatēšana no normas, kad tiek pārbaudīta mācību sasniegumu atbilstība/neatbilstība izglītības un mācību priekšmetu standartā noteiktajām prasībām. Autore uzskata, ka jauniešu mācību sasniegumu, kurus veido zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču kopums, pašvērtējumam visos novērtēšanas procesa posmos ir nozīmīga loma, tādēļ vidējās izglītības pakāpes noslēguma pārbaudes darbos, kas tiek organizēti valsts līmenī centralizēto eksāmenu veidā, noteikti jāiekļauj apgūto un pilnveidojamo kompetenču pašvērtējums un ekspertu novērtējums. Arī citu valstu pieredze iesaka izmantot papildus metodes novērtēšanas procesā, piemēram, pašvērtējumu un skolēnu savstarpējo vērtējumu. Autore ir izveidojusi vidējās izglītības mērķu realizācijas un jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadības modeli (skat. 3.1.att.), kurā atspoguļota novērtēšanas procesa vadība vidējā izglītībā saistībā ar izglītības akadēmiskajiem, sociālajiem un pilsoniskajiem mērķiem, jo iegūtās vidējās izglītības mērķis ir izglītoti jaunieši kā radošas, intelektuālas, garīgi, emocionāli un fiziski attīstītas personības. Vidējā izglītībā iegūtos jauniešu mācību sasniegumus: zināšanas prasmes, attieksmes un kompetences, kas nodrošina augstāko domāšanas līmeņu sasniegšanu – analīzi, sintēzi, novērtēšanu, kā arī attīsta radošās un intelektuālās spējas, vērtē kā akadēmisko mērķi, kura realizāciju nosaka pēc centralizēto eksāmenu kā vidējās izglītības pakāpes noslēguma pārbaudes darbu rezultātiem. Sociālo un pilsonisko mērķu realizāciju vidējās izglītības pakāpes noslēgumā novērtē, analizējot centralizēto eksāmenu darbos izteiktās domas. Viens no sociālajiem mērķiem: attīstīt sociāli komunikatīvās, metodiskās, aktivitātes un pārmaiņu kompetences ir ļoti būtisks ceļā uz to, lai jaunieši darbotos sabiedrībā ar sociāli aktīvu attieksmi, viņiem būtu izpratne par demokrātisku sabiedrību, un būtu attīstītas visas iepriekšminētās kompetences.



3.1.att. Vidējās izglītības mērķu realizācijas un sasniegšanas un jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadības modelis (Tauriņa)

Menedžments kā komplekss uzdevumu apkopojums ietver sistēmiskus uzdevumus un problēmu risinājumus, tādēļ to var interpretēt arī kā noteiktā darbībā realizētu vadības procesu.

Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas process arī ir aplūkojams arī no menedžmenta procesa vadības aspekta, un tā mērķis ir veicināt skolēnu mācīšanās efektivitāti un palielināt skolēnu motivāciju mācīties. Menedžmenta aspektā novērtēšanas process ir kā stratēģija, ar kuru atbalsta mācīšanos, jo mācību sasniegumi tiek sistemātiski vērtēti. Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesam kopumā visā valsts līmenī jābūt vienotam, demokrātiskam, ar skaidriem vērtēšanas kritērijiem, kas mūsu valstī ir noteikti Valsts vidējās izglītības standarta līmenī. Kaut arī likumdošanā, kas saistīta ar valsts pārbaudes darbiem – centralizētajiem eksāmeņiem, nav noteikts, ka vidējās izglītības noslēguma pakāpē būtu pielietojams arī skolēnu pašvērtējums, tomēr demokrātiskā mācību procesā skolēna mācību sasniegumu vērtējumu veido ne tikai savstarpējais un skolotāja vērtējums, bet arī skolēna vērtējums, tāpēc mācību sasniegumu vērtēšanas procesā savienojams skolotāja vērtējums un skolēna pašvērtējums atbilstīgi standarta prasībām.

Latvijas zinātnieki V.Praude un J.Beļčikovs definē zinātnisko menedžmentu kā teoriju par organizācijas darbībām un darbinieku attiecībām. Klasiskā organizāciju teorija izskaidro organizācijas menedžmenta pamatus. (Praude, Beļčikovs, 2001) Savukārt Zinātnieks Steinmanns (*H.Steinmann*) raksturo **menedžmentu** kā vadības izstrādātu sasniegumu un nodrošinājuma uzdevumu kompleksu, kuru realizē organizācijas nodaļas. Šie uzdevumi pēc būtības uzskatāmi kā problēmas, kas vienmēr atkārtojas, un tās jārisina katrā no vadības līmeņiem, neatkarīgi no tā, kādā resorā, kādā hierarhijas pakāpē un kādā nodaļā šīs problēmas ir radušās. Lai arī situācijas un problēmas ir pietiekami dažādas, tomēr tās pilnībā ir atrisināmas, ja organizācijā ir vispārīgs vadības uzdevumu katalogs. Uzdevumu kompleksu realizē atbilstīgas personas organizācijā, vadības pārstāvji, kā arī menedžments tā institucionālajā izpratnē. Šis katalogs ir kā **vispārējie menedžmenta uzdevumi**.

Nozīmīga menedžmenta funkcija, kuru skaidro Steinmanns (*H.Steinmann*), ir **organizēšana** jeb darbību pakārtojums plāna realizācijai. Ja plānošana ir sagatavošanās domās un tai nepieciešams mērķis, ja patiešām vēlas vadīt organizācijas darbiniekus, tad menedžmenta funkcija organizēšana ir saprotama kā pirmais solis uz mērķu realizāciju, kurā sagrupē visus vajadzīgos uzdevumus plānu realizācijas nodrošinājumam. Nozīmīgi ir izveidot pārskatāmas un plānveidīgas darba vietas un nodaļas ar atbilstīgām kompetencēm un horizontālo/vertikālo saistību. Organizēšanas procesā koncentrē resursus, veic to sadali un koordinē resursu virzību. Izvirzīto iestādes mērķu sasniegšanu sekmē noteiktu

organizatoriskās un ekonomiskās darbības principu ievērošana, kurus veiksmīgi īsteno iestādes, piemēram, Dānijā (Šmite, 2006e):

- 1) iestādes atbilstības novērtējums izvēlēto mērķu sasniegšanai;
- 2) darbību secības, apjoma, laika un izpildītāju noteikšana;
- 3) mērķu sasniegšanas ekonomiskā mehānisma izstrāde;
- 4) interešu saskaņošana ar iestādes un ārējām institūcijām saistītajām iestādēm;
- 5) darbinieku pienākumu un tiesību sadale, katra juridiskās un ekonomiskās, pedagoģiskās atbildības noteikšana, kvalitātes prasības;
- 6) kontroles sistēmas izveide, kas laikus informē par darba gaitu un rezultātiem;
- 7) iestādes resursu izpēte, jaunu resursu piesaiste;
- 8) iestādes darbības koordinācijas sistēmas izveide un koordinētāja tiesību un pienākumu deleģēšana;
- 9) darbinieku morālās, materiālās un psiholoģiskās sistēmas izveide iestādē.

Mācību sasniegumu novērtēšanas procesam izglītības iestādē jābūt pārdomātam, jo tas ir saistīts ar mācību un audzināšanas procesa organizāciju izglītības iestādē. A.Šmite min praksē konstatētās galvenās pieļautās kļūdas organizēšanas procesā skolā (Šmite A. 2006e):

- 1) nepareiza resursu novērtēšana;
- 2) nepietiekama pieprasījuma izvērtēšana;
- 3) prognožu trūkums par gaidāmajiem procesiem;
- 4) nesavlaicīga darbības koordinācija;
- 5) nav izstrādāta kopējā vadīšanas mērķu sistēma, nav saskaņotas darbības sistēmas attīstībai;
- 6) mērķu izvēles procesā netiek analizēti to īstenošanas varianti;
- 7) nav ievērota pēctecība darbības īstenošanā;
- 8) nepietiekama stimulēšana;
- 9) netiek ievērota jaunākā likumdošana;
- 10) ne visi iestādē definētie mērķi sakrīt ar pedagogu un pat valsts interesēm;
- 11) nepietiekams sagatavošanas darbs, lai mērķus īstenotu;
- 12) nestabilas saites ar partnerinstitūcijām,

13) neracionāla vadības sistēma;

14) nesakārtota ekonomika iestādē, vidē un valstī.

Lai nodrošinātu arī efektīgu skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanas procesu, šīm kļūdām praksē nevajadzētu būt, tomēr mūsdienu krīzes apstākļos tās iezīmējas vēl vairāk – nav saskaņotas darbības izglītības sistēmas attīstībai izglītības nozares vadošajās institūcijās, nav stabilas sadarbības ar parterinstitūcijām un valstī kopumā nav sadarbības ar sociālajiem partneriem, kā arī nav sakārtota izglītības nozare kopumā, tātad – trūkumi ekonomiskajā darbībā. A. Šmite analizē 4 menedžmenta funkcijas: plānošana, organizēšana, motivēšana un kontrolē. Tomēr pēc zSteinmanna (*H.Steinmann*) kā atsevišķa funkcija ir akcentēta vadīšana ikdienas procesu nodrošinājumam.

Mūsdienu skolā liela nozīme ir tam, cik kvalitatīvs ir menedžmenta process, aptverot visas jomas, kā nozīmīgāko akcentējot skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanas vadību:

1. Plānošana kā primāra darbība izglītības iestādē saistīta ar mācību plānu, attīstības un stratēģisko plānu izstrādi, kā arī mācību sasniegumu novērtēšanas sistēmas koncepcijas izveidi. Katra izglītības iestāde atbilstīgi MK Noteikumiem Nr.715 „Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem” ir izstrādājusi savu kārtību, kā novērtē skolēnu zināšanas, prasmes, attieksmes un arī kompetences gan ikdienas mācību procesā, gan arī noslēguma pārbaudes darbos. Šajā posmā arī tiek izstrādāti virzieni, lai skola realizētu akadēmiskos mērķus (AM), sociālos (SM) un pilsoniskos (PM). Šie mērķi tiek realizēti visās hierarhijas pakāpēs: skolā un pārvaldības institūcijās Izglītības un zinātnes ministrijā.
2. Organizēšana ir darbību pakārtojums plāna un mērķu realizācijai un sasniegšanai; uzdevumu sagrupēšana, resursu izpēte, piesaiste, koncentrēšana un sadale, koordinācijas sistēmas izveide. Izglītības iestādē organizēšana attiecināma uz kvalitatīva mācību procesa nodrošinājumu.
3. Personālvadība - cilvēkkapitāla vadība nozīmē ne tikai pedagoģiskā personāla atlasīšanu un izvēli, bet arī pedagogu darbības izvērtējumu, darbavietu nodrošinājumu un taisnīgas atalgojuma sistēmas izveidi. Tieši no pedagoga ir atkarīgs, cik kvalitatīvi būs organizēts un vadīts mācību sasniegumu novērtēšanas process skolā. Sadarbībā ar izglītības iestādes vadību pedagogs veido atbilstīgi novērtēšanas sistēmas modeli. Autore īpašu uzmanību ir pievērsusi šim vadības līmenim, jo pedagogs sadarbībā ar skolēnu nodrošina mācību sasniegumu novērtēšanu visos līmeņos – no

pašvērtējuma līdz eksperta vērtējumam noslēguma pārbaudes darbos.



3.2.att. Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa menedžmenta uzdevumu modelis (Steinmann), (Tauriņa)

Autores izstrādātais jauniešu kompetenču pašvērtējums „Tavu kompetenču karte” dod iespēju izvērtēt savas pašreiz attīstītās kompetences un plānot nākotnē attīstāmās. Cilvēkkapitāla vadības process, pielietojot pašvērtējuma, savstarpējā

vērtējuma, pedagogu vērtējuma un vadības vērtējuma (IZM) metodi, ir cieši saistīts ar jauniešu kā personu vadību mācību procesā, novērtējot viņu mācību sasniegumus.

4. Vadīšana kā konkrēti ierosinājumi ikdienas darbībām. Šī procesa nozīmīgākie atslēgas vārdi ir motivācija, komunikācija un konfliktu vadīšana, kā arī kvalitatīva ikdienas mācību procesa nodrošinājums. Motivācija (pēc A.Šmites – motivēšana) izglītības iestādē ir ļoti nozīmīga ikdienas vadīšanas funkcijas sastāvdaļa, jo tā ietekmē pedagogu, tādēļ vadītājam jāizvēlas tādi motivācijas veidi un metodes, kas spēj pārliecināt pedagogus strādāt radoši un ar atdevi, vadot jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesu.
5. Kontroles procesā / procesu pārraudzībā novērtē sasniegtos rezultātus, salīdzina ar plānotajiem uzdevumiem, koriģē, precizē vai maina plānu, monitorings. Kontroles process menedžmenta koncepcijā ir kā pēdējā fāze, kuru atspoguļo kā pēdējo soli tādēļ, ka tajā novērtē sasniegtos rezultātus, un tie jāsalīdzina ar plānotajiem uzdevumiem. Kontroles procesā iegūtā informācija ir arī izejas punkts jaunajiem plāniem un jaunam menedžmenta procesa sākumam. Ar kontroles procesu iespējams arī koriģēt plānu, precizēt vai mainīt, lai elastīgi piemērotos ārējās vides straujajām izmaiņām. Kontroles procesā vadītājam ir jāsaprata jau esošās problēmas, jāizvērtē esošā vai jau paredzamā krīzes situācija un jāpieņem jauni lēmumi mērķu īstenošanai. Kontroles process ir uzraudzība pār plānu īstenošanu un plānu koriģēšana, kas nepieciešama līdz ar iekšējās un ārējās vides izmaiņām. Izglītības iestādē kontroles process ir nepārtraukts un saistīts ar izglītības sociālo, pilsonisko un akadēmisko mērķu realizāciju, jo vidējās izglītības mērķis ir izglītoti jaunieši kā radošas, intelektuālas, garīgi, emocionāli un fiziski attīstītas personas, kas darbojas sabiedrībā ar sociāli aktīvu attieksmi, jauniešiem piemīt izpratne par demokrātisku sabiedrību, ir attīstītas komunikatīvās, metodiskās, aktivitātes un pārmaiņu kompetences, viņi ir motivēti apzinātai karjeras izvēlei un mūžizglītībai.

Kontroles process izglītības nozarē, autoresprāt, ir saistīts ar kvalitatīvu, pilnvērtīgu un mūsdienīgu jauniešu mācību sasniegumu (zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču kopums) novērtēšanas procesu, kurā ietvertas ne tikai balles kā jauniešu mācību sasniegumu vērtēšanas kritērijs, bet arī iespēja pašvērtējumā noteikt pašreiz attīstītās un nākotnē plānojamās kompetences. Ja mācību sasniegumu procesu apskata kā menedžmenta uzdevumu apkopojumu (plānošana, organizēšana, cilvēkkapitāla vadība, vadīšana un kontroles process (procesu pārraudzība), tad skolēnu mācību sasniegumu novērtējums

vidējās izglītības pakāpes noslēgumā ir šī menedžmenta procesa pēdējais posms – visu iepriekšējo procesu kontrole kā pārraudzība. Kontroles procesā iegūtie rezultāti uzskatāmi par radaru, kurš pirmais reģistrē un signalizē par vajadzīgajām izmaiņām izglītības sistēmā kopumā. Tātad – kontroles procesā iegūtā informācija ir izejas punkts jaunajiem plāniem un jaunam menedžmenta procesa sākumam.

Tādēļ menedžmenta process ir uzskatāms par loģiski sakārtotu un pielietojamu visās tautsaimniecības nozarēs, arī izglītībā, jo kontrole kā pārraudzība bez plānošanas nav iespējama. Izglītības nozarē būtiska nozīme ir visu mērķu (akadēmisko, pilsonisko un sociālo) realizācijai un sasniegšanai visos līmeņos, jo tikai tādā veidā sabiedrībā ienāk jaunieši ar pozitīviem mācību sasniegumiem un attīstītām kompetencēm.

### **3.3. Kompetenču novērtēšana novērojumos un pētījumu metodes**

Kompetenču noteikšana, mērījumi, novērtēšana un pilnveide ir nozīmīgākie tālākizglītības uzdevumi mūsdienu cilvēkkapitāla vadībā organizācijās un uzņēmumos. Tikpat vajadzīga kompetenču attīstība un pilnveide ir arī jauniešiem, kuri pēc vispārējās vidējās izglītības apguves dažādu finansiālu un personīgu iemeslu dēļ neizvēlas studijas augstskolā, bet arvien biežāk ieņem vietu darba tirgū.

Humanitārajās un sociālajās zinātnēs liela nozīme ir novērojumiem, kurus veic, lai izprastu un mērītu personas kompetences. Mūsdienu kompetenču mērījumu teorijas un statistiku apkopo modernās psiholoģijas pētnieki, pētījumi tiek veikti arī kognitīvajā un sociālpsiholoģijā. Pētījumus veic ar nolūku iespējami precīzāk analizēt, aprakstīt skaidrot kompetences. Zinātnieks Erpenbeks kompetenču novērojumus saista ar cilvēka kā subjekta garīgo darbību, pieredzes un valodas izraisīto pārdomu analīzi (izskaidrošana, interpretācija, hermeneitika). (Erpenbeck, 2003a)

Metodoloģiski tiek pētīts atbilstīgi subjektīvs kompetenču novērtējums un metožu apraksts, ar kuru var arī kompetences kvalificēt metriski un sakārtot skalās. Pietiekami liela loma kompetenču novērtējumā ir pašvērtējumam, kas ir pamatā arī autores izstrādātajam jauniešu kompetenču pašvērtējumam „Tavu kompetenču karte”, kurā jaunieši analizē savas kompetences, iezīmē kompetences vizualizētā kompetenču kartē, izvērtē savas iespējas kompetenču pilnveidē perspektīvā. Kompetences 21.gadsimta izglītības kontekstā ir definētas kā sevis organizētas un vadītas garīgas un fiziskas darbības; kā pierādīta spēja izmantot zināšanas prasmes un personiskās, sociālās un/vai metodiskās spējas darba vai



mācību situācijās un profesionālajā un personīgajā attīstībā; kompetences ir saistītas ar atbildību un autonomiju. Par kompetenču definīcijas dažādiem aspektiem autore raksta iepriekšējā – 2.nodaļā. Kvalitatīvie sociālie pētījumi mūsdienās piedāvā lielu metožu arsenālu, kas ļauj ar šādiem subjektīviem novērtējumiem iegūtos datus interpretēt un arī lietot perspektīvā.

Kompetences nav pārbaudāmas tieši, tās ir uztveramas kā aicinājums izdarīt atbilstīgas iniciatīvas, un tās ir vispirms centrētas uz subjektu. Kompetences var atklāt un novērtēt tikai realizācijā, veicot mācību vai profesionālos pienākumus, risinot neordināras situācijas, komunicējot ar apkārtējiem. Objektivitātes un subjektivitātes, izziņas un izpratnes diferencēšanai visbiežāk ir liela nozīme, un subjektīvie novērtējumi var kļūt kvantitatīvi, savukārt objektīvie mērījumi var būt novērtēti arī kvalitatīvi. Tas noder visām metodēm, ar kurām raksturo variablas (mainīgas) personības to kvalitatīvajās vai kvantitatīvajās izpausmēs. Šīs metodes ir attīstāmas ne tikai personības psiholoģijā, bet arī saistībā ar audzināšanas zinātni, pedagoģiju, socioloģiju, kultūras zinātni, lingvistiku, medicīnu. (Erpenbeck, 2003a)

Kompetenču pētījumu metodes var būt ne tikai objektīvas vai subjektīvas, bet arī stingri strukturētas vai nestrukturētas, standartizētas, daļēji standartizētas vai nestandardizētas, saistībā ar kultūru vai vispār nesaistītas ar kultūru, statistiski vai hermeneitiski interpretējamas utt. Mūsdienu psiholoģijā dominē stingri strukturētas, standartizētas, objektīvas metodes, kas tiek novērtētas pēc statistiskajiem noteikumiem, - t.s. testi. (Simon, 2006) Īpaši testus vērtē pēc kritērijiem:

- 1) datu iegūšanas, novērtējuma un interpretācijas objektivitāte;
- 2) drošums, par ko liecina vai nu saturs, vai arī stabilitāte;
- 3) validitāte, kas izpaužas kā acīmredzama validitāte, kritēriju un konstruktū validitāte;
- 4) akcepts, tests ir pieņemams sociālās validitātes jomā;
- 5) ekonomiskums.

Visi šie testu kritēriji ir attiecināmi arī uz kompetenču mērījumiem, bet ar specifisku un kompetencēm raksturīgu akcentu. (Erpenbeck, 2003a)

Tomēr cilvēka kā subjekta kompetenču novērtējums nevar būt ierobežots tikai ar *objektīvizētiem* noteikumiem un mērījumiem. Kompetenču apkopojumā saistībā ar kompetenču biogrāfijām ir izmantojamas ne tikai kvalitatīvās tehnikas, kā, piemēram, intervijas un uz jēdzieniem orientētas aptaujas. Ieteicams pārdomāts kvalitatīvo un kvantitatīvo metožu apkopojums. Kā kvantitatīva metode kompetenču biogrāfijas

pētījumos ir, piemēram, *ProfilPass (ProfilPASS 2006)*, arī Eiropas biogrāfija (*EUROPASS 2006*) ir ieskaitāma šajā kategorijā. (Erpenbeck, 2007b; Qualipassinfos für Jugendliche)

Šīs metodes apkopo indikatorus, kurus veido personas izteikumi, attieksmes veidi, psiholoģija vai arī neironālie procesi, kā arī attieksmes rezultāti. Rezultātā no šiem indikatoriem veido personības raksturojumu, piemēram, kompetenču biogrāfijas karti.

Tādēļ metodoloģiski bieži vien ir grūti un gandrīz neiespējami pilnībā nošķirt kvantitatīvos un kvalitatīvos pētījumus. Metodes *kvantitatīvie kompetenču pētījumi* akcentē noteiktus kompetenču mērījumus un to atspoguļojumus skalās, piemēram, eksperimentu, testu un aptauju pielietojums. Šo metožu pamatā var būt aptauja, intervija, novērtējuma skala, *Delphi* metodes, pārbaudes jautājumu saraksts (*Check – list, angl.*), kā arī sistemātisku novērojumu metode, jautājumu un atbilžu (*task performances, angl.*), netieši mērījumi utml. Metodes *kvalitatīvie kompetenču pētījumi* vairāk ir virzītas uz to, lai atklātu kompetenču būtību un kvalitāti, saturu un nozīmes savstarpējās sakarības. Kā kvalitatīvu metodi var minēt nestrukturētu novērojumu un aptauju, piemēram, biogrāfisko metodi. Kvalitatīvie sociālie pētījumi var būt vairāk saistītas ar kognitīvām un fenomenoloģiskām metodēm, vēsturiskas salīdzināšanas un etnogrāfiskām metodēm, diskursanalīzes metodēm, akciju pētījumiem, ikdienas pētījumiem un biogrāfijas pētījumiem utt. Katrs kvalitatīvs pētījums var būt arī kvantitatīvs, katram kvantitatīvam pētījumam jābūt arī kvalitatīvi novērtētam. Tādēļ modernajiem kompetenču pētījumiem tik nozīmīgas ir kvantitatīvās un kvalitatīvās mērījumu metodes. Tāpēc arī nav jāizvirza kā favorīte viena no pieejām, bet gan jāpielieto iespējami plašs pētījumu metožu spektrs. (Erpenbeck, 2003a)

Kompetenču pētījumos jāizmanto visas mērījumu, raksturojumu un aprakstu metodes, kura tiek pielietotas personības psiholoģijā un socioloģijā, darba un darbību psiholoģijā, atbilžu analīzē, kvalifikācijas pētījumos, piemēram, sociālajā psiholoģijā, komunikāciju psiholoģijā, valodu zinātnē, audzināšanas zinātnē, pedagoģijā utt. Galvenais jautājums ir tāds, lai pieminētās metodes un metožu kombinācijas tiktu pielietotas tā, lai kompetences patiešām tiktu izprastas un atspoguļotas kā sevis organizētas darbības. (Erpenbeck, 2003a) Precīzas kompetenču mērījumu metodes ir tās, kuras mēra kompetences eksplīcēti, nevis implicēti. [(*explicite, lat. – šeit pretēja nozīme vārdiem izvērsti, plaši, skaidri (sal. implicite)*)] Tātad – kompetenču mērījumiem jābūt pietiekami precīziem un fokusētiem uz konkrētām kompetencēm.

Sevis organizētu mācīšanās darbību nozīme ir vērtējama augstāk pretēji tam, ka formālie izglītības procesi tiek organizēti un notiek citu vadībā. Tie galvenokārt ietver sevī tādus

mācību rezultātus, kas ir neeksplicēti un vērtējami pēc noteikumiem, tātad vairāk *ar skaidrām* nekā *ar izskaidrotām zināšanām*.

Savukārt *izskaidrotās zināšanas* galvenokārt ir prezentētas ar kompetencēm: tās satur neeksplicētas zināšanas emociju, motivācijas, attieksmju, spēju, pieredzes un gribas ierosmju formā, kā arī tās ir orientētas uz emocijas un motivāciju saturošām vērtībām un normām, kas nepieciešamas katrā uzņēmuma kultūrā, izglītības vidē un sabiedrībā kopumā. Problēmu risinājumu procesi pieder stratēģiski svarīgākajiem procesiem uzņēmumos, organizācijās un ārpus tām. Modernās sevis organizēšanas teorijas piedāvā sistemātiku sevis vadīšanas un sevis organizēšanas procesus, un tā ir uzskatāma par nozīmīgāko sākumpunktu. Tā pamatos atšķir problēmu risinājumu stratēģijas, iedalot tās sadalītās un evolūcijas stratēģijās. (Erpenbeck, 2003a)

Ar sadalītām stratēģijām ir saprotamas tādas problēmu risinājumu meklēšanas stratēģijas, kurās pie galarezultāta nonāk neizvērstā, tātad fokusētā veidā, un šajā gadījumā mērķa funkcijas ir zināmas un iespējamā veidā arī slikti vai neskaidri ir definētas.

Evolūcijas stratēģijām ir atšķirīgs problēmu risinājumu meklēšanas veids. Visām problēmu situācijām ar vairāku nozīmju risinājumiem, ka arī ar vairākām mērķfunkcijām ar vairākiem optimāliem risinājumiem, kas vēl norises laikā var tikt mainīti, kā arī spēj radīt arī atgriezenisko saiti ar evolūcijas stratēģijām. Pie evolūcijas stratēģiju būtiskiem elementiem pieder labu risinājumu reprodukcija sev, „mutācijas procesi”, kas izstrādā jaunus risinājumu veidus, un prasmes, kas radītos risinājumus saglabā un precizēti attīsta. Galīgais risinājums bieži vien ir nezināms un radoši rodas tikai procesa norisē. Tā var skaidrot sevis vadīšanas stratēģijas šaurākā nozīmē. Šīm abām risinājumu stratēģijām ir vajadzīgas ļoti atšķirīgas individuālas dispozīcijas, - kompetences, kas arī noved pie principiāli atšķirīgiem kompetenču tipiem. (3.4.tab.)

3.4.tab. Moderno kompetenču mērījumu metožu dimensijas  
(Erpenbeck)

Komp. tips I: sevis vadīš. attēls	SEVIS VADĪŠANAS / SEVIS ORGANIZĒŠANAS ATTĒLS										Komp. tips II: sevis organ. attēls	
<b>KOMPETENČU GRUPAS</b>	Kompetenču klases	Personālās kompetences		Aktivitātes un pārmaiņu kompetences		Profesionāli – metodiskās kompetences		Sociāli – komunikatīvās kompetences				
	Kompetences kā personības īpašības	novēr. ar subj. metod.	pētījums ar <u>kvalit.</u> metod.	novēr. ar subj. metod.	pētījums ar kvalit. metod.	novēr. ar subj. metod.	pētīj. ar kvalit. metod.	novēr. ar subj. metod.	pētīj. ar kvalit. metod.			
		novēr. ar obj. metod.	pētījums ar <u>kvantit.</u> metod.	novēr. ar obj. metod.	pētījums ar kvantit. metod.	novēr. ar obj. metod.	pētīj. ar kvantit. metod.	novēr. ar obj. metod.	pētīj. ar kvantit. metod.			
	Kompetences kā darbību dispozīcija	novēr. ar subj. metod.	pētījums ar kvalit. metod.	novēr. ar subj. metod.	pētījums ar kvalit. metod.	novēr. ar subj. metod.	pētīj. ar kvalit. metod.	novēr. ar subj. metod.	pētīj. ar kvalit. metod.			
		novēr. ar obj. metod.	pētījums ar kvantit. metod.	novēr. ar obj. metod.	pētījums ar kvantit. metod.	novēr. ar obj. metod.	pētīj. ar kvantit. metod.	novēr. ar obj. metod.	pētīj. ar kvantit. metod.			
	Kompetences kā kvalifikācijas	novēr. ar subj. metod.	pētījums ar kvalit. metod.	novēr. ar subj. metod.	pētījums ar kvalit. metod.	novēr. ar subj. metod.	pētīj. ar kvalit. metod.	novēr. ar subj. metod.	pētīj. ar kvalit. metod.			
		novēr. ar obj. metod.	pētījums ar kvantit. metod.	novēr. ar obj. metod.	pētījums ar kvantit. metod.	novēr. ar obj. metod.	pētīj. ar kvantit. metod.	novēr. ar obj. metod.	pētīj. ar kvantit. metod.			
	Kompetences kā komunikācijas priekšnoteikumi	novēr. ar subj. metod.	pētījums ar kvalit. metod.	novēr. ar subj. metod.	pētījums ar kvalit. metod.	novēr. ar subj. metod.	pētījums ar kvalit. metod.	novēr. ar subj. metod.	Pētīj. ar kvalit. metod.			
		novēr. ar obj. metod.	pētījums ar kvantit. metod.	novēr. ar obj. metod.	pētījums ar kvantit. metod.	novēr. ar obj. metod.	pētīj. ar kvantit. metod.	novēr. ar obj. metod.	pētīj. ar kvantit. metod.			
	Komp. attīstība											Komp. attīstība

Ar sadalītām stratēģijām iespējams noteikt tikai meklējumu soļus, kas piedāvā ātru problēmas tuvinājumu un risinājumu, darbojoties iespējami ātri, meklējumu soļus izdarot strauji. Sadalītās stratēģijās atrod risinājumus, kas attiecīgi ir optimāli nelielam risinājumu meklēšanas apjomam. (Erpenbeck, 2003a)

Personīgās īpašības, piemēram, tieksme spēlēt, fantāzija un neatlaidība, kā arī komunikācijas spējas kontaktu nostiprināšanai, empātija un sabiedriskums ir traucējošas; sevis vadītu problēmu risinājumiem ir nepieciešamas profesionālas un metodiskās zināšanas: Kā profesionāli metodiskās kompetences dominē personālās, sociāli komunikatīvās un ar aktivitāti saistītās.(3.3.att.)

<b>V</b>						<b>So</b>
	<b>P</b>		<b>A</b>		<b>P-m</b>	<b>S</b>
<i>p</i>						
<b>D</b>						
<i>p.kv</i>						
<i>s-k.</i>						
<b>Akt.</b>						<b>Att.</b>

3.3.att. Vienkāršots moderno kompetenču mērījumu metožu dimensiju grafiks (Erpenbeck)

Par evolūcijas stratēģijām uzskatāmas sevis organizēšanas procesu turpinājums, kurā tiek veikts esošā pārvērtējums. Evolūcijas stratēģijās būtiski ir tas, ka iespējams vēlreiz atgriezties pie iepriekš risinātās problēmas un meklēt atkal jaunus risinājumu ceļus: Personālās, ar aktivitāti saistītās un komunikatīvās kompetences ir centrālās, profesionāli metodiskās – nepieciešamas, bet nekādā ziņā ne vienīgais priekšnoteikums sevis organizēšanas un vadīšanas procesiem.

Atbilstīgi tam, ka kompetences tātad ir uztveramas kā sevis organizēšanas dispozīcija, - tiek izšķirti divi kompetenču tipus: kompetences I, kas sevis vadīšanas stratēģijās (sadaļītās stratēģijās) iespējamās ar neskaidrām mērķa zināšanām, un kompetences II, kas šaurākā nozīmē (evolūcijas stratēģijas) ir nepieciešamas mērķa apzināšanai. Pie pirmajām dominē profesionāli - metodiskās kompetences, pie otrajām - personālās, sociāli komunikatīvās un aktivitātes kompetences priekšplānā. (Erpenbeck, 2003a)

Kompetenču mērījumu metožu dimensiju attīstību jāapskata arī savstarpējā saistībā. (3.5.att.)

Kompetences var novērot ar subjektīvām vai objektīvām metodēm. Pēc šīs tabulas var noteikt, kādas metodes izmanto kompetenču pētījumos – kvalitatīvās vai kvantitatīvās metodes. Katrai kompetencei ir sava vieta atbilstīgajā kompetenču klasē un kompetenču grupā. Pēc tabulas var arī noteikt, vai kompetence ir šobrīd konstatējama, vai arī tā ir tikai skats uz kompetences attīstību nākotnē.

3.5. tab. Moderno kompetenču mērījumu metožu dimensiju grafika skaidrojums (Erpenbeck)

Metode	Saīsinājumu apraksts	Saīsinājums grafikā
<b>Metode ir orientēta galvenokārt uz kompetencēm, kuras</b>	-vajadzīgas vairāk neskaidra mērķa sasniegšanai ( <u>vadība</u> )	<b>V</b>
	-vispirms ir kā sevis organizēta iniciatīva (dispozīcija) radoši pārvarēt iepriekš neparedzētas situācijas ( <u>sevis organizēšana</u> )	<b>So</b>
<b>Metode kā nozīmīgākās izvirza</b> (mērījums, raksturojums, apraksts)	- <u>P</u> ersonālās kompetences ( <i>personas sevis organizēta iniciatīva darboties refleksivi /atgriezeniski/</i> )	<b>P</b>
	- <u>A</u> ktivitāti un pārmaiņu kompetences ( <i>Sevis organizēta iniciatīva darboties aktīvi un kopīgi</i> )	<b>A</b>
	- <u>P</u> rofesionāli – <u>m</u> etodiskās kompetences ( <i>personas organizēta iniciatīva darboties garīgi un fiziski, lai atrisinātu konkrētu lietišķu problēmu</i> )	P-m
	- <u>S</u> ociāli – komunikatīvās kompetences ( <i>personas sevis organizēta iniciatīva darboties komunikatīvi un kooperatīvi</i> )	<b>S</b>
<b>Metodes apkopo kompetences</b>	<i>Personības īpašības (piemēram, personības psiholoģijā un motivācijas teorijā)</i>	<b>p</b>
	sevis organizētu iniciatīvu veikt <u>D</u> arba un ikdienas darbības	<b>D</b>

<b>galvenokārt kā -</b>	( <i>piemēram, ikdienas darbību vai darba psiholoģijā-D</i> )	
	vispārīgas <u>p</u> rofesionālas <u>k</u> valifikācijas ( <i>piemēram, kognitīvajā psiholoģijā vai pedagoģijā, atspoguļojot kvalifikāciju vai sertifikāciju</i> )	<b>p.kv</b>
	kā <u>s</u> ociāli – <u>k</u> omunikatīvos priekšnoteikumus ( <i>piemēram, sociālajā un komunikāciju psiholoģijā</i> )	<b>s-k.</b>
<b>Metodoloģiski metode ir raksturota galvenokārt kā</b>	-objektīva mērījumu metode	<b>iekrāsots viens kvadrāts no četriem laukumiem</b>
	-subjektīva mērījumu metode	
	-kvantitatīvais kompetenču pētījums	
	-kvalitatīvais kompetenču pētījums	
<b>Metode šobrīd ir</b>	-aktuāla, <i>pašreiz</i> kompetence	<b>Akt.</b>
	-kompetenču attīstība	<b>Att.</b>

### Kompetenču novērtēšanas metožu daudzveidība.

Bieži vien kompetenču mērījumu un attīstības hipotēzes mūsdienās var formulēt vai aprakstīt tikai kvalitatīvi, tādēļ zinātnieks J.Erpenbeks (*John Erpenbeck*) piedāvā kompetences mērīt ar dažādām metodēm:

- 1) kvantitatīvajos mērījumos (piem., tests);
- 2) raksturojot kvalitatīvi (piem., jēdzienu analīze);
- 3) Aprakstot kompetenču biogrāfija (piem., kompetenču biogrāfija).

Pētot starptautiskos dokumentus par kompetenču novērtēšanu, autore secina, ka interneta resursos pieejamā Eiropase (*Europass*) ir viens no plašākajiem jauniešu dzīves un kompetenču aprakstiem, kas ļauj individuāli novērtēt savas kompetences.

### 3.4. Eiropase (*Europass Curriculum vitae, Europass*) –kompetenču un kvalifikācijas novērtēšanas inovatīva programma

Mūsdienu starptautiskajā vidē jauniešu mācību sasniegumu novērtēšana ir aktuāla tēma, tāpēc viens no 21. gadsimta jaunākajiem dokumentiem ir Eiropase (*Europass*), kas izstrādāta kā vienota Eiropas programma jauniešu kompetenču un kvalifikācijas atspoguļošanai. Eiropase ir realizēta, sadarbojoties Luksemburgas ES prezidentūrai un Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirekcijai Luksemburgā. Eiropase ir izveidota, lai nodrošinātu kvalifikāciju un kompetenču pārskatāmību visā Eiropā, sekmējot kvalitatīvas izglītības un mācību attīstību un veicinot mobilitāti.

Eiropase ir uzskatāma par jaunu, dinamisku un interaktīvu metodi mācību sasniegumu, tātad arī kompetenču novērtēšanai. Eiropase atvieglo jauniešu darba meklējumus un

mobilitāti Eiropā, atvieglo komunikāciju par darba meklētāju spējām, pieredzēm un zināšanām. (Eiropas Parlamenta un Padomes lēmums Nr.2241/2004/EK) Eiropase kā dokuments nodrošinātu arī mūžizglītības procesu un attīstītu kvalitatīvu un augstvērtīgu profesionālo izglītību, kas sekmētu mērķtiecīgu profesionālās izglītības apmaiņu Eiropā dažādās ekonomikas nozarēs. Pēdējos gados starptautiskajā vidē ir attīstītas dažādas metodes, kas Eiropas pilsoņiem varētu palīdzēt precīzāk atspoguļot viņu kvalifikācijas un kompetences situācijā, kad pretendē uz kādu darba vietu vai arī uz kādu mācību programmu. Eiropase ir kopīgs Eiropas paraugs dzīves gājuma aprakstam (CV), kas izstrādāts pēc iepriekšējiem ieteikumiem: rekomendācijas par diploma papildinājumu 11.04.1997., lai atzītu piešķirtās kvalifikācijas Eiropas augstskolās; 21.12.1998. Eiropas Padomes Lēmums par ieteikumiem alternatīvās profesionālās izglītības, t.sk. arī mācekļu izglītības atzīšanai Eiropā; kā arī ar Eiropas Padomes palīdzību attīstītais valodu zināšanu portfolio. Eiropase ir vienots personīgais dokuments, kas apraksta Eiropas pilsoņa kvalifikācijas un kompetences. Šo dokumentu Eiropas pilsoņi var brīvi lietot ar nolūku prezentēt savas kvalifikācijas un kompetences. Eiropase ir tikai ieteicamais dokuments, lai uzlabotu Eiropas pilsoņu kvalifikāciju un kompetenču atpazīstamību.

Eiropases dokumenti:

(Eiropas Parlamenta un Padomes lēmums Nr.2241/2004/EK, 2.p.,II.pielik.)

1. Dzīves apraksts – *Europass* –CV.

Aprakstā persona hronoloģiski un elastīgi uzrāda savas kvalifikācijas un kompetenci, ietverot kategorijas:

- 1) personīgu informāciju, valodu prasmi, darba pieredzi un sasniegumus izglītībā un mācībās;
- 2) papildu kompetences, uzsverot tehniskās, organizatoriskās, mākslinieciskās un sociālās iemaņas;
- 3) papildu informāciju, ko varētu pievienot *Europass*–CV kā vienu vai vairākus pielikumus.

Šajā dokumentā persona var izvēlēties, kuras ailes vēlas vai nevēlas aizpildīt, tomēr *Europass*–CV ir kodols visam *Europass* aprakstam, jo katra jaunieša *Europass* portfelis ietver aizpildīto *Europass*-CV un vienu vai vairākus citus *Europass* dokumentus atbilstīgi personīgajai izglītības un darba pieredzei.

Dzīves aprakstā jānorāda arī darba pieredze, profesija vai ieņemamais amats un galvenās darbības un pienākumi.

Izglītība un mācības, prasmes un kompetences:



- Valodu zināšanas: prasmes – lasītprasme, klausīšanās, runātprasme, komunikācijas prasme, prezentācijas prasme, rakstītprasme.
- Sociālās iemaņas un kompetences: Dzīve un darbs, komunicējot ar citiem cilvēkiem situācijās, kad nepieciešams komandas darbs, piem. sportā vai mākslā, multikulturālā vidē.
- Organizatoriskās spējas un kompetences: Piemēram, personālvadība un koordinācija, projektu vadība vai budžeta līdzekļu pārvaldīšana, sabiedrībai derīga darbība kultūrā vai sportā, mājās utt.
- Datorzināšanas un kompetences: Teksta apstrāde un cits pielietojums, meklēšana datu bāzē, interneta lietošana, attīstītas spējas – programmēšana utml.
- Tehniskās zināšanas un kompetences: Saistībā ar speciālu nozaru iekārtām un mašīnām, bet ne datoru nozarē.
- Mākslinieciskās spējas un kompetences: Mūzika, rakstniecība un dizains.
- Citas spējas un kompetences (tās, kas nav vēl nosauktas, piem. automašīnas vadītāja apliecība, kādas kategorijas utml.)

2. *Europass* mobilitātes dokuments ir paredzēts, lai vienotā formātā norādītu Eiropas mācību taku. Šis dokuments palīdz labāk informēt citus par to, ko pilsonis ir ieguvis tādā pieredzē, it īpaši – kādas kompetences ir apgūtas. (Eiropas Parlamenta un Padomes lēmums Nr.2241/2004/EK, 2.p.,III.pielik.)

Eiropas mācību taka ir laikposms, ko kāda persona – neatkarīgi no vecuma, izglītības un ieņemamā amata - pavada citā valstī, lai mācītos. Mācības notiek saskaņā ar kādu Kopienas izvērstu izglītības un mācību programmu. *Europass* mobilitātes dokumentu aizpilda mobilitātes projektā iesaistītās organizācijas, kuras organizē mācību kursu, semināru vai citu mācību pasākumu.

3. *Europass* diploma pielikums ir dokuments, ko pievieno augstākās izglītības diplomam, lai palīdzētu trešām personām, jo īpaši personām citā valstī, novērtēt, par ko diploms liecina par personas iegūtajām zināšanām un kompetencēm. (Eiropas Parlamenta un Padomes lēmums Nr.2241/2004/EK, 2.p.,IV.pielik.)

Diploma pielikums apraksta mācību saturu, līmeni, kontekstu, saturu un statusu, ko apguvis un sekmīgi beigusi persona, kurai piešķirts šis diploms. Diploma pielikumā apraksta informāciju, kas identificē kvalifikāciju, informē par kvalifikācijas funkcijām un sniedz informāciju par attiecīgas valsts augstākās izglītības sistēmu: mācību iestāžu tipiem un šo iestāžu kontroli, programmām un piešķiramo grādu veidiem, programmu un grādu atzīšanu un akreditāciju, studiju organizāciju: integrētajām programmām; iespējamām pirmās/otrās pakāpes (divlīniju) programmām: bakalaura un maģistra grādu, specializētās

mācības aspirantūrā, doktorantūru, grādu hierarhiju, augstākās izglītības pieejamību un informācijas avotiem valstī.

*Europass* pielietojumam Eiropas Savienības valstīs ir noteikti kritēriji:

1. *Europass* dokumentiem īpaši jātiecas uzlabot kvalifikāciju un kompetences pārskatāmību;
2. Kaut arī *Europass* dokuments ir brīvprātīgi aizpildāms, jābūt iespējai piemērot *Europass* dokumentus visās dalībvalstīs;
3. *Europass* dokumenti būtu efektīvi jāizplata, ja vajadzīgs – ar dokumentu izsniedzēju iestāžu starpniecību drukātā formā un elektroniski.

(Eiropas Parlamenta un Padomes lēmums Nr.2241/2004/EK, 2.p.,I.pielik.)

Aizpildot *Europass-CV*, jaunieši Latvijā sastopas ar grūtībām, jo līdz pat vidējās izglītības noslēgumam mācību procesā nav skaidrots jēdziens *competences*. Tādēļ Latvijas institūcijas, kuras vada šos procesus, kas saistīti ar *Europass* dokumenta pielietojumu Latvijā, dokumentu tulko, aizstājot jēdzienu *competences* ar jēdzienu *prasmes*. Tomēr oriģinālajā *Europass* dokumentā prasmes minētas vienlaicīgi ar kompetencēm, norādot konkrētu kompetenču dimensiju. (*Europass-Lebenslauf*)

Autores izstrādātā „Tavu kompetenču karte” ir uztverama kā pirmais solis ceļā uz Eiropasē atspoguļotām kompetencēm, lai jaunieši iemācītos atšķirt un novērtēt savas kompetences, dalot tās kompetenču dimensijās: sociāli komunikatīvās, aktivitātes un pārmaiņu, metodiskās kompetences. Ja autores izstrādāto vizualizētu kompetenču pašvērtējumu „Tavu kompetenču karte” ietvertu mācību procesā, piemēram, aprakstot savu dzīves gājumu *Europass-CV* formā latviešu valodas stundās 12.klasē, tad šāda veida mācību stunda būtu laba motivācija jauniešiem sistemātiski izvērtēt un aprakstīt savas kompetences arī turpmākā dzīves gaitā.

Lai novērtētu skolēnu kompetences, ir nepieciešamas jaunas metodes, tāpēc autore izstrādāja vizualizētu jauniešu kompetenču pašvērtējumu „Tavu kompetenču karte”, kas ļauj vispusīgi novērtēt vispārējā vidējā izglītībā sasniegtos akadēmiskos, sociālos un pilsoniskos mērķus, tādējādi jaunieši apgūst iemaņas sevi prezentēt arī Eiropasē.

### **3.5. Kompetenču aplis kā vizualizēts personas kompetenču pašvērtējums**

Vispārējās vidējās izglītības pakāpē jauniešu iegūtās kompetences var noteikt un mērīt, novērojot skolēnus mācību procesā un ārpus tā. Ļoti nozīmīgs kompetenču pilnveidē ir jauniešu pašvērtējums, tādēļ autore izstrādājusi testu jauniešu kompetenču mērījumiem „Tavu kompetenču karte”, kas palīdzētu jauniešiem jau 16-19 gadu vecumā apzināties

savas stiprās un vājās puses – attīstītās kompetences šodienas skatījumā un pilnveidojamās kompetences nākotnē. Norts (*Klaus North*) pētījumā „Kompetenču aplis” (*Das Kompetenzrad*) prezentē kompetenču apli, akcentējot domu, ka šajā aplī jāatspoguļo personas pašreizējās kompetences, kā arī atbilstīgi jāplāno šo kompetenču attīstība. Pētījuma atslēgas vārdi ir: darbinieku kompetenču pielietojums un attīstība (profesionālās, metodiskās un sociālās), pašvērtējums. Norts (*Klaus North*) grāmatā „Kompetenču menedžments praksē” (*„Kompetenzmanagement in der Praxis“*) raksturo kompetenču apli arī kā kompetenču menedžmenta instrumentu, lai noteiktu, atpazītu, vizualizētu un esošās kompetences, kā arī pārrunātu šo kompetenču turpmāko lietojumu. (skat.3.4.att.)

<b>V</b>							<b>So</b>
	<b>P</b>		<b>A</b>		<b>P-m</b>		<b>S</b>
	<i>p</i>						
				novēr. ar subj. metod.	pētīj. ar kvalīt. metod.	novēr. ar subj. metod.	pētīj. ar kvalīt. metod.
	<b>D</b>						
	<i>p.kv</i>						
	<i>s-k.</i>						
<b>Akt.</b>							<b>Att.</b>

3.4.att. Kompetenču aplis kompetenču mērījumu metožu grafikā (Erpenbeck) (North, Reinhardt)

Personas kompetences jēdzienu Norts (*Klaus North*) pamatā skaidro kā personas un grupas saistību starp iepriekšnoteiktām vai pašu izvirzītām prasībām un viņu pašu spējām,

respektīvi, potenciāls šīs prasības realizēt. Kompetences konkretizējas zināšanu pielietojuma brīdī un ir izmērāmas mērķtiecīgu darbību rezultātā. Šīs metodes mērķis ir pašreizējo profesionālo, metodisko un sociālo kompetenču un arī atbilstīgi realizējamo kompetenču noteikšana.

Pētījuma teorētiskais pamatojums: Metodes pamatā ir modelis, kurā kompetences ir iedalītas profesionālajos, metodiskajos un sociālajos komponentos, kurus novērtē pašnovērtējuma formā. Tās var būt arī dažādas metodes, kuras pielieto praksē dažādās formās.

Autores izstrādātajā jauniešu kompetenču pašnovērtējuma aplī „Tavu kompetenču karte” ir akcentētas piecas sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijas; četras metodisko kompetenču dimensijas; trīs aktivitātes un pārmaiņu kompetenču dimensijas.

Metodiskais nodrošinājums. Kompetenču aplis ir kvalitatīvs kompetenču pašvērtējums vizualizācijas formā. Metode satur klasifikācijas un savu kompetenču pašnovērtējuma formu, kā arī piedāvā rīcības modeli individuālajam sevis novērtējumam un rīcības (*implement, angl. – rīks, instruments*) modeli organizācijām. Modelis piedāvā ietvaru, kuru var veidot tālāk atbilstīgi konkrētai darbības nozarei un organizāciju specifikai. Ar zinātni nesaistītiem lietotājiem šī metode ir viegli apgūstama un noder pietiekami specifiskiem praktiskiem nosacījumiem.

Kvalitātes kritēriju novērtējums. Ņemot vērā metodes daudzpusīgo pielietojumu (pašreizējās un realizējamās kompetences, atšķirīgās darbības nozares, organizatoriskie formas nosacījumi), ticama testa kvalitātes kritēriju statistiskā taksācija (novērtējums) nav iespējama un nav arī nepieciešama. (Erpenbeck, 2003a); (North, Reinhardt, 2005)

Kļūdas un problēmu kritika. Praksē ne vienmēr ir iespējama profesionālo un metodisko kompetenču skaidra norobežošana. Darbinieks uztver subjektīvi kompetenču iedalījumu atbilstīgi definīcijai, tādēļ rodas neskaidrības. Darbinieki cenšas savas kompetences vai nu pārvērtēt, vai arī nenovērtē pilnībā, tādēļ metodes pielietojuma nosacījumiem ir jābūt skaidriem. Tādēļ ir vēl iespēja, ka pašnovērtējumu papildina ar eksperta novērtējumu un tādā veidā šo novērtējumu padara diskutējamu.

Autores pētījumā akcentēts tikai jauniešu pašvērtējums, jo piesaistīt ekspertu, kas sadarbībā ar jauniešiem analizētu iegūtos rezultātus, ir neiespējami ierobežotā skolu finansējuma dēļ. Autores lietišķajā pētījumā tika pieaicināti trīs dažādu skolu izglītības psihologi, lai nodrošinātu veiktā pašvērtējuma refleksiju diskusijas veidā.

Mērījuma procesa norise. Metode ir organizējama četros posmos. Vispirms jāizlemj, vai mērīs pašreizējās kompetences (IR-profils), vai darbībai vajadzīgas realizējamās

kompetences (JĀBŪTprofils). Autores izstrādātajā jauniešu kompetenču novērtējuma kartē „Tavu kompetenču karte” ir analizētas pašreizējās un arī nākotnē realizējamās kompetences.

Tad seko tālākās darbības:

1. Apraksta vajadzīgās profesionālās, metodiskās un sociālās kompetences kompetenču katalogā.
2. Sevis pašvērtējumu veic trīspakāpju skalā, kura ir saistīta ar piemēriem no ikdienas darbības. Tajā pat laikā sevis pašvērtējums var kontrastēt ar citu (kolēģu vai vadītāju) novērtējumu.
3. Individuālā kompetenču apla izvērtējums.

Autores izstrādātajā kompetenču kartē jaunieši iepazīnās ar kompetenču iepriekš sagatavotiem aprakstiem, veica pašvērtējumu un rakstiski brīvā formā izvērtēja savu individuālo kompetenču karti.

Organizējot jauniešu kompetenču kartes aizpildīšanu, autore vēroja situācijas visās aptaujātajās skolās. Aizpildot kompetenču pašvērtējumu, jaunieši ļoti labprāt iesaistījās diskusijās. Realizējot sistemātiski šādu jauniešu kompetenču pašvērtējumu, būtu vēlama eksperta klātbūtne skolās, kas palīdzētu vairāk un detalizētāk izanalizēt pašreizējās un realizējamās kompetences.

Mērķu un pasākumu attīstības pārveide par kompetenču attīstību. Metodes mērķis ir ne tikai izveidot atsevišķus kompetenču profilus, bet arī veikt organizatoriskas darbības.

Telpas nosacījumi. Atrašanās darba vietā pie galda.

Laika nosacījumi. Atbilstīgi kompetenču apla specifiskajai struktūrai kompetenču aplis var būt izveidots apmēram pusotrā stundā. Autores vadītajā kompetenču apla izveidē jaunieši šo apli varēja aizpildīt 40 minūtēs, jo ātri uztvēra testa būtību, izanalizēja un novērtēja savas kompetences. Kompetenču apla izveide aizņēma 1 mācību stundu.

Personāla nosacījumi. Ir nepieciešams sarunu partneris, kurš var izskaidrot kompetenču apla sadalījumu un kompetenču profilu iekārtojumu.

Trūkstošo kompetenču identificēšana. Vienlaicīgi ar pašreizējo kompetenču noteikšanu ir jārisina jautājums par nākotnē vajadzīgām kompetencēm. Tas dod iespēju izglītot mērķtiecīgi. Profesionālās zināšanas un metodiskās spējas ir vieglāk izmērāmas, salīdzinājumā - sociālās iezīmes (motivācijas struktūras, vērtības) iespējams izmērīt ierobežoti.

Individuālā kompetenču apla sadalījums. Kompetenču profila izzināšanai darbinieki saņem metodisko un sociālo kompetenču katalogu ar norādījumiem. Darbiniekiem ir jādod arī

norādījumi. Sarunu partnerim ir jābūt gatavam atbildēt uz jautājumiem. IR vai JĀBŪT profils? Novērotājam ir jāizlemj, kādas kompetences aktualizēt. IR kompetences ir pašreiz aktuālās kompetences, JĀBŪT ir vajadzīgās kompetences nākotnē realizējamai darbībai.

Norts (*Klaus North*) pētījumā „Kompetenču aplis” (*Das Kompetenzrad*) iesaka kompetenču apli sadalīt kā torti gabalos un iezīmēt specifiskās kompetences, kuras izvēlētas atbilstīgi darbinieku profesionālajai darbībai: profesionālās, metodiskās un sociālās kompetences.

Jaunietim vidusskolā profesionālās kompetences ir plānojamas nākotnē. Norts (*Klaus North*) tās raksturo kā kompetences, kuras apkopo konkrētu profesionālu uzdevumu realizācijai nepieciešamās spējas, prasmes un zināšanas. Tās aptver, piemēram, profesionālās zināšanas, valodu zināšanas un zināšanas ekonomiskā. Tās var strukturēt saistībā ar tehnoloģijām, procesiem, produktiem, profesionālo darbību u.tml.

Aktuālas ir sociālās kompetences, kuras ir tieši saistītas ar personību un pieredzi, tās raksturo kā spējas sadarboties ar klases biedriem, darbiniekiem, kolēģiem, klientiem, radīt labu organizācijas klimatu un būt personīgi atbildīgam par darbībām, kas saistītas ar sociālo kompetenci: spēja komunicēties, kritikas un konfliktu vadīšanas spēja, spēja un gatavība mainīties, komandas un sadarbības spēja, spēja realizēt idejas un spēja pārliecināt, kas ir būtiska sociālās kompetences sastāvdaļa.

Lai pētītu vidusskolas jauniešu sociālo kompetenču spektru, autore ir pievērsusi uzmanību Erpenbeka (*John Erpenbeck*) definīcijai, ka sociāli – komunikatīvās kompetences ir personas sevis organizēta iniciatīva darboties komunikatīvi un kooperatīvi. (Erpenbeck, 2003a) Metodiskās kompetences Norts (*Klaus North*) skaidro kā darba plānošanas un organizācijas spējas, piemēram, projektu vadība, kvalitātes vadība, sistemātiskā problēmu risināšana, prezentācijas prasme un moderācija, darbinieku vadīšana.

Sociāli komunikatīvās kompetences raksturo vadītāja kooperatīvo un komunikatīvo darbību, tāpēc efektīvai sadarbībai ar komandu ir vajadzīga spēja kritizēt un gatavība kritikai, konfliktu vadība, empātija, komunikācijas un sadarbības kompetence, orientācija uz klientu, starpkulturālā kompetence, spēja adaptēties, attiecību menedžmenta kompetence, piemērošanās un pielāgošanās spējas, sociālās ietekmes vadības spēja.

Pētījuma norises apraksts:

- 1) Pārdomājiet un definējiet savas kompetences trijās kategorijās: personālās, metodiskās un sociālās!
- 2) Sadaliet kompetences trīsdaļīgā skalā!

Lai novērtētu darbinieku profesionālās un metodiskās kompetences, pieņemams ir iedalījums *zinātājs – varētājs – eksperts*. Vērtējot savu kompetenču līmeni, līmeņi *zinātājs – varētājs – eksperts* ir jāsaista ar piemēriem no ikdienas profesionālās darbības:

- 1) *Zinātāji* savas teorētiskās zināšanas var pielietot saistībā ar nelielu darba pieredzi, iepriekš strukturētu problēmu risinājumiem spēj izstrādāt papildus jautājumus un risinājumus, izmantojot, piemēram, veiksmīgi iegūtās zināšanas projektu menedžmenta kursā un kāda projekta norises laikā iegūtā pieredzi.
- 2) *Varētājiem* ir ilgstošāka profesionālā pieredze, kas ļauj rīkoties adekvāti arī jaunā un neparedzētā situācijā, piemēram, ar līdzvērtīgu atbildību vadot vairākus dažādas sarežģītības projektus.
- 3) *Eksperti* organizē sevi, plānojot tālejošas darbības un intuitīvi nojaušot problēmas, kā arī meklējot jaunus risinājumu ceļus dažādām problēmām (piemēram, kāda jauna un kompleksa projekta vadība, ieguldījumi tālākizglītībā un projektu vadības metodikā).

Norts piedāvā iespēju kompetences aprakstīt vēl detalizētāk – nulle nozīmē to, ka zināšanu vispār nav, savukārt ar jēdzienu *experts* tiek skaidrota spēja darboties pie kādas tēmas pilnīgi patstāvīgi. (North, Reinhardt, 2005)

Sociālajām kompetencēm tiek piedāvāts sadalījums: *maz izteikti, izteikti, ļoti izteikti*.

1. Novērtējiet savu kompetenču apli: (Erpenbeck, 2003a)
  - 1) „*IR - JĀBŪT* – salīdzinājums”: Kā es varu ar savām šā brīža kompetencēm realizēt tagadējās prasības? Kā es varēšu ar savām kompetencēm realizēt nākotnes prasības?
  - 2) „Nojaust baltos laukumus”: Kādā jomā es vēlētos iegūt papildus kompetences?
  - 3) „Iet plašumā,”: kā es varu pozicionēt savas kompetences sarakstā?
  - 4) „Iet dziļumā,” : kā es varu izstrādāt ekspertīzi dažādās jomās?
2. Uzrakstiet, kādas kompetences Jūs vēlētos attīstīt un kādā veidā!

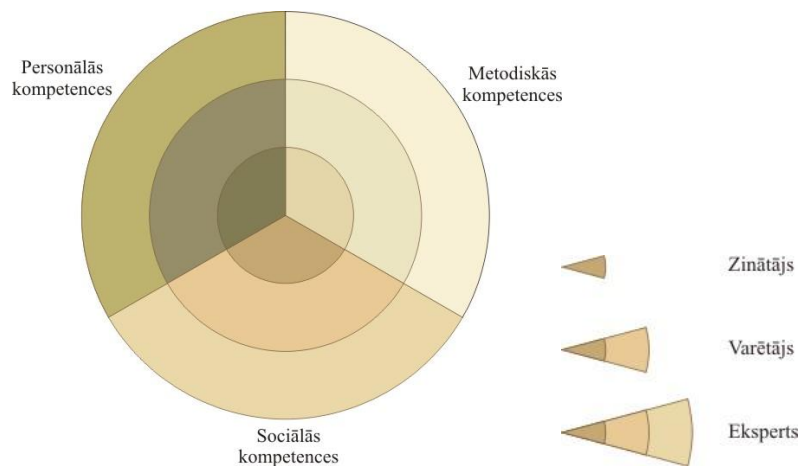
Šādā veidā strukturēts pašnovērtējums ir uzskatāms par zināšanu karti vai prasmju profilu, kuru veido secībā:

- 1) Izvēlēties mērķi: izvirzīt tās pašreizējās kompetences, kuras ir aktuālas, identificējot tās kompetences, kuras visbiežāk ir novērojamas darbiniekiem vai darbinieku grupām!

- 2) Kompetenču katalogs ir orientēts uz lomām, procesiem, tehnoloģijām un arī var būt citādi strukturēts.
- 3) Ņemot vērā darbinieku pieredzi, darba grupās apspriež nākotnē apgūstamo kompetenču profilu vai pašreizējo kompetenču attīstību. Pašvērtējuma un citu novērtējuma salīdzinājums.
- 4) Kompetenču profilu datorizēšana, apstrāde un vizualizēšana.
- 5) Vizualizācijas formas izvēle.

Kad darbinieks (autore pētījumā – skolēns) ir izvērtējis un pārdomājis savu esošo un vēlamu kompetenču spektru, uzņēmuma vadība var organizēt pārrunas, kurās tiek iezīmētas tālākās stratēģiskās darbības kompetenču attīstībai. Šādi izstrādātu kompetenču modeli izmanto ikgadējās darbinieku attīstības sarunās, katreiz atzīmējot sasniegto un vēl realizējamo kompetenču līmeni atbilstoši iedalījumam *zinātājs – varētājs – eksperts*.

Attēlā (skat. 3.5.) ir aplūkojams kompetenču attīstības apla izveides piemērs, kurā var novērot trīspakāpju sadalījumu līmeņos: zinātājs, varētājs un eksperts. Sociālajām kompetencēm var piemērot arī sadalījumu – maz izteikti, izteikti, ļoti izteikti.



3.5.att. Kompetenču attīstības apla izveides piemērs  
(North, Reinhardt)

Vizuālā formā kompetenču attīstības aplī ir iespējams arī attēlot atbilstošu profilu savu kompetenču vērtējumam *IR* vai *JĀBŪT* formā, iekrāsojot reālo situāciju atbilstoši iedalījumam *zinātājs – varētājs – eksperts*.



Autore jauniešu kompetenču novērtējuma vizualizēto formu „Tavu kompetenču karte” izstrādāja atbilstīgi šim teorētiskajam aprakstam. Loģisks turpinājums šai pašvērtējuma formai būtu arī ekspertu novērtējums, piemēram, jaunieša saruna ar karjeras izglītības speciālistu un diskusija par pašreizējo kompetenču attīstību un nākotnē apgūstamo kompetenču profilu.

### **3.6. Jauniešu kompetenču pašvērtējuma „Tavu kompetenču karte”**

#### **norise**

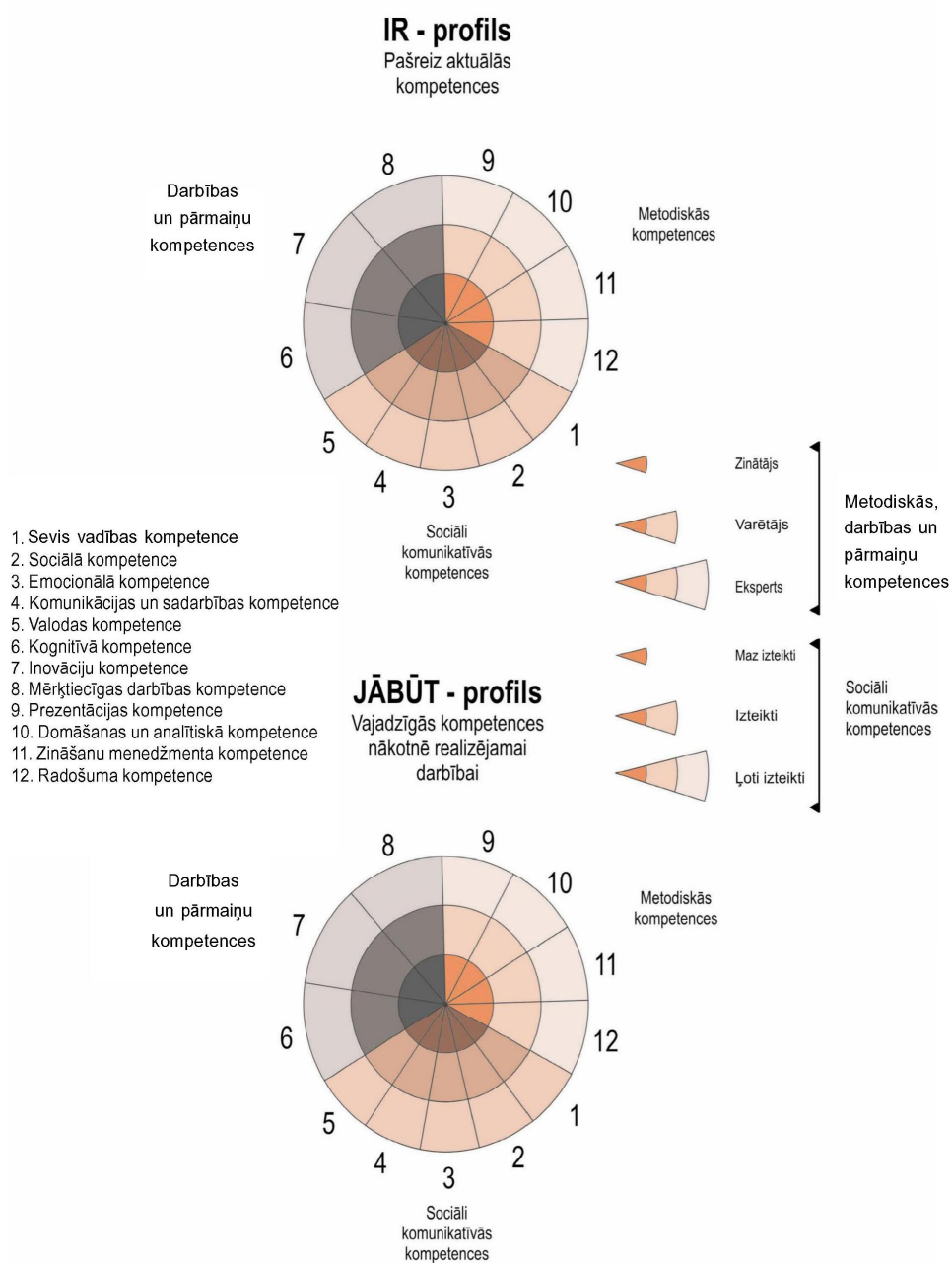
Jauniešu kompetenču pašvērtējuma „Tavu kompetenču karte” saturs tika adaptēts sadarbībā ar triju skolu psihologiem tā, lai vidusskolēniem būtu labi uztverams un aizpildāms. Veicot šo testu vidusskolās, jaunieši ļoti ātri uztvēra tā būtību. Nepieciešamības gadījumā varēja uzdot jautājumus skolas psihologam, kurš piedalījās jauniešu kompetenču pašvērtējuma procesā visās vidusskolās.

Aptauju pašvērtējuma formā ievadīja uzruna, kurā ir aprakstīta visa pašvērtējuma procesa norise: „Sveiki! Vai Tu jau savā dzīvē esi rakstījis\* CV, kuru jāaizpilda atbilstīgi Eiropas Savienības standartam? Vai esi pamanījis, ka t.s. Eiropasē jautā, kādas ir Tavas valodu zināšanas, izglītība un papildu kompetences, - organizatoriskās, tehniskās, mākslinieciskās, datora lietošanas prasmes un sociālās iemaņas? (skat.: <http://www.aic.lv/europass>)

Lai kopā ar Tevi novērtētu Tavas prasmes, zināšanas, spējas un iemaņas, kuras 21.gadsimtā izglītības zinātnē dēvē par kompetencēm, aicinu Tevi veikt pašvērtējumu! Tas Tev noderēs turpmākajā izglītības un karjeras izvēles ceļā, jo Tu būsi apzinājies to, ko vari jau izdarīt tagad un ko vēlies darīt rīt!” (4.pielikums)

Pašvērtējumā „Tavu kompetenču karte” jaunieši rīkojās pēc norādītās secības – izlasīt kompetenču aprakstus, pārdomāt un iezīmēt tabulā savas tagadējās kompetenču dimensijas, kas iedalītas trijās kategorijās (sociāli komunikatīvās, metodiskās, darbības un pārmaiņu kompetences). (Skat. 3.6.attēls)

## Tavu kompetenču karte.



3.6.att. Tavu kompetenču karte (Tauriņa)

Testa izpildes gaitā jaunieši vērtēja savas tagadējās kompetences un tās, kuras vēlas attīstīt nākotnē, kas bija jāatzīmē IR un JĀBŪT profilā. Testa rezultāti bija jāatspoguļo vizuāli kompetenču kartē „Tavu kompetenču karte”.

3.6.tab. Kompetenču pašvērtējuma „Tavu kompetenču karte” testa uzbūves paraugs:  
**Sociāli komunikatīvās kompetences**  
(Tauriņa)

1.	2.	3.			4.		
Sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijas (5)	Apraksts	IR-profils pašreiz aktuālās kompetences			JĀBŪT-profils vajadzīgās kompetences nākotnē realizējamai darbībai		
		<i>maz izteikti</i>	<i>izteikti</i>	<i>ļoti izteikti</i>	<i>maz izteikti</i>	<i>izteikti</i>	<i>ļoti izteikti</i>
Valodas kompetence	(detalizēti - 3.pielikumā)						

Sociālajām kompetencēm tiek piedāvāts sadalījums: *maz izteikti*, *izteikti*, *ļoti izteikti*, jo šīs kompetences ir mazāk ir novērojamas mācību procesā, vairāk - darbības ārpus mācību procesa – konkursos, zinātniski pētniecisko darbu aizstāvēšanā, viktorīnās un pasākumos. Nākamajā tabulā jaunieši novērtēja savas metodiskās kompetences, kas definētas kā iniciatīva darboties garīgi un fiziski, lai risinātu lietišķas un konkrētas problēmas, kā arī noslēguma tabulā tika izvērtētas darbības un pārmaiņu kompetences.

3.7. tab. Kompetenču pašvērtējuma „Tavu kompetenču karte” testa uzbūves parauga turpinājums:  
**Metodiskās kompetences**  
(Tauriņa)

1.	2.	3.			4.		
Metodisko kompetenču dimensijas (4)	Apraksts	IR-profils pašreiz aktuālās kompetences			JĀBŪT-profils vajadzīgās kompetences nākotnē realizējamai darbībai		
		<i>zinātājs</i>	<i>varētājs</i>	<i>eksperts</i>	<i>zinātājs</i>	<i>varētājs</i>	<i>eksperts</i>
Domāšanas un analītiskā kompetence	(detalizēti – 3..pielikumā)						

3.8. tab. **Darbības un pārmaiņu kompetences**  
(Tauriņa)

1.	2.	3.			4.		
darbības un pārmaiņu kompetenču dimensijas (3)	Apraksts	IR-profils pašreiz aktuālās kompetences			JĀBŪT-profils vajadzīgās kompetences nākotnē realizējamai darbībai		
		<i>zinātājs</i>	<i>varētājs</i>	<i>eksperts</i>	<i>zinātājs</i>	<i>varētājs</i>	<i>eksperts</i>
Kognitīvās kompetences	(detalizēti - 3.pielikumā)						

Lai pašvērtējums būtu pilnvērtīgs, jaunieši veidoja savu kompetenču karti, kura ir vizualizēta testa formā. Tādā veidā var aplūkot savu kompetenču pašreizējās dimensijas un to attīstības līmeni, kā arī skatīt nākotnes plānu kompetenču attīstībā.

Loģisks turpinājums šai pašvērtējuma formai būtu arī ekspertu novērtējums, piemēram, jaunieša saruna ar karjeras izglītības speciālistu, un diskusija par pašreizējo kompetenču attīstību un nākotnē apgūstamo kompetenču profilu.

Pašvērtējuma 4.punktā jauniešiem pēc I, II un III tabulas aizpildīšanas un kompetenču apļa iezīmēšanas tas jānovērtē un jāuzraksta, kādas kompetences jaunietis vēlas attīstīt nākotnē un kādā veidā to plāno darīt. (detalizēti-8.pielikumā) Kartes aizpildīšanas laikā bija dzirdamas interesantas jauniešu domas, piemēram, skolnieks L izteica šādu viedokli: „Es esmu jauns un ambiciozs, tādēļ nākotnē visas savas kompetences attīstīšu visaugstākajā līmenī!”

Lai jaunieši vieglāk orientētos kompetenču kartē, iedalījums kompetenču dimensijās bija jau iepriekš sagatavots, atšķirīgos toņos iekrāsojot kompetenču grupas:

Sociāli komunikatīvās kompetences - no 1. līdz 5.iedaļai, aktivitātes un pārmaiņu kompetences – no 6. līdz 8.iedaļai, metodiskās kompetences – no 9. līdz 12.iedaļai. Testa aizpildīšanas laikā, testā atzīmējot sevis novērtēto kompetenču līmeni, jaunieši to vienlaicīgi iezīmēja arī kartē, kurā norādīts, ka zemākie līmeņi ir – *maz izteikti* sociāli komunikatīvajām kompetencēm, *zinātājs* – metodiskajām, darbības un pārmaiņu kompetencēm. Kompetenču pašvērtējuma aizpildīšanas laikā autore pārlicinājās, ka jauniešiem ir liela ieinteresētība novērtēt savas pašreiz aktuālās kompetences IR-profilā, kā arī plānot vajadzīgās kompetences nākotnē realizējamai darbībai, aizpildot JĀBŪT-profilu.

Apgūtās zināšanas, prasmes, attieksmes kā skolēnu mācību sasniegumus novērtē ar kvantitatīvām metodēm, procentuāli aprēķinot iegūtos rezultātus centralizētajos eksāmenos vidējās izglītības pakāpes noslēgumā un apkopojot statistiskos datus par iegūtajiem līmeņiem A,B,C,D,E,F, tādā veidā realizējot vidējās izglītības akadēmiskos mērķus. Kompetenču novērtēšana Latvijas izglītības sistēmā vidējās izglītības pakāpes noslēgumā nenotiek, tāpēc sociālo un pilsonisko mērķu realizācija izglītībā nav pārbaudāma tiešā veidā. Ar vizualizētu pašvērtējumu „Tava kompetenču karte” iespējams novērtēt jauniešu pašreizējo kompetenču spektru un plānot kompetenču attīstību nākotnē, iekļaujoties darba tirgū, iesaistoties mūžizglītībā vai veidojot savas karjeras izaugsmi.

Pētot, analizējot un raksturojot jauniešu iegūtās vidējās izglītības novērtēšanas procesa vadību, autore piedāvā ietvert vidējās izglītības pakāpes noslēguma pārbaudes darbos visu

(akadēmisko, pilsonisko un sociālo) sasniegto mērķu realizācijas novērtējumu, pielietojot gan eksāmenu formu, gan arī pašvērtējumu, jo skolēnu mācību sasniegumu un kompetenču mērījumi ir mācīšanas un mācīšanās kvalitātes paaugstināšanas ietekmīgākais līdzeklis. Noslēguma pārbaudes darbi centralizēto eksāmenu veidā ir jāpapildina ar pašvērtējumu „Tavu kompetenču karte”, kurā jaunieši izvērtē sasniegto kompetenču attīstības līmeni un plāno nākotnē realizējamās kompetences. Autore iesaka jauniešu pašvērtējuma procesā iesaistīt pedagogus, audzinātājus, karjeras un izglītības ekspertus visās izglītības vadības pakāpēs, kuri sadarbībā ar jauniešiem izanalizē sasniegtos rezultātus kompetenču attīstībā un pilnveidē. Novērtētās un nākotnē plānojamās kompetences tiek vizualizētas, tās iekrāsojot vai citādi iezīmējot attēlā „Tavu kompetenču karte”.

## II PRAKTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

### 4. JAUNIEŠU MĀCĪBU SASNIEGUMU NOVĒRTĒJUMA RAKSTUROJUMS LATVIEŠU VALODAS UN LITERATŪRAS PĀRBAUDES DARBĀ – CENTRALIZĒTĀ EKSĀMENĀ VISPĀRĒJĀS VIDĒJĀS IZGLĪTĪBAS PAKĀPES NOSLĒGUMĀ

Jauniešu kompetences kā personas patstāvīgas domāšanas un radošas darbības pamats ir skaidrojamas kā pierādīta spēja izmantot zināšanas, prasmes un personiskās, sociālās un/vai metodiskās spējas darba vai mācību situācijās, profesionālajā un personīgajā attīstībā. Kompetences saistībā ar personas atbildību un autonomiju veido: 1) dinamisku kognitīvo un metakognitīvo prasmju kombināciju, 2) spēju pielietot un izprast iegūtās zināšanas, 3) starppersonu, intelektuālās un praktiskās zināšanas un spējas, kā arī ētiskās vērtības. Ar jēdzienu *kompetences* izprot personas iniciatīvu veikt sevis organizētas garīgas un fiziskas darbības, šajā jēdziena izpratnē *iniciatīvu* definē kā uzņēmību sevi organizēt un to raksturo kā sevis organizēšanas dispozīciju.

Autore šo kompetenču jēdziena izpratni ir analizējusi teorētiski pētnieciskajā daļā, 2.nodaļā, aprakstot to, ka Valsts vispārējās vidējās izglītības standarta latviešu valodas, svešvalodas un mazākumtautību valodas mācību priekšmetu obligātajā saturā ir noteikta komunikatīvās, valodas kompetences un sociokultūras kompetences pilnveide, pārējo mācību priekšmetu standartos minēti apgūstamie mācību satura komponenti: (MK noteikumi Nr.715, 1.-25.piel.)

„Komunikatīvā un valodas kompetence:

valoda - personības intelektuālās un garīgās attīstības un pašizpausmes līdzeklis;  
galvenās literārās valodas normas fonētikā, morfoloģijā, leksikoloģijā un sintaksē;  
valodas funkcionālie stili;  
vārdu krājuma leksikostilistiskā un emocionāli ekspresīvā diferenciacija;  
latviešu literārā valoda un latviešu valodas dialekti.

Sociokultūras kompetence:

latviešu valoda - kultūras vērtība un etniskās identitātes būtisks komponents;  
latviešu valoda starpkultūru komunikācijā;  
runas tradīcijas un starpkultūru dialogs.” (MK noteikumi Nr.715, 1.pielik.II.d.)

Lai noskaidrotu, vai latviešu valodas un literatūras pārbaudes darbā – centralizētā eksāmenā vispārējās vidējās izglītības pakāpes noslēgumā tiek pārbaudīti ne tikai skolēnu

mācību sasniegumi, kas aptver zināšanas, prasmes un attieksmes, bet arī mācību priekšmeta standartā minētās kompetences, autore, veicot novērtējuma un izglītības gadījuma pētījumu, izanalizēja vienu 2009./2010.mācību gada centralizētā eksāmena variantu latviešu valodā un literatūrā.

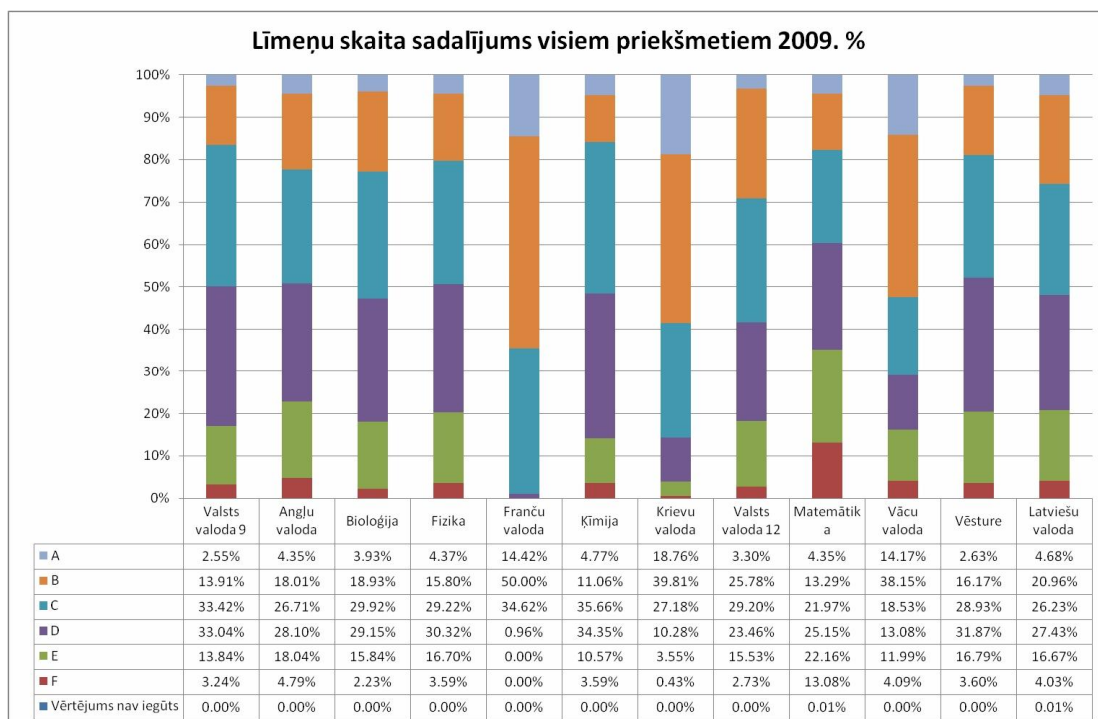
Valsts Izglītības satura centrs katra mācību gada noslēgumā organizē šādus centralizētos eksāmenus. Centralizēts eksāmens ir pēc īpašas metodikas izveidots un pēc vienotas kārtības valsts mērogā organizēts eksāmens skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanai atsevišķos mācību priekšmetos pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības pakāpes noslēgumā. (Vispārējās izglītības likums) Centralizētais eksāmens latviešu valodā un literatūrā ir skolēna iespēja un pienākums apliecināt savas personības sociālpsiholoģisko briedumu, atbildīgi paužot vidusskolā apgūto pašpieredzi. (Skolēnu sasniegumu analīze tekstveidē.)

Vispārējās izglītības likumā ir noteikts, ka šāda veida attiecīgas izglītības pakāpes noslēguma pārbaudes darbā pārbauda tikai skolēnu mācību sasniegumus, nevērtējot kompetences, kaut arī tās ir aprakstītas Valsts vispārējās vidējās izglītības standartā. (MK noteikumi Nr.715) Centralizētais eksāmens vidējās vispārējās izglītības noslēgumā būtībā atšķiras no kārtējiem pārbaudes darbiem ar to, ka šos eksāmenus var zināmā mērā uzskatīt par iepriekš ar likumu un noteikumiem sagatavotu procedūru. Šādi veidotu centralizēto eksāmenu uzdevums ir novērtēt skolēnu mācību sasniegumus attiecībā pret valsts standarta prasībām.

Centralizētais eksāmens latviešu valodā un literatūrā ir iespēja skolēnam apliecināt savas vidējā izglītībā iegūtās iemaņas, prasmes, zināšanas un kompetences, jo šajā pārbaudījumā no absolventa sagaida nobriedušas personības uzskatu, domu un atzinumu izpausmi. Latvijas izglītības sistēmā skolēnu mācību sasniegumu vērtē, pārbaudot tos rakstos, mutvārdos, praktiski vai kombinēti.

Vispārējās vidējās izglītības noslēgumā centralizētajos eksāmenos novērtē skolēnu mācību sasniegumus, kuri iegūti atbilstīgi MK noteikumiem Nr.715 „Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem”. Centralizēto eksāmenu rezultātus salīdzina savstarpēji, izsakot rezultātus līmeņos no A līdz F.

2009.gadā 12.klašu absolventi kārtoja kopumā 11 mācību priekšmetos arī valsts valodā 9.klasei, kas ir ietverts kopīgajā statistiskajā diagrammā:



4.1.att. Centralizēto eksāmenu līmeņu sadalījums visos mācību priekšmetos 2009.gadā (VISCS, Centralizētie eksāmeni)

Valstī kopumā 2009.gadā centralizētajos eksāmenos, pārbaudot skolēnu mācību sasniegumus, visvairāk ir iegūts C un D līmenis, kaut arī interesants ir fakts, ka, piemēram, franču valodā 50% absolventu ir ieguvuši B līmeni un nav neviena, kurš būtu ieguvis E, F līmeni. Krievu valodā absolventi ir ieguvuši visvairāk A līmeni (18,76%), bet vienīgi latviešu valodā un matemātikā ir 0,1% absolventu, kuri nav ieguvuši vērtējumu vispār.

Valsts pārbaudes darbu veidi ir:

- 1) ieskaite;
- 2) eksāmens;
- 3) centralizēts eksāmens.

Centralizētajos eksāmenos tiek ietverti dažāda veida uzdevumi (objektīvi vērtējamus – ar vienu pareizu atbildi, un subjektīvi vērtējamus – iespējamās dažādas skolēnu atbildes, un vērtējums atkarīgs no izstrādātajiem kritērijiem). Centralizētā eksāmenā subjektīvi vērtējamo uzdevumu kritērijus izstrādā izglītības ekspertu grupas.

Līdz 2008./2009.mācību gada noslēgumam centralizēto eksāmenu norisi valstī vadīja Izglītības satura eksaminācijas centrs – ISEC, kopš 2009.gada vasaras par centralizēto eksāmenu organizāciju, norisi un kontroli ir atbildīga jauna struktūra, kura izveidota, apvienojot vairākus izglītības centrus: Valsts izglītības satura centrs.



Centralizēto eksāmenu novērtēšanas procesa uzdevums ir izpētīt skolēnu mācību sasniegumus un konstatēt to atbilstību valsts vispārējās izglītības standarta prasībām. Eksaminācijas procesā valsts pārbaudes darbi tiek sagatavoti un izdalīti skolām, tādā veidā nodrošina centralizētās eksaminācijas administrēšanu.

### **Latviešu valodas un literatūras centralizētā eksāmena programma**

Centralizētais eksāmens latviešu valodā un literatūrā 12. klases absolventiem ir jauna un negaidīta situācija, jo, piemēram, pārspriedumā jāizvēlas viens temats, par kuru jāizsaka savs viedoklis un pieredze, kas atspoguļo visu vidējā izglītības posmā iegūto zināšanu kopumu. Šajā eksāmenā absolvents atklāj ne tikai iemaņas, prasmes un zināšanas latviešu valodā un literatūrā, bet arī citos mācību priekšmetos izpētīto un apjēgto. Autore, mācot latviešu valodu un literatūru vidusskolā un gatavojot skolēnus centralizētajiem eksāmeniem šajā mācību priekšmetā, vienmēr ir atkārtojusi atzinumu, ka latviešu valoda nav attiecināma tikai uz latviešu valodas mācību priekšmetu, jo valoda ir mūsu kultūras, identitātes, piederības, individualitātes un dzīves kvalitātes izpausme.

Šī eksāmena mērķis ir pārbaudīt un novērtēt skolēnu zināšanas un prasmes latviešu valodā un literatūrā atbilstīgi MK Noteikumiem Nr.715 „Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem”. Eksāmenu kārtot kā centralizēto eksāmenu 12.klašu absolventi un visi tie, kuri izvēlējušies kārtot eksāmenu latviešu valodā un literatūrā (VISC. Pārbaudes darbi. Vispārējā izglītība. Valsts pārbaudes darbu programmas). Eksāmenam ir plānotas 3 daļas, eksāmena garums ir 250 minūtes. Pirmajā daļā pārbauda skolēna zināšanas un pamatprasmes, savas radošās spējas skolēns atspoguļo rakstīšanas daļā, bet analītiskās – 3.daļā.

4.1.tab. Eksāmena daļas un laiks izpildei  
(VISC, Centralizētie eksāmeni)

<b>Eksāmena daļa</b>	<b>Uzdevumu skaits</b>	<b>Maksimālais punktu skaits</b>	<b>Daļas īpatsvars %</b>	<b>Izpildes laiks, min.</b>
1. Zināšanas un pamatprasmes	3 uzd. (1.uzd. – 20 jautājumi)	40	32%	60 (1.un 2.daļai kopējais paredzētais laiks -150 min.)
2. Rakstīšana	1 tekstveides uzdevums par nosacīti brīvu tēmu	34	36%	90
3. Teksta analīze	6 literārā teksta (fragmenta) analīzes uzdevumi	20	32%	100
<b>Kopā</b>	<b>10</b>	<b>94</b>	<b>100 %</b>	<b>250</b>

Iepriekšējo gadu centralizētā eksāmena uzdevumu veidi skolēnu zināšanu, pamatprasmju, rakstīšanas iemaņu un teksta analīzes spēju pārbaudei ir bijuši dažādi:

- 1) vērtējuma izvēles;
- 2) atbilžu izvēles;
- 3) savietošanas uzdevumi;
- 4) sarindošanas;
- 5) īso atbilžu uzdevumi;
- 6) tukšu vietu aizpildīšanas uzdevumi;
- 7) strukturēti uzdevumi;
- 8) nestrukturēti – pārsaprieduma veida uzdevumi.

2009./2010. mācību gada latviešu valodas un literatūras centralizētā eksāmena programma nosaka tikai 5 uzdevumu veidus eksāmena darbā kopumā (VISC. Pārbaudes darbi. Vispārējā izglītība. Valsts pārbaudes darbu programmas).

4.2.tab. Uzdevumu veidu īpatsvars eksāmena darbā (VISC, Centralizētie eksāmeni)

Uzdevumu veids	Uzdevumu skaits	Punktu skaits	Īpatsvars visā darbā %	Raksturīgs kādai eksāmena daļai
Atbilžu izvēles	1	20	16	1.
Īso atbilžu	6	20	32	
Kļūdu labošanas	1	16	12	
Savietošanas	1	4	4	
Nestrukturēts uzdevums	1	34	36	2.un 3.

Tomēr šajos eksāmena uzdevumu veidos nav ietverta argumentēta publiskā runa, kādu pārbauda, piemēram, 9.klases centralizētajā latviešu valodas eksāmenā (MK noteikumi Nr.1027).

4.3.tab. Tēmu īpatsvars latviešu valodas eksāmena darbā 9.klasei un latviešu un literatūras eksāmena darbā 12.klasei (VISC, Centralizētie eksāmeni)

Mācību priekšmeta saturs 9.klasei		Mācību priekšmeta saturs 12.klasei
<b>Komunikatīvā kompetence</b>	Saziņa	Ortogrāfija
	Lasīšana	Leksikoloģija
	Rakstīšana	Leksikostlistika
	Runāšana	Saturs (temats, argumentācija)
<b>Valodas kompetence</b>	Valoda	Teksta uzbūve
	Teksts	Daiļdarba tēma, motīvs, problēma, konflikts, „Es” pārdzīvojums
	Teikums	Daiļdarba kompozīcija, varoņi, tēli, valoda, mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi.
	Vārds	Tēmas aktualitāte.

Izziņas darbības līmeņus 9. un 12.klasē vērtē procentuāli trīs pakāpēs:

- 1) Iegaumēšanas un izpratnes līmenis,
- 2) Zināšanu un prasmju lietošanas līmenis,
- 3) Analīzes un produktīvās darbības līmenis.

Kā pedagogam autorei vienmēr ir bijusi vēlme uzzināt, kāpēc vispārējās vidējās izglītības apguves noslēguma pārbaudes darbā – centralizētajā latviešu valodas un literatūras eksāmenā, nevērtē komunikācijas kompetenci kā komunikācijas un sadarbības spēju. Ja jauniešiem pēc vispārējās vidējās izglītības noslēguma spēj izprast saziņas situāciju, prot tajā iesaistīties, pamato savu viedokli, izmantojot argumentācijas paņēmienus, spēj ieklausīties un sadarboties, spēj izteiksmīgi runāt; jauniešiem piemīt spēja konsultēt, individuālā un publiskā saziņā ievēro valodas kultūras normas, tad viņš ir gatavs ne tikai tālākajam izglītības posmam augstskolā, bet arī nodarbinātībai, jo ne vienmēr ir iespēja un arī vēlšanās mācīties augstskolā. Šobrīd Latvijā arvien mazāk jauniešu studē un studēs augstskolās, jo ģimenes nespēj nodrošināt savu bērnu studijas.

#### **Latviešu valodas un literatūras eksāmens ir trīsdaļīgs:**

Pirmajā daļā pārbauda skolēnu zināšanas un pamatprasmes. Šajā daļā jāveic 3 uzdevumi, kuros pārbauda skolēnu zināšanas un prasmes ortogrammu un interpunkcijas lietošanā, valodas kultūrā, tēžu veidošanā, zināšanas un prasmes leksikoloģijā un sintaksē. Pirmās daļas izpildes laiks ir 60 minūtes. Pirmās daļas īpatsvars ir 32% no eksāmena kopējā punktu skaita.

Lai noteiktu latviešu valodas un literatūras centralizētā eksāmena atbilstību MK Noteikumiem Nr.715 „Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem”, autore salīdzināja eksāmena daļu prasības ar pamatprasībām latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta apguvei.

4.4. tab. Eksāmena pirmās daļas prasību salīdzinājums ar pamatprasībām latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta apguvei (VISC, Centralizētie eksāmeni; Tauriņa)

Eksāmena <u>pirmajā daļā</u> pārbaudāmās zināšanas un pamatprasmes (Latviešu valodas un literatūras eksāmena programma)	Pamatprasības latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta apguvei (MK noteikumi Nr.715)
<u>Prasmes</u> : valodas kultūrā, tēžu veidošanā.	<u>Prasmes</u> : Prot iegūt valodniecisku vai kulturoloģisku informāciju no dažādiem informācijas avotiem: apkopot, strukturēt, izvērtēt un izmantot to valodas apguves procesā un

	savā pieredzē.
<u>Prasmes</u> : ortogrammu un interpunkcijas lietošanā.	<u>Prasmes</u> : izprot latviešu valodas sistēmu;
<u>Zināšanas</u> leksikoloģijā un sintaksē.	<u>Zināšanas</u> : 1) ievēro valodas kultūras normas individuālā un publiskā saziņā; 2) ievēro valodas kultūras normas paša veidotā mutvārdu un rakstveida tekstā;
<u>Prasmes</u> leksikoloģijā un sintaksē.	<u>Prasmes</u> : 1) izzināt latviešu valodas fonētiskajā, vārddarināšanas, morfoloģiskajā, leksiskajā, frazeoloģiskajā, sintakses sistēmā ietverto kulturoloģisko informāciju un izmantot to savā runas darbībā; 2) saprast un lietot mācību procesā nepieciešamos valodniecības terminus; 3) lietot un vērtēt valodas funkcionālos stilus;

Pamatprasības latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta apguvei tomēr ir daudz plašāk izklāstītas, savukārt centralizētā eksāmena pirmās daļas uzdevumi nepārbauda visas latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta apguvei vajadzīgās prasmes un kompetences.

Eksāmena otrajā daļā skolēns raksta tekstveides uzdevumu 350-400 vārdu apjomā. Otrās daļas izpildes laiks ir 90 minūtes. Otrās daļas īpatsvars ir 36% no eksāmena kopējā punktu skaita. Pārspridumā skolēns veido savu tekstu, izsakot savu vērtējumu par sabiedriskām un kultūras norisēm, procesiem un notikumiem. Skolēnam ir jāievēro teksta izveides nosacījumi: „Skolēna valodā vērojamo izziņu nosaka vēstījuma personas izvēle: vēstījums notiek vienskaitļa 1. personā, daudzskaitļa 1.vai 3. personā. Izvēlēdamies *es* formu, skolēns pauž personisko attieksmi, ko arī pamato. Citu personu formu izvēle var liecināt par skolēna atsvešinātību no analizētā temata realitātes.” (Skolēnu sasniegumu analīze tekstveidē.)

Šādā pārspridumā skolēns, veidojot tekstu, arī pamato sapratni par tematu, atklājot savu vērtību sistēmu un izpratni par dzīves jēgu. Pārspriduma kompozīcijā novērtē skolēna izveidotā teksta mērķtiecīgumu, loģiku, veselumu, teksta daļu secīgumu, apjomu un uzbūvi.

Pārspridumam nepieciešamās prasmes, piemēram, analizēt, raksturot, konkretizēt, vispārināt, raksturot, vērtēt, skolēni apgūst visos mācību priekšmetos un pilnveido tās arī ārpus mācību stundām, piemēram, interešu izglītībā, pasākumos un sporta nodarbībās

(darbs komandā, spēles stratēģiskā plānošana, labas reakcijas izstrādāšana, komunikācija, spēja vadīt sevi un pozitīvi ietekmēt apkārtējos, utml.).

4.5.tab. Eksāmena otrās daļas prasību salīdzinājums ar pamatprasībām latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta apguvei (VISC, Centralizētie eksāmeni; Tauriņa)

Eksāmena <u>otrajā daļā</u> pārbaudāmās zināšanas un pamatprasmes (Latviešu valodas un literatūras eksāmena programma)	Pamatprasības latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta apguvei (MK noteikumi Nr.715)
Pārbaudāmās zināšanas un pamatprasmes nav norādītas. Uzdevums saistīts ar teksta izveidi.	<p><u>Prasmes:</u></p> <p>1) pārspriedumu, argumentēto eseju, tēzes, referātu, dzīves gaitas aprakstu (CV), darījumu vēstules.</p> <p>2) raksta dažādus tekstus (recenzijas, pārspriedumus, pētnieciskos un jaunrades darbus), izkopjot individuālo stilu.</p>

MK noteikumos Nr.715 minētās latviešu valodas un literatūras mācību priekšmetā apgūstamajās pamatprasībās ietvertās attieksmes netiek pārbaudītas pirmās un otrās daļas uzdevumos, bet gan pakārtoti analizējot skolēnu izteiktās domas tekstos.

Izpētot pārsprieduma analīzes kritērijus, autore secina, ka tajā vērtē un konstatē skolēna personisko viedokli, temata izvēles motivāciju, faktu atlasī saturu argumentācijai, tekstveides prasmi, valodas stila kvalitāti, pareizrakstības prasmes (Skolēnu sasniegumu analīze tekstveidē.):

- 1) Temata izvēlē, piemēram, tiek piedāvāti 3 pārsprieduma temati:
  - a) „Mūsdienu tehnoloģijas un cilvēku ikdiena”;
  - b) „Literatūra ir meklēšana”;
  - c) „Neskrien gaisā, iekams spārni nav izauguši!”
- 2) Temata atklāsme: patstāvīgas, oriģinālas domas visā darbā;
- 3) Vēstījumu persona: es, mēs, viņi;
- 4) Skolēnu atzītās vērtības: personiski nozīmīgas, sabiedrībā vispāratzītas, deklaratīvas, formāli minētas;
- 5) Faktu atlase: nosaukti, aprakstīti, analizēti fakti literatūrā, mūzikā, vēsturē, izglītībā, politikā, ekonomikā; minēta sadzīves pieredze; fakti par tehniku, ģimeni, dabu; virspusēja pieredze;
- 6) Pārsprieduma mērķtiecība: visas teksta daļas pakļautas tematam, temats atklāts mērķtiecīgi;

- 7) Ievērots teksta daļu apjoms;
- 8) Teksts ir sakarīgs: teksts dalīts rindkopās, starp tām ir loģiska saistība;
- 9) Atbilstīgs teksta apjoms.

Papildus pārspriedumā vērtē skolēna leksikostilistikās (piemēram, kļūdas veidojas nepiemērotu vārdu izvēlē, nepārdomāta vārdu atkārtošānās, frāžainība), morfostilistikās, vārddarināšanas un sintagmostilistikās (vārdu savienojumu veidojums un teikuma izveide) prasmes. Tiek novērtētas arī skolēna ortogrāfijas un interpunkcijas prasmes. Pārsprieduma pareizrakstībā analizējamā kategorija ir vārds un teikums.

Eksāmena trešajā daļā skolēns analizē vienu literārā darba tekstu. Darba izpildes laiks ir 100 minūtes. Trešās daļas īpatsvars ir 32% no eksāmena kopējā punktu skaita.

4.6.tab. Eksāmena trešās daļas prasību salīdzinājums ar pamatprasībām latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta apguvei (VISC, Centralizētie eksāmeni; Tauriņa)

Eksāmena <u>trešajā daļā</u> pārbaudāmās zināšanas un pamatprasmes (Latviešu valodas un literatūras eksāmena programma)	Pamatprasības latviešu valodas un literatūras mācību priekšmeta apguvei (MK noteikumi Nr.715)
Pārbaudāmās zināšanas un pamatprasmes nav norādītas. Uzdevumā ir jāanalizē literārais teksts.	<p><u>Prasmes:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) analizē, vērtē, rediģē tekstus saskaņā ar tekstveides un literārās valodas normām;</li> <li>prot rakstīt dažādu žanru tekstus;</li> <li>2) izprot izcilāko latviešu autoru devumu literatūrā;</li> <li>3) izprot un raksturo tēlu daudzveidīgumu literārajos darbos;</li> <li>4) izprot literatūras un citu mākslas veidu uztveres atšķirību.</li> </ol> <p><u>Zināšanas:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5) vērtē mūsdienu latviešu literatūras parādības;</li> <li>6) vērtē autora, teksta un lasītāja mainīgās attiecības dažādu virzienu, veidu un žanru literatūrā;</li> <li>7) analizē un vērtē savu lasīšanas pieredzi;</li> <li>9) raksturo literārā darba virziena, veida un žanra mākslinieciskās iezīmes raksturo literārā darba tēmu, problēmu un ideju;</li> <li>10) raksturo kompozīcijas un formas īpatnības literārajā darbā vērtē valodu kā tēlojuma līdzekli literārā darbā</li> <li>12) izvēlas un ar izpratni lasa dažādu virzienu, veidu un žanru literāros darbus.</li> </ol> <p><u>Attieksmes, kas raksturo skolēnu:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13) apzinās literāro darbu lasīšanu kā savas pilnveides iespēju;</li> <li>14) apzinās un izjūt literārā darbā ietvertās garīgās vērtības;</li> <li>15) apzinās vajadzību vērtēt un pilnveidot savas radošās prasmes.</li> </ol>

Latviešu valodas un literatūras centralizētā eksāmena trijās daļās nepārbauda pamatprasības, kas nosaka skolēna komunikatīvās prasmes. Eksāmens latviešu valodā nepārbauda to, kā skolēns (MK noteikumi Nr.715, 1.pielikums):

„5.1. izprot saziņas situāciju, prot tajā iesaistīties, pamatot savu viedokli, izmantojot dažādus argumentācijas paņēmienus;

5.2. lieto saziņas situācijai atbilstošus valodas līdzekļus;

5.3. pilnveido prasmi veidot monologu, dialogu (mutvārdu un rakstveida formā), publiski uzstāties, iesaistīties diskusijā, organizēt to;

5.4. vērtē publisko runu - saturu, izmantotos valodas izteiksmes līdzekļus; tās atbilstmi saziņas situācijai;

5.14. vērtē un pilnveido savas runas prasmes.”

Tātad būtiskākā – sociāli komunikatīvo kompetenču dimensija – netiek pārbaudīta. Centralizētais eksāmens ir tikai rakstisks, tajā nav runas pārbaudes elementu, kas ļautu skolēnam pierādīt arī kompetences.

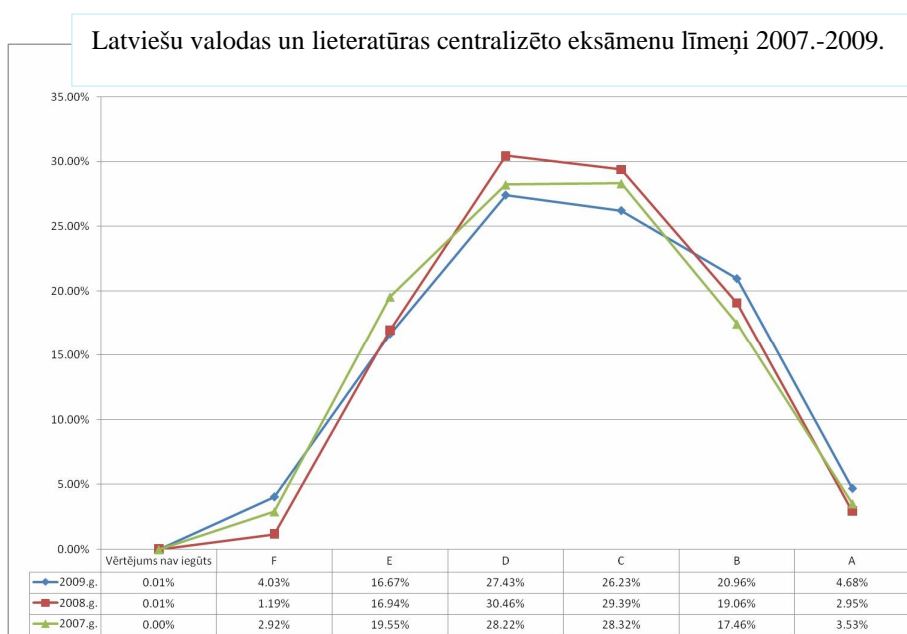
Latviešu valodas un literatūras centralizētā eksāmena kopējo vērtējumu iegūst, statistiski analizējot skolēnu iegūto punktu summu visās daļās un saskaņojot ar vērtējuma līmeņu aprakstu. MK noteikumu Nr. 715, 27.pielikumā ir aprakstīti visu centralizēto eksāmenu līmeņi, arī latviešu valodas un literatūras:

4.7.tab. Centralizēto eksāmenu vērtējumu līmeņi. Latviešu valoda un literatūra (VISC, Centralizētie eksāmeni)

Līmenis	Apraksts
A	Spēj veiksmīgi lietot zināšanas un prasmes latviešu valodas jautājumos. Rakstos spriedumi un vispārinājumi ir argumentēti, patstāvīgi un oriģināli. Spēj radoši un literatūrzinātnes prasībām atbilstoši analizēt tekstu.
B	Precīzi lieto zināšanas un prasmes latviešu valodas jautājumos. Rakstos spriedumi ir patstāvīgi un argumentēti. Prot literatūrzinātnes prasībām atbilstoši analizēt tekstu.
C	Ir labas pamatzināšanas un prasmes latviešu valodas jautājumos. Rakstos spēj izmantot iegūtās zināšanas, spriedumi ir pārsvarā loģiski, pamatoti, nebūtiskas kļūdas vārdu un to formu izvēlē, ortogrāfijā, interpunkcijā. Teksta analīzes prasmes ir apgūtas, taču konstatējamās atsevišķas nepilnības.
D	Pamatā apguvis vispārīgas zināšanas par latviešu valodas jautājumiem. Rakstos izsaka viedokli, bet to pamato nepārlicinoši, ir kļūdas vārdu un to formu izvēlē, ortogrāfijā, interpunkcijā. Teksta analīze ir virspusēja.
E	Ir apguvis latviešu valodas jautājumus reproducēšanas līmenī. Rakstos izteiktais viedoklis un secinājumi ir vienkāršoti, lieto vienkāršus valodas līdzekļus, bieži kļūdās ortogrāfijā, interpunkcijā. Teksta analīze ir fragmentāra.
F	Fragmentāri apguvis latviešu valodas jautājumus. Rakstos viedoklis nav izteikts vai ir formulēts neskaidri, valodas kļūdas traucē uztvert darba saturu. Ir virspusējs priekšstats par teksta analīzi.

Ar šādu vērtējuma līmeņa aprakstu ikdienā pedagogi nestrādā, pārbaudes darbi tiek vērtēti pēc citiem noteikumiem - ballēs vai aprakstoši, tādēļ skolēni vidusskolas noslēguma pārbaudes darbu rezultātus pirmo reizi redz pielīdzinātus līmeņiem. Latvijas izglītības sistēma ir sakārtota tā, ka šie eksāmenu rezultāti ir pieejami tikai mēnesi pēc tam, kad eksāmeni notikuši.

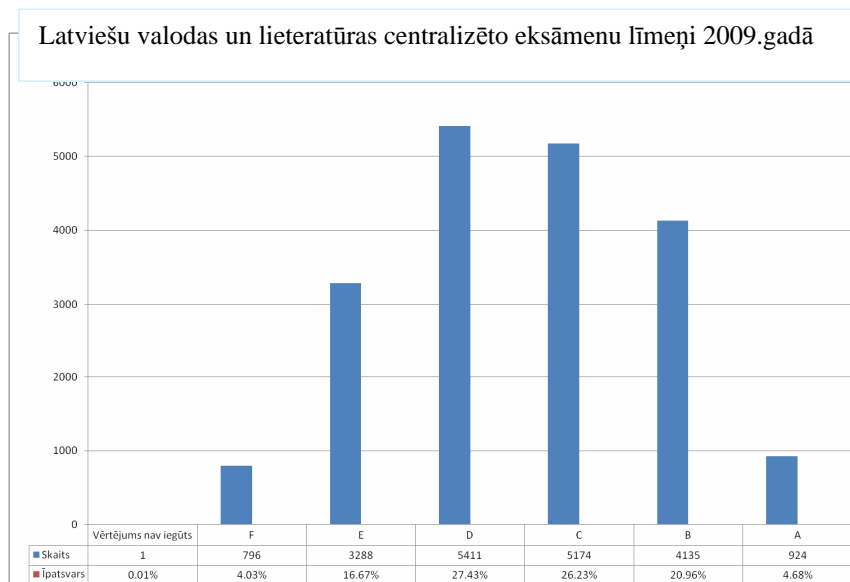
Aplūkojot datus par centralizēto eksāmenu rezultātiem, autore īpašu uzmanību pievērša latviešu valodas un literatūras centralizētajā eksāmenā iegūto līmeņu statistikai no 2007.līdz 2009.gadam (VISC. Valsts pārbaudes darbi 2008./2009. m.g. (norises statistika un rezultātu raksturojums):



4.2.att. Latviešu valodas un literatūras centralizēto eksāmenu līmeņu sadalījuma salīdzinājums 2007.-2009. (Centrālā Statistikas pārvalde)

Latviešu valodas un literatūras centralizētajā eksāmenā 12.klašu absolventi visvairāk turpina iegūt D (27,43%) un C (26,23%) līmeni. 2009.gadā pirmo reizi 0,01% skolēnu nav ieguvuši vērtējumu vispār, un palielinājies F (4,03%) līmenis. Jāpiebilst, ka A līmeni ieguvušo skolēnu skaits arī pieaudzis – par 4, 68%. Trijos gados ir samazinājies E līmeni ieguvušo skolēnu skaits, 16, 67%. Valsts Izglītības satura centra (VISC) interneta mājas lapā var uzzināt, kāds ir to skolēnu skaits, kuri ieguvuši kādu no latviešu valodas centralizētā eksāmena līmeņiem:





4.3.att. Latviešu valodas un literatūras 2009.gada centralizēto eksāmenu līmeņu sadalījums valstī kopumā. (VISC)

Visvairāk 2009.gada centralizētajā eksāmenā latviešu valodā un literatūrā skolēnu ieguva C līmeni – 5174, bet A un F līmeņi bija attiecīgi 924 un 796 skolēniem, tomēr A līmeni ieguvušo skolēnu skaits bija lielāks.

Raksturojot vidējās izglītības procesus, ir minēts fakts, ka vislabākos rezultātus, piemēram, latviešu valodas un literatūras eksāmenā ir ieguvuši vidusskolu, ģimnāziju un īpaši – valsts ģimnāziju absolventi. Tātad mācību procesa vadība ir efektīvāka salīdzinājumā ar profesionālajām vidusskolām, jo tajās audzēkņi vienlaikus apgūst arī profesiju. Latvijā profesionālajā izglītībā pastāv duālā sistēma: viena mācību gada laikā audzēknis pēc vairāku mēnešu teorijas apguves, kurā iekļauti vidusskolas un profesionālie mācību priekšmeti, tikpat ilgu laiku pavada praksē uzņēmumā vai pie individuālā darba devēja. Audzēkņi ne vienmēr pietiekamā līmenī apgūst vidējās izglītības mācību priekšmetus, jo vairāk ir motivēti apgūt profesiju un sākt strādāt, tāpēc arī centralizēto eksāmenu rezultāti ir zemāki par vidusskolu absolventiem.

Izanalizējot latviešu valodas un literatūras centralizētā eksāmena programmu, autore secina, ka šāda veida centralizētā eksāmenā tiek pārbaudīta vidējā izglītībā izvirzītā akadēmiskā mērķa (skolēnu mācību sasniegumi – zināšanas, prasmes, attieksmes, bet ne kompetences) realizācija, tomēr kompetenču novērtēšana, kas vairāk saistīta ar izglītības sociālo un pilsonisko mērķu realizāciju, šādā eksāmenā nav ietverta, tāpēc arī kompetences netiek vērtētas.

Jauniešiem vidējā izglītībā ir jādod iespēja vairāk nodarboties ar savu pašvērtēšanu, vērtējot savu personīgo darbību, atbildību, atziņas un emocijas. Tādā gadījumā

centralizētais eksāmens nebūs jauns un negaidīts pārsteigums, bet gan loģisks vidējās izglītības pakāpes noslēgums. Centralizētajiem eksāmeņiem kopā ar jaunieša pašvērtējumu „Tavu kompetenču karte” vidējās izglītības noslēguma pakāpē ir jāatspoguļo izglītības iestādes izvirzītie un realizētie sociālie, pilsoniskie un akadēmiskie mērķi, kas veido jaunieša kā radošu, intelektuālu, garīgi, emocionāli un fiziski attīstītu personību.

## **5. PEDAGOGU PEDAGOGISKĀS SĒDES DARBA GRUPU REZULTĀTI PAR VĒRTĒŠANAS JĒDZIENU IZPRATNI UN PRAKTISKO PIELIETOJUMU SKOLĒNU MĀCĪBU SASNIEGUMU NOVĒRTĒŠANĀ**

Izglītības kvalitātes paaugstināšana ir ļoti nozīmīgs jautājums visos tās aspektos, tāpēc pedagogiem ir jācenšas nodrošināt skolēnu sekmība tādā līmenī, lai katram skolēnam būtu atzīstami un novērtējami mācību rezultāti, jo sistemātiski skolēnu sasniegumu mērījumi ir mācīšanas un mācīšanās kvalitātes paaugstināšanas ietekmīgākais instruments.

Par kvalitatīvu mācību sasniegumu mērījumu un novērtēšanas procesu autore rakstīja pētnieciskās daļas 3.nodaļā. Lai uzklautu mācību procesā iesaistīto pedagogu kā izglītības ekspertu viedokli par skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanu, autore organizēja un vadīja pedagogiskās padomes sēdi „Grozījumi pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības standartos mācību sasniegumu vērtēšanā” Vidzemes priekšpilsētas vidusskolā. Sēde notika 2009.gada 3.martā. Sēdē piedalījās 85 skolas pedagogi.

Autore piedalījās šajā sēdē ar prezentāciju par grozījumiem pamatizglītības un vispārējās izglītības standartos mācību sasniegumu vērtēšanā. No 2007. līdz 2009.gadam autore vadīja skolas Metodisko padomi un Pedagoģiskajās padomēs organizēja dažādu izglītības nozares jaunu prezentācijas, kurās piedalījās skolas pedagogi. Šajās Pedagoģiskajās sēdēs autore informēja par jaunākajiem sasniegumiem izglītības pētniecībā, skaidrojot arī kompetenču jēdzieni. Tika norādīti arī piemēri likumdošanas aktos, kuros minētas jauniešu apgūstamās kompetences.

Nozīmīgākie prezentācijas (3.03.2009.) jautājumi:

1. Novērtēšana ir process, kurā tiek apkopota, interpretēta un sintezēta informācija, vērtēšana ar pārbaudes darbiem. Šajā procesā mēs kaut kam piešķiram zināmu vērtību: spriežam par mācību procesa kvalitāti; daļēji izmērām skolēna uzvedību.
2. Pārbaudes darbs kā paņēmiens, lai iegūtu vērā ņemamus sasniegumu vērtējumus.
3. Pārbaudes darbs - iespēja skolotājiem kvantitatīvi novērtēt skolēnu sasniegumus, pārbaudes darbi izraisa skolēnu noteiktu uzvedību.
4. Veidojošais vai formatīvais novērtējums - pedagogi izmanto par pamatu materiālu vai programmu pārskatiem.
5. Apkopojošais novērtējums jeb summatīvais novērtējums pielietojams, kad darba produkts, programma vai aktivitāte ir izveidoti, balstoties uz veidojošo (formatīvo) novērtējumu, un iepļānotajā veidā izmantoti dažās mācību situācijās.

6. Standarti un normas ir salīdzinājuma instrumenti. Standarti ir cilvēku izveidoti spriedumi par to, kāds ir minimālais pieņemamais un atzīstamais skolēnu sniegums konkrētā pārbaudes darbā.
7. Kritēriālie pārbaudes darbi mēra skolēna spējas attiecībā pret kādu standartu vai mērķi, kura pamatā ir mācību saturs.
8. Standartizētie pārbaudes darbi vērtēšanas procesā tiek uzdoti plašai, reprezentatīvai cilvēku izlasei, lai kāda cita rezultātus, piemēram, konkrēta skolēna rezultātus, varētu salīdzināt ar šīs izlases grupas cilvēku rezultātiem.
9. Standartizētajiem pārbaudes darbiem parasti ir precīzi norādījumi par to, kā tie jāpilda.
10. Standartizētie pārbaudes darbi dod tiešu informāciju par to, cik labs ir skolēna sniegums attiecībā pret kādu specifisku kritēriju, nevis salīdzinājumā ar citu skolēnu izpildījumu.
11. Kritēriālā vērtēšanas sistēma ļauj izvairīties no mainīgā spēju līmeņa, ko iekšēji nosaka normatīvie standartizētie pārbaudes darbi.
12. Normas nav svarīgas, ja konkretizējam, kādu snieguma līmeni gribam redzēt pārbaudes darbā, kurš balstās uz vispāratzītiem standartiem un mērķiem.

Prezentācijai sekoja pedagogu diskusija „Vērtēšanas pamatjēdzieni un standartizēto pārbaudes darbu interpretācija”:

**Uzdevums:**

1. Individuāli pārdomāt un uzrakstīt, kā izprot jēdzienu „skolēnu mācību sasniegumu novērtēšana”!
2. Metodisko komisiju darba grupās apspriest un izstrādāt kopīgu skaidrojumu jēdzienam „skolēnu mācību sasniegumu novērtēšana”!

Autores paskaidrojums: skolēnu mācību sasniegumu novērtēšana ir process, kurā tiek apkopota, interpretēta un sintezēta informācija, lai

1. izdarītu secinājumus par skolēnu mācību sasniegumiem,
2. sniegtu skolēniem refleksiju par viņu mācību sasniegumu progresu, stiprajām un vājajām vietām,
3. apkopotu informāciju par mācīšanas efektivitāti.

Vērtēšana ir process, kurā mēs kaut kam piešķiram zināmu vērtību. Mēs izmantojam savus vērtību kritērijus, lai spriestu par kaut kā kvalitāti – par skolēna vai skolotāja, filmas vai lugas, datorprogrammas vai skolu sistēmas kvalitāti. Mēs varam izmērīt daļiņu no skolēna redzamās uzvedības, lai novērtētu, cik tādu vai citādu īpašību piemīt šim skolēnam. Bet

novērtēt šos mērījumus – piešķirt tiem vērtību un izteikt secinājumus – ir pavisam kas cits, atsevišķs process.

### **Pedagogu darba grupu rezultāts:**

#### **1. valodu joma:**

Svešvalodu metodiskā komisija (MK) – skolēnu mācību sasniegumu novērtēšana ir process ilgākā laika posmā pēc noteiktiem kritērijiem, tas ir galarezultāts, atzīme kā nozīmīgākais rādītājs pēc 10 ballu skalas.

Latviešu valodas MK - vērtēšana ir ikdienas darba procesa izcelšana, uzslavas, attieksmes paušana, aizrādījumi, novērtējums rezultāts.

#### **2. matemātikas un datorikas joma:**

Dabaszinību MK- skolēnu mācību sasniegumu novērtēšana ir process, kura laikā pilnveidojas skolēnu prasmes un zināšanas. Vērtēt var arī attieksmi, stilu utt. Novērtēšana ir rezultāts, ko iegūvis skolēns, pozitīvo sasniegumu atainošana (ballēs). Novērtē prasmes, zināšanas un iemaņas.

Matemātikas un informātikas MK – novērtēšana ir atgriezeniskās saites nodrošināšana mācību procesā, vērtējumu izteikšana noteiktā formā.

#### **3. sociālo zinātņu joma:**

MK „Cilvēks un sabiedrība” – novērtēšana ir skolēna prasmju, iemaņu vērtēšana mācību procesā (rakstiska, mutiska), rezultāts, kas parāda skolēnu izaugsmi.

#### **4. mākslas joma:**

Mūzikas, vizuālās mākslas un instrumentu spēles MK – novērtēšana ir darāmā mācību darba process, kura laikā pilnveidojas prasmes, zināšanas un attieksme, kā arī padarītā darba rezultātu vērtējums.

**Sākumskolas MK** – vērtēšana ir procesu, situāciju, darbu analīze pēc noteiktiem, pieņemtiem kritērijiem.

Pedagogi arī individuāli interpretēja jēdzienu „mācību sasniegumu novērtējums”:

Mācību sasniegumu novērtēšana – mana padarītā darba kvalitāte, skolēnu zināšanu gala rezultāts, atzīme.

Novērtēšana ir process, kura laikā pilnveidojas arī skolēna prasmes, zināšanas, tas ir arī rezultāts, ko iegūst individuālā, grupu darbā; zināšanu, prasmju rezultāts dažādās darbības jomās.

Secinājumi Pedagoģiskās padomes noslēgumā:

Skolas pedagogi izprot jēdzienu „skolēnu mācību sasniegumu novērtēšana”, prot radoši izveidot dažāda veida pārbaudes darbus, aktīvi iesaistās darba grupās, lai kopīgi formulētu

terminus izglītības jautājumos. Skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanu pedagogi galvenokārt izprot kā atzīmes kā vērtējuma piešķiršanu pēc 10 ballu skalas, jo nav izpratnes par to, kā novērtēt skolēnu kompetenču attīstību un to veicināt.

Apkopojot pedagogu viedokli, autore secina, ka pedagogi skolēnu mācību sasniegumu sistemātiskus novērtējumus uzskata par nozīmīgu pedagoģiskā procesa sastāvdaļu. Pedagogiem skolēnu mācību sasniegumi ir ietekmīgs mācīšanās kvalitātes paaugstināšanas līdzeklis, tomēr ikdienas pedagoģiskajā darbā par skolēnu mācību sasniegumiem tiek uzskatītas apgūtās zināšanas, prasmes un attieksmes. Pedagogi nepiekrīt, ka skolēnu mācību sasniegumus veido zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču kopums, kas uzskatāms par vienotu veselumu. Iemesls pedagogu neizpratnei par kompetenču vērtēšanu ikdienas mācību procesā ir informācijas trūkums, jo ar pedagogiem nestrādā izglītības eksperti, lai skaidrotu kompetenču novērošanas, novērtēšanas, attīstīšanas un pilnveides pieredzi. Tāpēc autore kā izglītības iestādes vadītāja arī turpmāk plāno organizēt pedagogu sanāksmēs izglītojošas diskusijas par kompetenču mērījumiem, novērojumiem un novērtēšanu.

## **6. STUDENTU GRUPU DISKUSIJU REZULTĀTI PAR JAUNIEŠU MĀCĪBU SASNIEGUMU NOVĒRTĒŠANAS PROCESA VADĪBAS ORGANIZĀCIJAS NEPIECIEŠAMĪBU**

Lai noskaidrotu studentu viedokli par jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadības organizācijas nepieciešamību jebkurā struktūrā, autore vadīja grupu diskusiju 2009.gada 14.martā koledžā, kurā lasīja kursu „Menedžments”.

Organizācijas vadība un menedžments ir uzskatāms par sociālu fenomenu, kas nepieciešams jebkurai grupai, kura darbojas kāda noteikta mērķa realizācijai. Jaunieši, kuri nesen ir pabeiguši vidusskolu, labprāt izsaka savu viedokli par mācību sasniegumu novērtēšanas procesa nepilnībām vidējās izglītības iestādēs, kaut arī centralizētos eksāmenus vidējās izglītības pakāpes noslēgumā organizē LR Izglītības un zinātnes ministrija.

Diskusija notika 1.kursā, studiju priekšmetā „Menedžments”. Šajā kursā mācās sabiedrisko attiecību speciālisti. Diskusija notika 5 darba grupās un rezultātā izstrādāja savus atzinumus par menedžmenta praktisko pielietojumu vadītāja ikdienas darbībā, organizējot skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanas procesu. Kopumā diskusijā piedalījās 163 studenti.

### Uzdevums:

1. Pārdomāt individuāli un ieskicēt savus atzinumus par vienu no menedžmentā izvirzītajiem jautājumiem, kas attiecināmi un mācību sasniegumu novērtēšanu vidējā izglītībā.
2. Grupas diskusijā izstrādāt kopīgus atzinumus par vienu no jautājumiem.

Katra no menedžmenta funkcijām vadītāja ikdienā uzdod neskaitāmus jautājumus, kurus jārisina ikdienas darbībā. Studentiem uzdeva jautājumus, kuri saistīti ar menedžmenta plānošanu, organizāciju, personālvadību, vadību un kontroles procesu saistībā ar izglītības iestādes darbību, lai nodrošinātu kvalitatīvu jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadību:

1. Kādus uzdevumus izvirza menedžments, organizējot un vadot jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesu vidējā izglītībā?
2. Kā atšķirt veiksmīgu no neveiksmīga menedžmenta, vadot novērtēšanas procesu?
3. Kuri modeļi un metodes ir pielietojami menedžmentā izglītības iestādē?
4. Kāda vadības organizācija ir nepieciešama mūsdienīgā vidējās izglītības iestādē?
5. Cik lielā mērā menedžmenta uzdevumi ir plānojami vidējā izglītības iestādē?

## Grupu diskusijas rezultāti:

### **1.grupa:**

**Jautājums:** Kādus uzdevumus izvirza menedžments, organizējot un vadot jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesu vidējā izglītībā?

#### **Menedžmentā izvirzītie uzdevumi ir –**

Jāizpēta izglītības vide, kas saistīta ar mācību sasniegumu novērtēšanas vadību, ko var dēvēt arī par tirgus izpēti: jānovērtē arī citu vidējās izglītības iestāžu darbība (jānovērtē arī konkurenti), jāizvērtē savas izglītības iestādes trūkumi un priekšrocības, vadot mācību sasniegumu novērtēšanas procesu un organizējot elastīgas novērtēšanas sistēmas izveidi, lai jaunieši mācītos savu sasniegumu uzlabojumam, nevis „eksāmeniem”;

- organizēšana: pedagogu (darbinieku) vadīšana, kontrolēšana un virzīšana veiksmīgam darbam, kas nodrošinātu kvalitatīvu novērtēšanas procesu arī izglītības iestādes ikdienā.

Grupas diskusijā piedalījās 25 studenti.

### **2. grupa:**

**Jautājums:** Kā atšķirt veiksmīgu no neveiksmīga menedžmenta, vadot novērtēšanas procesu?

#### **Veiksmīga vai neveiksmīga menedžmenta atšķirības –**

- jābūt precīzi saplānotam un kontrolētam jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas darbam, gan iekšēji, gan ārēji;

-vienotas pedagogu komandas mērķu realizēšana, šeit domājot par sociāliem, pilsoniskiem un akadēmiskiem mērķiem vidējās izglītības pakāpes noslēgumā.

-tiek noskaidrotas sabiedrības vēlmes un ieinteresētība kvalitatīvā jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesā visās vidējās izglītības iestādēs;

-veiksmīgs menedžments piesaista sociālos partnerus un arī investorus;

-jebkurš darbs, arī novērtēšanas procesa vadība, sākas ar baltu lapu un pakāpeniski attīstās plānoto mērķu virzienā;

Grupu veidoja 53 studenti.

### **3.grupa:**

**Jautājums:** Kuri modeļi un metodes ir pielietojami menedžmentā izglītības iestādē?

Studentu grupa uzskata, ka izglītības iestādes menedžmentā ir pielietojamas dažādas metodes, svarīgi, lai to pielietojums dotu pozitīvus rezultātus. Jāsāk menedžmenta process plānošanu, darbinieku (pedagogu) izvēli un atlasī, un organizēšanu. Jāseko līdzī jaunajam laikam un tehnoloģijām. Ir nepieciešama arī kontrole pār personāla darbu, plānu izpildi un finansu plūsmu. Lai nodrošinātu kvalitatīvu jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas



procesa vadību, jāveido tāds novērtēšanas modelis, kas ieinteresētu pašus jauniešus, liktu justies pozitīvi novērtētiem un motivētiem turpmākam mācību darbam. Vidējās izglītības iestādēs, kuras studenti ir pabeiguši pirms gada, viņi kā skolēni nav jutušies tik novērtēti, kā vēlētos, tāpēc arī diskusijā izskan viedoklis, ka mācību sasniegumu novērtēšanas sistēma skolās ir jāmaina kopumā, ne tikai vidējās izglītības pakāpes noslēgumā, kad IZM organizē pārbaudes darbus centralizēto eksāmenu veidā.

Grupā – 24 studenti.

#### **4.grupa:**

**Jautājums:** Kāda vadības organizācija ir nepieciešama mūsdienīgā vidējās izglītības iestādē?

- kvalificēts, profesionāls personāls – erudīti un gudri pedagogi, kas objektīvi vērtē savus skolēnus, pievēršot lielāku uzmanību pozitīvajām mācību sasniegumu attīstības tendencēm, nevis kritizējot kļūdas;

-pozitīva pedagogu un jauniešu komunikācija, organizējot un vadot mācību sasniegumu novērtēšanas procesu;

-SVID analīze, konstatējot izglītības iestādes darbības trūkumus jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadībā. Iespējamo mācību projektu plānošana (analizēt uzņēmuma stiprās un vājās puses, iespējas un draudus), lai uzlabotu mācību sasniegumu novērtēšanas procesu izglītības iestādē.

Grupā darbojās 35 studenti.

#### **5.grupa:**

**Jautājums:** Cik lielā mērā menedžmenta uzdevumi ir plānojami vidējā izglītības iestādē?

##### **Menedžmenta uzdevumu plānošanas iespējamība-**

menedžmentā primārais ir plānošana un prognozēšana. Veiksmīgs menedžments ietver sevī stratēģisko vadlīniju izstrādi, darba dalīšanu, laika plānošanu, resursu sadalījumu, kā arī veicamā darba riska faktoru analīzi, tai skaitā riska un neprecizitāšu aprēķinu. Dažādu apstākļu ietekmē plānošanas prognožu realizācija ir mainīga. Uzdevums ir plānojams katrā tā izpildes stadijā – no idejas līdz realizēšanai. Plānošanas procesā noteikti jāiesaista pedagogi un, iespējams, arī skolēnu pašpārvalde. Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadība ir nozīmīga katrā vidējās izglītības iestādē, jo tā ir saistīta ar ikdienas mācību procesu un arī pārbaudījumiem katras izglītības pakāpes noslēgumā.

5.grupas darbā piedalījās 26 studenti.

Izanalizējot grupas diskusijas rezultātus, autore secināja, ka 1.kursa studenti ir jaunieši, kuri pirms gada vai vairākiem gadiem ir pabeiguši vidusskolu, tomēr izpratne par vadības

procesu nepieciešamību kopumā ir pietiekama. Diskusijā studenti izteica viedokli, ka jebkura iestāde vai uzņēmums spēj funkcionēt tikai tad, ja tā darbs tiek kvalitatīvi vadīts. Vadītājam ir jābūt pietiekami prasmīgam, lai varētu pastāvēt mūsdienu sarežģītajā ekonomiskajā un sabiedriskajā vidē. Organizēšanas procesam ir jābūt pārdomātam, jo ar to domāta ne tikai resursu sadale un koncentrēšana, bet arī saskaņotas darbības veidošana.

Diskutējot par jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadību, studenti kopsavilkumā izteica viedokli, ka novērtēšanas process skolās visbiežāk ir formāls un neobjektīvs, jo katra mācību priekšmeta skolotājs ikdienas mācību procesā vairāk ņem vērā savus izstrādātos kritērijus, nevis mācību priekšmeta vadlīnijas.

Lielākajai daļai 1.kursa studentu ir nepatīkamas atmiņas no vidusskolas laika, jo viņi tika neobjektīvi un nepamatoti zemu novērtēti, kā arī noslēguma pārbaudījumi centralizēto eksāmenu veidā bija ilgstoši un sarežģīti, un rezultāts nesaprotams (piešķirtie līmeņi no A līdz F). Studentiem kopumā nav vienotas izpratnes par to, ka mācību sasniegumi ir zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču kopums, jo vidējās izglītības pakāpē tika vērtētas tikai zināšanas, prasmes un attieksmes, neietverot šajā procesā arī kompetenču pašvērtējumu vai novērtēšanu.

## **7. SOCIĀLI KOMUNIKATĪVO, METODISKO, DARBĪBAS UN PĀRMAIŅU KOMPETENČU RAKSTUROJUMS JAUNIEŠU PAŠVĒRTĒJUMĀ „TAVU KOMPETENČU KARTE”**

Autore promocijas darba pētnieciskajā daļā ir analizējusi zinātniskos atzinumus par pašreizējo skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanas sistēmu, secinot, ka tomēr lielākā daļa pašreizējo vērtējuma metožu ir vērstas galvenokārt uz zināšanām un atcerēšanos un pietiekamā mērā neaptver sasniegumu un kompetenču novērtējumu.

Demokrātiskā mācību procesā skolēna mācību sasniegumus un kompetenču attīstību vērtē, pielietojot pašvērtējumu, skolēnu savstarpējo vērtējumu un pedagoga vērtējumu, kas nodrošina kvalitatīvu novērtēšanu.

Pašvērtējums liek jauniešiem izmantot augstākās domāšanas iemaņas, jo tiek analizēts apgūtais, akcentēts būtiskākais, salīdzinātas domas un secināts. Pašvērtējums veido personības pašapziņu un pašnoteikšanos.

### **7.1. Iezīmētā kompetenču apļa kā kompetenču kartes raksturojums: IR-profila un JĀBŪT-profila analīze un iegūto pašvērtējumu rezultātu interpretācija**

Autores veiktajā aptaujā „Tava kompetenču karte” piedalījās 255 Rīgas jaunieši – 7 dažādu vidusskolu 12.klašu skolēni. Dati par sociāli komunikatīvo, metodisko, darbības un pārmaiņu kompetenču dimensiju pašvērtējumu tikai iegūti, veicot jauniešu aptauju pašvērtējuma formā. Aptauja notika Rīgā, Vidzemes, Zemgales, Latgales un Kurzemes priekšpilsētās, Centra un Ziemeļu rajona vispārējās vidējās izglītības iestādēs - vidusskolās. Skolēnu skaita dinamika pa klasēm Rīgas vispārējās izglītības iestādēs 2009./ 2010.m.g. liecina par to, ka 12.klasēs mācījās 7024 vidusskolēni. Jauniešu kompetenču pašvērtējumā ”Tavu kompetenču karte” piedalījās 255 vidusskolēni. Pētījuma izlase tika veidota, izmantojot nevarbūtīgo metodi. Septiņu Rīgas vidusskolu vadība piekrita jauniešu dalībai pašvērtējuma „Tavu kompetenču karte” veikšanā šo izglītības iestāžu telpās mācību stundu laikā. Vidusskolēnu izlases veidošanas stratēģija bija saistīta ar ērtuma metodi, jo pētījuma izlasi veidoja no vieglāk pieejamiem pētījuma dalībniekiem. Lai iegūtos datus varētu interpretēt Excel un SPSS programmās, vidusskolas tika numurētas pēc to datu ievades kārtības.

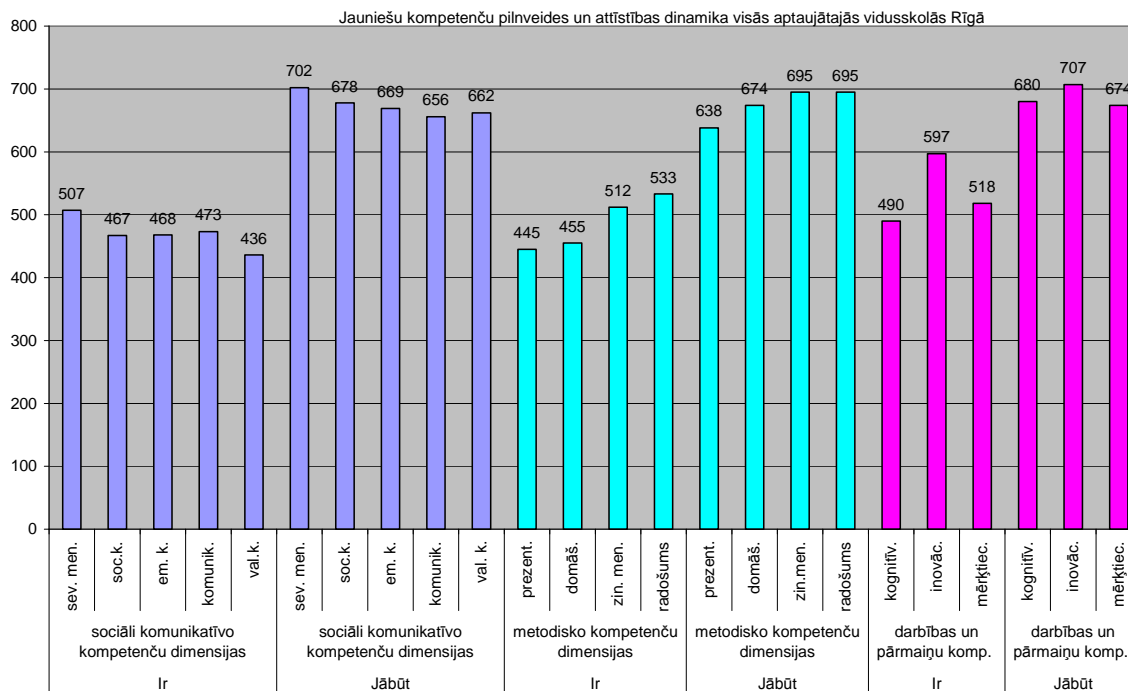
7.1.tab. Vidējo vispārējo izglītības iestāžu 12.klašu skolēnu izlases raksturojums (Tauriņa)

Rīgas priekšpilsēta/rajons	Izvēlētās vsk. Nr. turpmāk	Vispārējās vidējās izglītības programmas raksturojums	Aptaujāto 12.klašu skaits	Aptaujāto 12.klašu skolēnu skaits
Vidzemes priekšp.	1.	Profesionāli orientēta programma (padziļinātais kurss 1.svešvalodā – angļu vai vācu valodā)	3	54
Ziemeļu rajons	2.	Matemātikas, dabaszinību un tehniskā virziena programma; Vispārīzglītojošā virziena programma; Humanitārā un sociālā virziena programma	2	21
Zemgales priekšp.	3.	Profesionāli orientēta programma (valsts aizsardzība)	2	28
Vidzemes priekšp.	4.	Vispārīzglītojošā virziena programma; Humanitārā un sociālā virziena programma	2	26
Latgales priekšp.	5.	Vispārējās vidējās izglītības matemātikas, dabaszinību un tehnikas virziena programma	2	41
Kurzemes priekšp.	6.	Vispārējās vidējās izglītības humanitārā un sociālā virziena programma; Vispārējās vidējās izglītības matemātikas, dabaszinību un tehnikas virziena programma	2	53
Centra rajons	7.	Vispārējās vidējās izglītības vispārīzglītojošā virziena programma	2	32
		<b>Kopā aptaujāti</b>	<b>15 klasēs</b>	<b>255 skolēni</b>

Mācību valodas Rīgas vidusskolās ir latviešu, latviešu/bilingvāli, krievu, latviešu/krievu, poļu/latviešu/krievu, ukraiņu/latviešu/krievu, baltkrievu/latviešu/krievu, igauņu/latviešu, lietuviešu/latviešu, ivrits/krievu.

Skolu veids vidējās izglītības pakāpei - vispārīzglītojošā skola, speciālā skola, vakara mainu skola, internātskola. No visiem skolu veidiem ir izvēlētas vispārējās vidējās izglītības iestādes – vidusskolas, jo vidusskolēnu kompetenču attīstībā, pilnveidē un novērtējumā ir jāpievērš uzmanība tam, cik lielā mērā skola, kurā tiek apgūti tikai vispārīzglītojošie mācību priekšmeti (tikai dažās ir profesionāli orientētas, bet ne profesionālās izglītības programmas), dod iespējas jauniešiem mācību programmu ietvaros pilnveidot savas kompetences. Skolotāju radošā attieksme pret savu mācību priekšmetu un jauniešu ieinteresētība sadarboties mācību procesā ļauj mācību stundās integrēt arī sociāli komunikatīvo, metodisko, darbības un pārmaiņu kompetenču attīstību.

Lai novērtētu, kādas kompetences trijās dažādās dimensijās ir visvairāk attīstītas IR profilā un kādas jaunieši vēlas pilnveidot nākotnē, dati tika eksportēti no SPSS statistikas programmas uz EXCEL programmu, iegūstot kopīgu skatu par kompetencēm visās dimensijās.



7.1.att. Jauniešu kompetenču pilnveides un attīstības dinamika visās aptaujātajās vidusskolās Rīgā (Tauriņa)

Pieņemot, ka aptaujā piedalījās 255 jaunieši, tad attēlā var novērtēt visaugstāk attīstītās kompetences IR profilā un nākotnē pilnveidojamās JĀBŪT-profilā, ja 255 (skolēnu skaitu) reizina ar 3 (kompetenču trīs dažādi attīstības vai pilnveides līmeņi – maz izteikti, izteikti, ļoti izteikti sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijā; zinātājs, varētājs, eksperts - metodisko, darbības un pārmaiņu kompetenču dimensijā), iegūstot maksimālo skaitli 765. (255x3=765)

Kā visvairāk attīstīto kompetenci šobrīd (IR profilā) jaunieši atzīst sevis vadības kompetenci, ko vēlas pilnveidot arī nākotnē. Iegūtais rezultāts ir atbilstīgi– 507/702. Sevis vadības kompetence sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijā: skolēns ir pārliecināts, patstāvīgs, spēj pamatot un īstenot savas idejas, neņemot vērā citas autoritātes, piemīt apņēmība, izturība un gribasspēks. Skolēniem piemīt spēja un gatavība attīstīt un pilnveidot sevi (darba uzdevuma un darba grupas ietvaros), savu talantu, motivāciju un gatavību panākumiem. Piemīt emocionālā apziņa, pareizs pašvērtējums: apzinās un

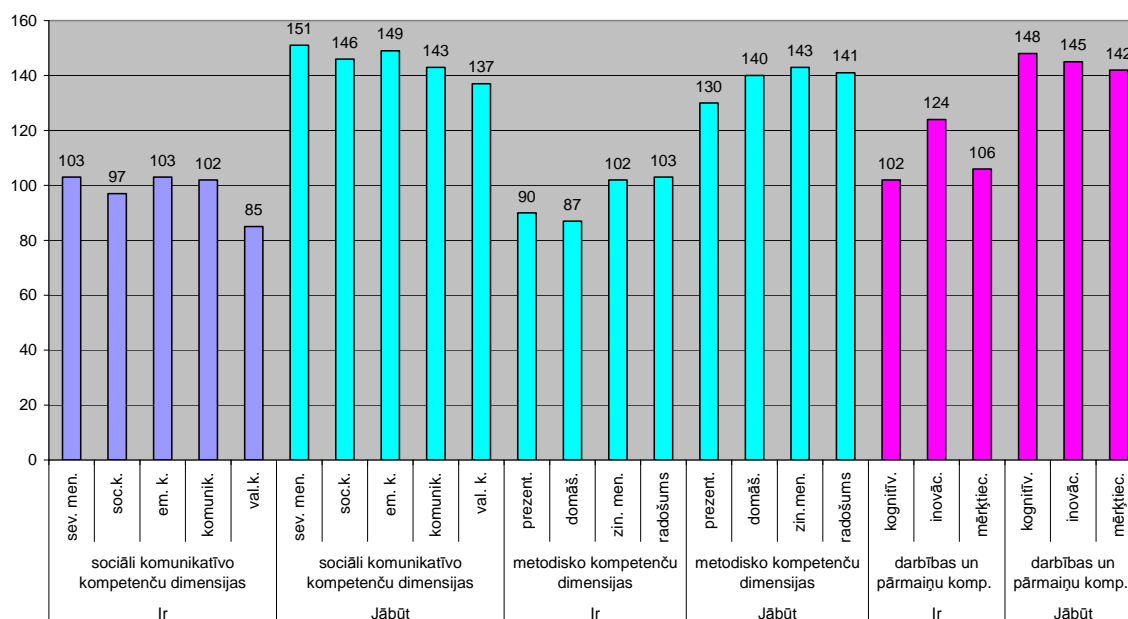
prezentē savas stiprās un vājās puses, uzņemas atbildību, ir ilglaicīgs sevis attīstības plāns. Spēj būt kritiskās domās par sevi, nemeklē vainu tikai citos, mācās no kļūdām, kontrolē sevi. Ir apzinīgs un spēj pielāgoties. Spēj apzināties un attīstīt savu identitāti. Piemīt lemtspēja, aktīva attieksme pret problēmām.

Par sevis vadības kompetences pilnveidi skolniece I: „Nākotnē vēlos vairāk attīstīt sevis vadību, proti, būt pārliecinātāka un patstāvīgāka. To grasos attīstīt, dodoties uz ārvalstīm studēt, dzīvojot patstāvīgi... Savā pieredzē esmu saskārusies ar to, ka pietrūkst pārliecība par sevi, baidos pielietot savas zināšanas.”

Raksturojot savas kompetences, jaunieši apzinās to, ka kompetences ir jāattīsta arī turpmāk, izvēloties karjeru vai arī uzsākot studijas augstskolā, piemēram, skolnieks O: „Es vēlētos attīstīt savas komunikācijas spējas, papildināt savas zināšanas par argumentācijas paņēmieniem. Tomēr šo visu kompetenču pamatā, manuprāt, ir spēja objektīvi domāt un lietas pieņemt tādas, kādas tās ir. Cilvēkam ir jābūt atvērtam.”

Šajā dimensijā arī starp nākotnē pilnveidojamām kompetencēm dominē sevis menedžmenta kompetence, tomēr JĀBŪT-profilā jaunieši visvairāk vēlas attīstīt inovāciju kompetenci (skaitlis 707 no maksimālā – 765). Inovāciju kompetence: jaunietim ir spēja būt optimistam. Piemīt enerģiskums, mobilitātes spēja - spēja pārvietoties, atrasties kustībā, aktīvi darboties, būt mobilam.

#### 1.vidusskola



7.2.att. Jauniešu kompetenču pilnveides un attīstības dinamika 1.vidusskolā Rīgā, Vidzemes priekšpilsētā (Tauriņa)

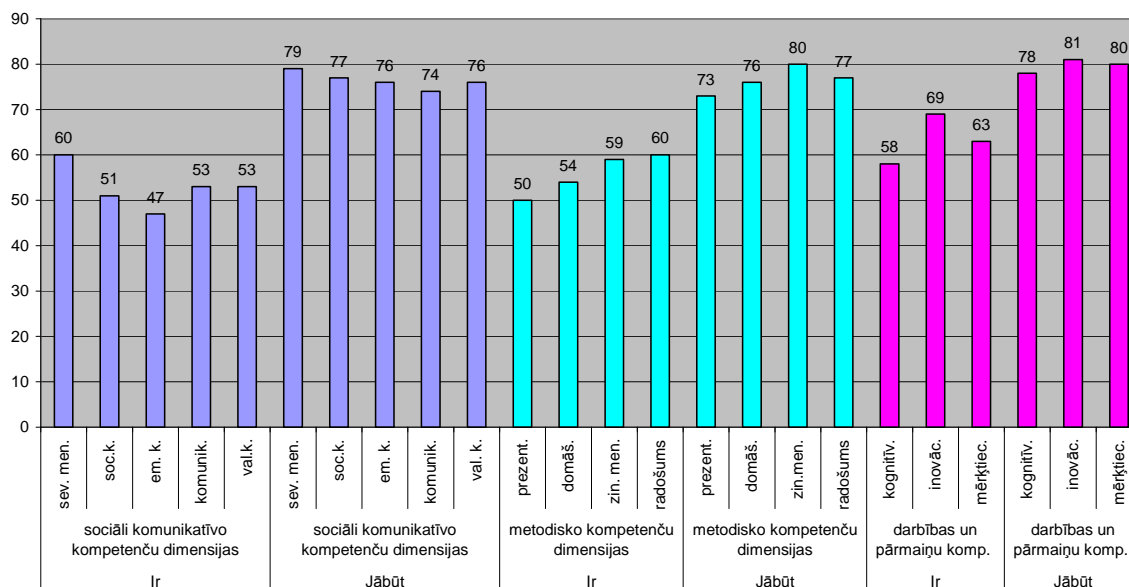
Izslases veidā interpretējot datus par atsevišķām vidusskolām, autore pārlicinājās, ka Vidzemes priekšpilsētas 1.vidusskolā arī dominē sevis vadības kompetence sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijā. To jaunieši atzīst kā attīstītu IR-profilā un vēlas to pilnveidot JĀBŪT-profilā ne tikai šajā dimensijā, bet arī starp pārējo kompetenču dimensijām. Šajā vidusskolā aptaujāto skaits ir 54 skolēni, tātad maksimālais skaitlis vienas kompetences attīstībai un pilnveidei ir 162 ( $54 \times 3 = 162$ ). Gandrīz līdzvērtīgi JĀBŪT profilā jaunieši vēlas attīstīt arī kognitīvo kompetenci, kuru raksturo ar vispārējo, darbības un praktisko inteliģenci. Piemīt garīgais elastīgums, kompleksā domāšana, koncentrēšanās un vērtīgums, atmiņa. Emocionālā kompetence ir vienlīdz nozīmīga IR un JĀBŪT profilā - Spēja savaldīt dusmas, stresu, pārvarēt grūtības un neveiksmes; jauniešiem piemīt emocionālā stabilitāte, ir optimistiska, pozitīva dzīves nostāja. Piemīt nosvērtība, piemīt spēja ikdienā būt emocionāli nobriedušam, slodzes situācijās spēj darboties piemēroti.

Vidzemes priekšpilsētas aptaujātie 1. vidusskolas trīs 12.klašu 54 vidusskolēni pašvērtējumos secina, ka vēlas attīstīt valodas kompetenci (skolēni to saskata kā kompetenci, kura vēl jāpilnveido, piemēram, dodoties uz kādiem kursiem), domāšanas un analītiskā kompetence, radošuma kompetence, raksturojot tās arī kā mākslinieciskās spējas. Skolnieki kā galveno izvēlas attīstīt sevis vadības kompetenci, to izprotot kā spēju būt pārliecinātākam un patstāvīgākam), svarīgi attīstīt arī sociālo kompetenci kā sociāli komunikatīvās kompetenču dimensijas sastāvdaļu. Skolnieks M. vēlas attīstīt emocionālo kompetenci, „gatavojoties grūtos laikos strādāt, gūt peļņu, ja business *iet mīnusos*”.

Zemgales priekšpilsētas 3.vidusskolā tika aptaujāti 28 jaunieši, tātad maksimālais skaitlis vienas kompetences kvantitatīvajam apzīmējumam ir 84 ( $28 \times 3 = 84$ ). Arī šīs skolas jauniešu pašvērtējumos dominē atziņa, ka IR-profilā un JĀBŪT-profilā sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijā visvairāk attīstīta un nākotnē pilnveidojama ir sevis vadības kompetence.

JĀBŪT-profilā starp triju kompetenču dimensijām dominē inovāciju kompetence, kā arī zināšanu menedžmenta kompetence - spēja apgūt jaunas zināšanas, apzinās rezultātu, orientējas uz zināšanām, piemīt spēja mācīties mācības.

### 3.vidusskola



7.3.att. Jauniešu kompetenču pilnveides un attīstības dinamika 3.vidusskolā Rīgā, Zemgales priekšpilsētā (Tauriņa)

Skolēni pašvērtējumos uzsver sevis vadības kompetences nozīmīgumu visu kompetenču pilnveides kontekstā:

Skolnieks E: „Uzskatu, ka man sākumā jāpiestrādā pie sevis vadības un emocionālās kompetences, jo tikai ar skaidru galvu un nosvērtību var domāt par gaišu nākotni.”

Skolniece D: „Vēlos attīstīt sevis menedžmenta kompetenci, jo tā es vairāk spētu paveikt, zinot un spējot saprast gan savas labās, gan sliktās īpašības. Lai to sasniegtu, vairāk jāpaļaujas uz sevi un domāju, ka pietiks ar to, ka beigšu baidīties un spēšu pamatot savu viedokli, jo līdz šim mēdzu noklusēt un paļauties uz apkārtējiem.”

Skolniece L: „Man noteikti vajadzētu attīstīt komunikācijas un sadarbības kompetenci un emocionālo kompetenci, iesaistoties kādos projektos, kuros piedalītos man pilnīgi nepazīstami cilvēki, tādā veidā es gūtu jaunas emocijas un pilnveidotu komunikācijas spējas.”

Skolnieks E: „Tā kā metodiskās un sociāli komunikatīvās kompetences ir tikai „zinātāja” vai „varētāja” līmenī, tad noteikti, ka šīs prasmes jāattīsta ar praktisku darbu, ko pašlaik vidusskolā es nevaru ne pielietot, ne attīstīt. Bet visam savs laiks un nav racionāli sevi vērtēt augstāk nekā patiesībā. Iemesls, kādēļ radošuma kompetence man jau tagad ir augstā līmenī, ir profesionālā specializēšanās šajā jomā un gatavošanās to pārvērst par nākotnes profesijas sastāvdaļu.”



Skolniece B: „Es domāju, ka man turpmāk vajadzētu attīstīt sevis vadības kompetenci, jo es domāju, ka pietiekami neapzinās savas spējas un apņēmību, man arī bieži vien trūkst pārliecības. Es vēlētos attīstīt arī savu valodas kompetenci, lai prastu izteikt pareizāk savu viedokli. Vēl es vēlētos turpmāk attīstīt arī savas domāšanas un analītiskās spējas, un arī radošuma spēju.”

Skolēniem ir būtiski apzināties, ka pēc vidusskolas viņi spēs veidot patstāvīgi savu dzīvi, iekļaujoties sabiedrībā un plānojot savu karjeru un darbību.

## 7.2. Jauniešu valodas kompetences attīstība un pilnveide saistībā ar citām kompetencēm

Iegūto datu interpretācijā tika meklēta valodas kompetences (sociāli komunikatīvā kompetenču dimensija) savstarpējā saistība ar zināšanu menedžmenta kompetenci, domāšanas un analītisko kompetenci, radošuma kompetenci (metodisko kompetenču dimensija) un kognitīvo kompetenci (darbības un pārmaiņu kompetenču dimensija).

Korelācijas pētījuma tēma: sakarība starp izteiktu vai ļoti izteiktu valodas kompetenci un varētāja vai eksperta līmenī attīstītām metodisko kompetenču, darbības un pārmaiņu kompetenču dimensijām.

Valodas kompetences mainīgie lielumi tika attēloti kārtas skalā, tāpēc korelācijas mērījumiem lietoja Spīrmena rangu korelācijas koeficientu. Katrai skolēna atbildei ir piešķirta numerācija un iegūtie rezultāti apkopoti rangu skalā.

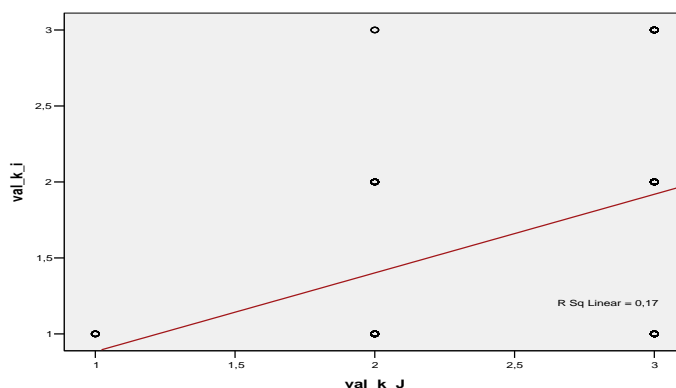
7.2.tab. Valodas kompetences korelācija IR-un JABŪT-profilā (tagadējais un nākotnē plānojamais līmenis) (Tauriņa)

			Valodas kompetence ir- profilā	Valodas kompetence jābūt-profilā
Spearman's rho	val_k_i	Correlation Coefficient	1,000	,421(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	255	255
	val_k_J	Correlation Coefficient	,421(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	255	255

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Spīrmena koeficients ir statistiski nozīmīgs un valodas kompetences iekšējās korelācijas koeficienta vērtība ir 0,421. Skolēni augstu vērtē valodas kompetences attīstību šobrīd un plāno tās pilnveidi arī nākotnē. Skolnieks J: „Vēlos attīstīt savu valodu – izkopt savas

latviešu valodas prasmes, atradināties no vulgārismu lietošanas, kā arī iemācīties citas valodas – franču un spāņu.” Skolēniem ir nozīmīga valodas kompetence, jo tas nodrošina savstarpēju komunikāciju un integrāciju sabiedrībā – spēju izteikt viedokli un pozitīvi komunicēt ar apkārtējo sabiedrību.



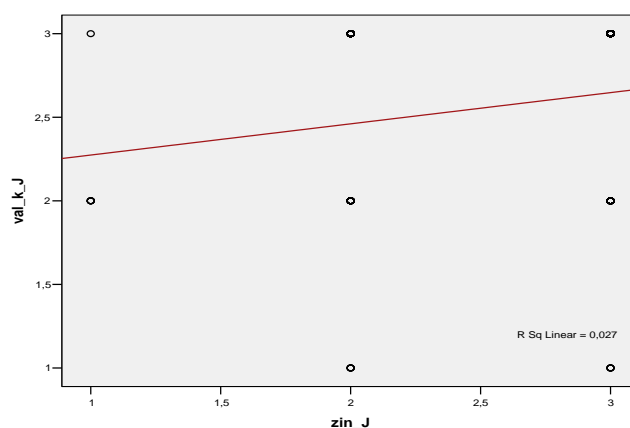
7.4.att: Valodas kompetences korelācija

Valodas kompetences un zināšanu menedžmenta kompetences korelācija IR-profilā ir nenozīmīga, bet JĀBŪT-profilā šīs kompetences tomēr korelē, pārsniedzot 0,05 līmeni: Spīrmena koeficients - 0,144.

7.3.tab. Valodas kompetences un zināšanu menedžmenta kompetences korelācija JĀBŪT-profilā (Tauriņa)

			Valodas kompetence jābūt-profilā	Zināšanu kompetence jābūt-profilā
Spearman's rho	val_k_j	Correlation Coefficient	1,000	,144(*)
		Sig. (2-tailed)	.	,021
		N	255	255
	zin_m_j	Correlation Coefficient	,144(*)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,021	.
		N	255	255

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



7.5.att. Valodas kompetences un zināšanu menedžmenta kompetences korelācija (Tauriņa)

Zināšanu menedžmenta kompetence nozīmē jauniešu spēja apgūt jaunas zināšanas, apzināties rezultātu, viņi orientējas uz zināšanām un viņiem piemīt mācīšanās spēja, kas saistīta ar valodas kompetences pilnveidi un attīstību. Novērtējot pašreizējo zināšanu menedžmenta kompetences līmeni kā pietiekamu, jaunieši nākotnē plāno to attīstīt augstākā līmenī, kas arī korelē ar valodas kompetences attīstības plānošanu līmenī „ļoti izteikti”.

Skolēni pašvērtējumos atzīmē zināšanu menedžmenta kompetences nepieciešamību JĀBŪT-profilā: Skolniece L: „Nākotnē es vēlos attīstīt zināšanu menedžmenta kompetenci, jo man ļoti patīk mācīties, un es spēju saorganizēt savu darbu. Lai attīstītu šo kompetenci, došos mācīties, piemēram, filozofiju, kura ļoti attīsta domāšanu un pasaules uztveri. Vēl man ļoti svarīga kompetence ir radošuma kompetence, jo man patīk būt individuālai un kreatīvai. Lai attīstītu šo kompetenci, vēlos izmācīties par fotogrāfu, jo šajā darbā, manuprāt, šo kompetenci var spēcīgi parādīt un attīstīt.”

Aplūkojot valodas kompetences un domāšanas un analītiskās kompetences korelāciju, statistiski nozīmīgs koeficients ir atzīmējams pašreizējā profilā (IR-profilis), bet nākotnē šo kompetenču savstarpēja attīstība netiek plānota.

7.4..tab. Valodas kompetences un domāšanas un analītiskās kompetences korelācija IR-  
profilā (Tauriņa)

		Valodas kompetence ir-profilā	Domāšanas kompetence ir-profilā
Spearman's rho	val_k_i	1,000	,203(**)
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	255
	doma_i	,203(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	255

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Valodas kompetences un domāšanas un analītiskās kompetences savstarpējā saistība ir statistiski nozīmīga un pārsniedz 0,01 līmeni, uzrādot Spīrmena koeficientu 0,203.

Tomēr nākotnē jaunieši nevēlas pilnveidot domāšanas un analītisko kompetenci korelācijā ar valodas kompetenci un statistiskā nozīmība rezultātos neparādās.

Interesanti ir dažu jauniešu pašvērtējumi brīvā dzejas pantā, piemēram, skolniece D:

„Sevis vadības kompetence- būšu draudzīga.

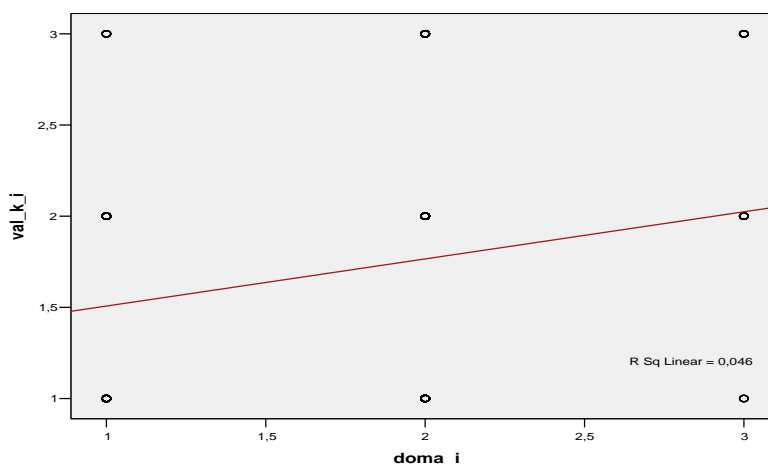
Valodas kompetence – mācoties jaunus, gudrus vārdus.

Emocionālā kompetence – centīšos valdīt pār sevi.

Inovācijas kompetence – kaut ko izgudrošu (sapnis ir kļūt par ārsti, izārstēt visu).

Radošuma kompetence – gleznošu, dejošu, zīmēšu. ”

Vai arī skolnieks Y: „Spējas ir kā Dieva dāvana, tu slīpē skabargainu koku līdz viņš ir gluds, esmu kā koks, kurš jāslīpē gluds.”



7.6.att. Valodas kompetences un domāšanas un analītiskās kompetences korelācija IR-  
profilā (Tauriņa)

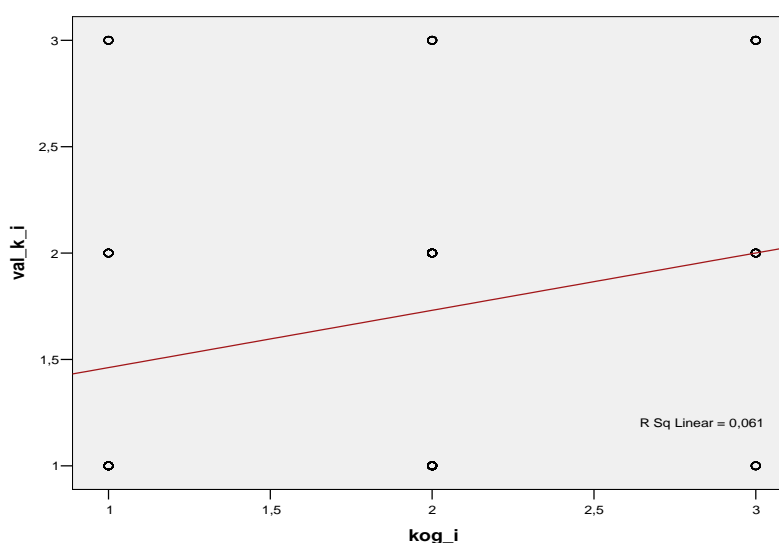
Valodas kompetences un kognitīvās kompetences statistiski nozīmīga savstarpēja sakarība arī vērojama IR-profilā, ko var skaidrot ar aktīvu intelektuālās darbības procesu vidusskolas pēdējā – 12.klasē, jo jaunieši gatavojas vispārējās vidējās izglītības noslēguma pārbaudījumiem – centralizētajiem eksāmeņiem, kuros iegūtie rezultāti noteikt turpmāko studiju gaitu augstskolās. Kognitīvā kompetence ir raksturojama ar jauniešu vispārējo, darbības un praktisko inteliģenci, viņiem piemīt garīgais elastīgums, kompleksā domāšana, koncentrēšanās, vērīgums, atmiņa.

7.5.tab. Valodas kompetences un kognitīvās kompetences korelācija IR- profilā (Tauriņa)

		Valodas kompetence ir-profilā	Kognitīvās kompetences ir-profilā
Spearman's rho	val_k_i	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,242(**)
		N	,000
	kog_i	Correlation Coefficient	255
		Sig. (2-tailed)	,242(**)
		N	,000
			255

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Spīrmena koeficients ir statistiski nozīmīgs, pārsniedzot 0,01 līmeni, valodas kompetences un kognitīvās kompetences korelācija vērojama pašreizējā profilā (IR-profilā), tātad nākotnē jaunieši mazāk uzmanības pievērsīs šo kompetenču attīstībai to savstarpējā saistībā.



7.7.att. Valodas kompetences un kognitīvās kompetences korelācija (Tauriņa)

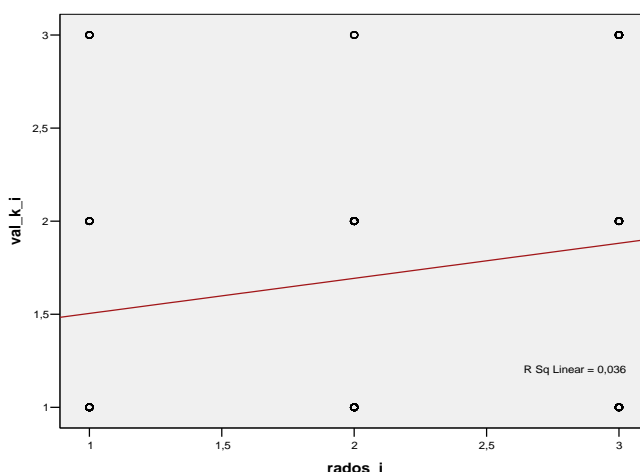
Valodas kompetences un radošuma kompetences savstarpēja korelācija vērojama IR-profilā, kas saistīts ar jauniešu spēju būt radošiem, spēju radīt jaunas materiālās un garīgās vērtības, izteikt oriģinālas, interesantas domas un pieejas.

IR-profilā ir izteikti nozīmīga valodas kompetences un radošuma kompetences korelācija, uzrādot Spīrmena koeficientu 0,176.

7.6.tab. Valodas kompetences un radošuma kompetences korelācija IR- profilā (Tauriņa)

			Language competence in IS profile	Radošuma kompetence
Spearman's rho	Lng_c_i	Correlation Coefficient	1,000	,176(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,005
		N	255	255
	Radoš_k_i	Correlation Coefficient	,176(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,005	.
		N	255	255

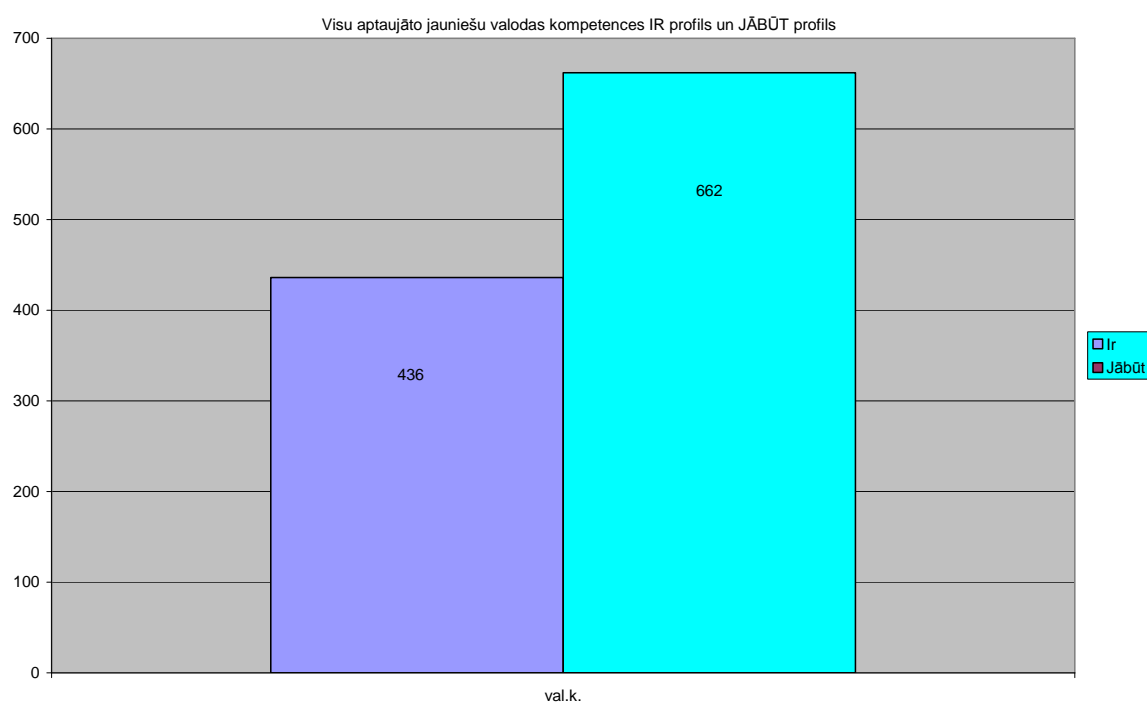
\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



7.8.att. Valodas kompetences un radošuma kompetences korelācija (Tauriņa)

Jauniešu radošuma kompetence ir izteikta un saistīta ar valodas kompetences attīstību IR-profilā tāpēc, ka to nosaka izglītības vides attīstības dinamika. Pašvērtējumā brīvā formā jaunieši atzīmēja, ka radošuma kompetence ir nozīmīga, jo tā ļauj meklēt jaunas idejas un risināt problēmas ar oriģinālām metodēm. Skolniece D: "Vairāk jālasa grāmatas...Radošumu varētu attīstīt ar tā teikt „aizbēgšanu”. Jāiet papildus kādos mākslasursos, lai atbrīvotu savu iekšējo mieru, jo apkārtējā sabiedrība nospiež radošo garu. Lai

attīstītu domāšanu un analīzi, ir vairāk jebkurā situācijā jāmēģina pielietot loģisko domāšanu, vairāk ikdienas situācijās ir jāizvērtē savas un apkārtējās sabiedrības darbības. Tātad, lai attīstītos, tas viss ir jā dara ikdienā, lai manas vājās kompetences kļūtu par stiprākām. Es esmu uz nākotni pozitīvi vērsta un pārāk ambicioza.” Turpmākā kompetenču pilnveidē jaunieši neplāno attīstīt radošuma kompetenci, jo tās pietiekams līmenis ir jau sasniegts. Tomēr skolniece K raksturo sevi kā radošu personību, kas vēlas attīstīt sevi arī turpmāk: „Es, protams, vēlos attīstīt visas kompetences, bet neviens nav ideāls. Esmu iekšupvērsta, mākslinieciska būtne un tas, ko es visvairāk vēlētos attīstīt, ir radošums un mākslinieciskās prasmes.”



7.9.att. Visu aptaujāto jauniešu valodas kompetences IR-profilis un JĀBŪT-profilis (Tauriņa)

Jaunieši valodas kompetenci IR-profilā tomēr uzskata par vidēji attīstītu, to var pielīdzināt kā maz izteiktai un izteiktai, bet tomēr tā nav ļoti izteikta. Tāpēc nākotnē JĀBŪT profilā jaunieši vēlas valodas kompetenci attīstīt vairāk izteiktā un ļoti izteiktā līmenī.

Lasot jauniešu pašvērtējumu brīvā formā, autore pārlicinājās, ka jaunieši vidējās izglītības noslēgumā ļoti nopietni ir pārdomājuši, ko vēlas darīt nākotnē, kā arī apzināti plāno savu izaugsmi. Jaunieši atklāti raksta arī par to, ka nav pārlicināti par savām zināšanām, tādēļ baidās tās atklāti demonstrēt, jo apkārtējā sabiedrība var nesaprast un izsmiet. Jaunieši

pašvērtējumos raksta, ka viņiem ir grūtības komunicēt sabiedrībā, nav pārliecības par sevi, pietrūkst sociāli komunikatīvo kompetenču, kā arī nav attīstīta radošuma kompetence.

21.gadsimta Latvijas izglītības sistēmā ļoti liela loma ir piešķirta tam, pēc kādām prasībām un standartiem jauniešiem būtu jādarbojas vidējās izglītības pakāpes noslēguma posmā. Vispār nekādas nozīmes nav jauniešu un šo prasību savstarpējai mijiedarbībai, jo prasības un standarti darbojas tikai vienā virzienā, nav pilnvērtīgas atgriezeniskās saiknes un pastāv tikai formālais vērtējums šo standartu un prasību apgūvē. Tas ir ļoti aktuāls jautājums šobrīd izglītības sistēmā, jo jaunieši izglītības standartus un prasības uztver kā pietiekami nomācošus, nejūtas labi šajā prasību haosā, neizjūt objektīvu novērtējumu, nejūtas pasargāti no nejaušībām vispārējā zināšanu, prasmju, spēju un kompetenču vērtēšanas sistēmā, kas bieži vien liedz pat objektīvi izvēlēties studiju virzienu (iet tur, kur atestāta rezultāti ļauj iestāties). Iegūtie pašvērtējumu rezultāti rakstiskā formā apliecina to, ka kopumā jaunieši neprot prezentēt savas iegūtās teorētiskās zināšanas, bieži vien ir kautrīgi un nav pārliecināti par sevi. Tikai tie jaunieši, kuri vēl papildus skolas sniegtajām teorētiskajām zināšanām papildina savas spējas, iemaņas, prasmes un kompetences neformālā izglītības ceļā, demonstrē pietiekami ambiciozus nākotnes plānus.

Analizējot iegūtos pašvērtējumus un iezīmētos kompetenču spektrus attēlā „Tavu kompetenču karte”, autore secina, ka 1) jaunieši pašvērtējuma veidā līdz šim nav analizējuši savu kompetenču attīstību sociāli komunikatīvo, metodisko un darbības un pārmaiņu kompetenču dimensijās, tāpēc viņi arī neapzinās to, kādas kompetences ir jau attīstītas (IR-profils) un kādas vēl jāpilnveido (JĀBŪT- profils); 2) par visvairāk pašreiz attīstīto kompetenci jaunieši atzīst sevis vadības kompetenci sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijā, bet nākotnē jaunieši plāno attīstīt inovāciju kompetenci; 3) jauniešu valodas kompetence, kas ļauj saglabāt un attīstīt savu valodu, etnisko un kultūras savdabību, un apzināties nacionālo identitāti, pašreiz ir vidēji attīsta, tāpēc nākotnē tiek plānota valodas kompetences attīstība augstākā līmenī.



## SECINĀJUMI

Mūsdienu pasaulē notiekošās sociāli ekonomiskās pārmaiņas, dinamiskā pāreja uz zināšanu sabiedrību, zināšanu kvalitātes, daudzuma un apjoma pieaugums, tehnoloģisko, politisko un sabiedrisko procesu globālais mērogs (globalizācija), kā arī demogrāfiskās pārmaiņas ir jauni izaicinājumi, kuriem nepieciešama jauna pieeja, kas skar visus izglītības posmus cilvēka dzīves garumā un plašumā. Izglītības procesus mūsdienu Eiropā jāuztver daudzpusīgi, tie skatāmi saistībā ar sabiedrības kultūras daudzveidību, cilvēku ekonomiskajām un sociālajām tiesībām, cilvēktiesībām, vienlīdzību un dzimumu līdztiesību. Izglītība mūsdienās nav tikai mācīšana un mācīšanās, bet ietver arī mūžizglītību, mobilitāti, integrāciju, tālākizglītību, pašvērtēšanu un citas jomas, tāpēc jauniešiem vispārējās vidējās izglītības apgūvē nepietiek ar apgūtām noturīgām zināšanām, prasmēm un attieksmēm.

Lai jaunieši pierādītu spēju izmantot apgūtās zināšanas un prasmes, ir jāattīsta un jāpilnveido arī kompetences. Pedagogu uzdevums ir palīdzēt jauniešiem sagatavoties dzīvei šajā sarežģītajā laikā, nodrošinot ne tikai pozitīvus mācību sasniegumus kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, bet arī dodot iespēju attīstīt kompetences kā personas patstāvīgas domāšanas un radošas darbības pamatu.

Ar nolūku gūt dziļāku izpratni par jauniešu vispārējās vidējās izglītības pakāpē iegūto zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču kā mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadību, analizējot mācību sasniegumu jēdzienu un kompetenču pašvērtējuma iespējas, kā arī aprakstot izglītības iestāžu darbību vidējās izglītības mērķu sasniegšanā, tika izvirzīts **pētījuma mērķis: izpētīt jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadību vidējā izglītībā Latvijā un, pamatojoties uz teorētisko un empīrisko pētījumu rezultātiem, un starptautiskās pieredzes izvērtējumu, izstrādāt mācību sasniegumu novērtēšanas vadības modeli un ieteikumus.**

Pamatojoties uz promocijas darba izstrādes laikā veiktajiem teorētiskajiem un empīriskajiem pētījumiem, autore secina:

1. Pētījuma mērķis ir sasniegts:

- 1.1. Autore ir izveidojusi vidējās izglītības mērķu realizācijas un sasniegšanas vadības modeli, kurā skaidrota izvirzīto akadēmisko, pilsonisko un sociālo mērķu saistība ar mērķtiecīgi plānotu un organizētu jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadību vidējā izglītībā.
- 1.2. Autore ir izstrādājusi jaunu mērinstrumentu - vizualizētu kompetenču pašvērtējumu „Tavu kompetenču karte” aptaujas veidā, ar kuru novērtēt

jauniešu mācību sasniegumus, kas ietver zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences, kuru var pielietot kā papildvērtējumu vidējās izglītības pakāpes noslēguma pārbaudes darbos centralizēto eksāmenu veidā, dodot iespēju jauniešiem noteikt vidējā izglītībā attīstītās kompetences to mērķtiecīgai pilnveidei nākotnē pašvirzītai personības pilnveidei.

2. Izpētot un analizējot vadībzinātnes literatūru [Organizācijas vadības teorijas: amerikāņu zinātnieks Pīters F. Drakers (*Peter F. Drucker*), J.Hence (*J.Hentze*), tai skaitā Latvijas zinātnieki V.Praude un J.Beļčikovs; menedžmenta funkciju nozīmes skaidrojums: H.Steinmanns (*H.Steinmann*); skolu mērķtiecīgas vadības teorijas: M.Vests (*Mel West*) par skolvadības mērķiem Lielbritānijā, zviedru zinātnieki B.Ālstroms un J.Hogs (*B.Ahlström, J.Höög*) par skolas mērķu (sociālie, pilsoniskie, akadēmiskie) realizāciju un sasniegšanu], autore secina, ka mērķtiecīgi plānotai un organizētai jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadībai ir saistība ar vidējās izglītības akadēmisko, sociālo un pilsonisko mērķu realizāciju un sasniegšanu.
3. Izpētot un analizējot pedagogijas un psiholoģijas literatūru un interneta resursus [teorētiskās nostādnes par mācību sasniegumiem kā mācību procesa komponentu: Latvijas zinātnieku pētījumi - A.Broks, A.Špona, Z.Čehlova, Dz.Albrehta, I.Beļickis, R.Andersone, E.Krastiņa, A.Pipere, P.Kopmane, L.Petermane; starptautiski atzītu zinātnisku pētījumu teorijas – skolēnu mācību sasniegumi saistībā ar humānu skolu un mācību procesu, kas vērsts uz skolēnu – V.Klafki, M.Blūms (*Bloom*), R.Fišers; Herberta Gudjona (*Herbert Gudjon*) atzinumi par skolēnu izglītības funkciju spektru] par jauniešu mācību sasniegumu kā zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču kopuma izpratni, autore secina, ka jauniešu mācību sasniegumi veidojas mijiedarbībā ar pedagogu un citiem skolēniem, spējot vispusīgi tos pielietot arī citā, ar mācību priekšmetu nesaistītā vidē. Jauniešu mācību sasniegumi tradicionālajā izpratnē ir mācību un audzināšanas procesā iegūtās zināšanas, prasmes un attieksmes saistībā ar
  - 1) domāšanas spēju, kas ļauj sasniegt augstākos domāšanas līmeņus: analīzi, sintēzi un novērtēšanu,
  - 2) diverģento jeb radošo domāšanu, kas attīsta pašveidošanos, veicina produktīvu un radošu izziņas darbību.
4. Izpētot un analizējot kompetenču sistemātikas un novērojumu teorijas atspoguļojumu literatūrā [Latvijas zinātnieku pētījumi – R.Hahele par pašnovērtējumu, Dz.Tiļļa – sociokultūras kompetences definīcija, I.Kristovska – pieaugušo kompetenču definīcija; kompetenču definīcijas teorija - D.Makklillends

(David McClelland), J.Erpenbeks (J.Erpenbeck), V.Heise (V.Heyse) - teorētiskie kompetenču pētījumi, tai skaitā –J.Bambeka (Dr. Jörn J.Bambeck) sociāli komunikatīvo kompetenču definīcija; T. Langa-fon Vinsa (PD Dr. Thomas Lang-von Wins) un H. Hollinga, U. P. Kanninga un S. Hofera (Heinz Holling, Uwe Peter Kanning, Stefan Hofer), A. Frija un L. Balcera (Andreas Frey, Lars Balzer) kompetenču definīcijas; kompetenču pašvērtējuma teorētiskās nostādnes: zinātnieka K. Norta (Klauss Nort) izstrādātais „Kompetenču aplis” (Das Kompetenzrad)] autore secina, ka kompetences un zināšanas, prasmes, attieksmes veido jauniešu mācību sasniegumu vienotu veselumu, un kompetences izprotamas kā personas patstāvīgas domāšanas un radošas darbības pamats; kompetences ir pierādīta spēja izmantot zināšanas un prasmes personiskās, sociālās un/vai metodiskās darba vai mācību situācijās, profesionālajā un personīgajā attīstībā. Kompetences saistībā ar personas atbildību un autonomiju veido:

- 1) dinamisku kognitīvo un metakognitīvo prasmju kombināciju,
- 2) spēju pielietot un izprast iegūtās zināšanas,
- 3) starppersonu, intelektuālās un praktiskās iemaņas un ētiskās vērtības.

Ar jēdzienu *kompetences* izprot personas iniciatīvu veikt sevis organizētas garīgas un fiziskas darbības, šajā jēdziena izpratnē *iniciatīvu* definē kā uzņēmību sevi organizēt un to raksturo kā sevis organizēšanas dispozīciju.

5. **Pētījums apstiprina autores izvirzīto 1.tēzi**, jo mērķtiecīgi plānota un organizēta jauniešu mācību sasniegumu kā zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču vienota kopuma novērtēšanas procesa vadība nodrošina vidējās izglītības mērķu realizāciju un sasniegšanu:

- 1) akadēmisko mērķu realizāciju un sasniegšanu pārbauda centralizētajos eksāmenos, vērtējot jauniešu mācību sasniegumus kā zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences;
- 2) sociālo mērķu un pilsonisko mērķu realizāciju pārbauda, ietverot centralizētajos eksāmenos atbilstīgus uzdevumus ar atvērtiem jautājumiem, kas rosina jauniešus izteikt savas domas, piemēram, latviešu valodas un literatūras centralizētajā eksāmenā vidējās izglītības pakāpes noslēgumā;
- 3) jauniešu kompetenču novērtēšana noslēguma pārbaudes darbos notiek netiešā veidā.

6. **Pētījums apstiprina autores izvirzīto 2.tēzi**, jo, analizējot un aprakstot 255 jauniešu (septiņu Rīgas vidusskolu 12.klasēs) pašvērtējumā „Tavu kompetenču karte” izteiktās

atziņas, autore secina, ka pašvērtējuma daudzveidība dod iespēju jauniešiem izvērtēt vidējā izglītībā attīstītās kompetences un plānot to pilnveidi, rosinot jauniešus darboties sabiedrībā ar sociāli aktīvu attieksmi un motivēt sevi apzinātai karjeras izvēlei un mūžizglītībai:

6.1. Analizējot savas kompetences, jaunieši par visvairāk pašreiz attīstīto kompetenci atzīst sevis vadības kompetenci, bet nākotnē plāno attīstīt inovāciju kompetenci, savukārt, valodas kompetence, kas ļauj saglabāt un attīstīt savu valodu, etnisko un kultūras savdabību un apzināties nacionālo identitāti, pašreiz ir vidēji attīstīta, tāpēc nākotnē tiek plānota valodas kompetences attīstība augstākā līmenī.

6.2. Nosakot valodas kompetences savstarpējo saistību ar zināšanu menedžmenta kompetenci, domāšanas un analītisko kompetenci, radošuma kompetenci un kognitīvo kompetenci un meklējot sakarību starp izteiktu vai ļoti izteiktu valodas kompetenci un varētāja vai eksperta līmenī attīstītām metodisko kompetenču, darbības un pārmaiņu kompetenču dimensijām, autore secina, ka jaunieši augstu vērtē valodas kompetences attīstību šobrīd un plāno tās pilnveidi arī nākotnē. Valodas kompetence jauniešiem ir nozīmīga, jo tā nodrošina savstarpēju komunikāciju un integrāciju sabiedrībā – spēju izteikt viedokli un pozitīvi komunicēt ar apkārtējo sabiedrību. Novērtējot pašreizējo zināšanu menedžmenta kompetences līmeni kā pietiekamu, jaunieši nākotnē plāno to attīstīt augstākā līmenī, kas arī korelē ar valodas kompetences attīstības plānošanu līmenī „ļoti izteikti”. Valodas kompetences un domāšanas un analītiskās kompetences korelācija ir statistiski nozīmīga tikai pašreizējā profilā (IR-profilā), bet nākotnē šo kompetenču savstarpēja attīstība netiek plānota. Valodas kompetences un radošuma kompetences savstarpēja korelācija vērojama IR-profilā, kas saistīts ar jauniešu spēju būt radošiem, spēju radīt jaunas materiālās un garīgās vērtības, izteikt oriģinālas, interesantas domas un pieejas, tomēr turpmākā kompetenču pilnveidē jaunieši neplāno attīstīt radošuma kompetenci, jo tās pietiekams līmenis ir jau sasniegts. Valodas kompetences un kognitīvās kompetences statistiski nozīmīga savstarpēja sakarība arī vērojama IR-profilā, ko var skaidrot ar aktīvu intelektuālās darbības procesu vidusskolas pēdējā – 12.klasē, jo jaunieši gatavojas vispārējās vidējās izglītības noslēguma pārbaudījumiem – centralizētajiem eksāmeniem, kuros iegūtie rezultāti noteikt turpmāko studiju gaitu augstskolās. Kognitīvā kompetence ir raksturojama ar jauniešu vispārējo, darbības un praktisko inteliģenci, viņiem piemīt garīgais elastīgums, kompleksā domāšana, koncentrēšanās, vērtīgums,

atmiņa, tomēr nākotnē šo kompetenču attīstībai jaunieši pievērsīs mazāk uzmanības.

7. **Pētījums apstiprina autores izvirzīto 3.tēzi**, jo jaunieši ir ieinteresēti iespējami plašā spektrā novērtēt savus mācību sasniegumus kā zināšanu, prasmju, attieksmju un sociāli komunikatīvo, metodisko, darbības un pārmaiņu kompetenču kopumu saistībā ar vidējās izglītības noslēguma pārbaudes darbiem un kompetenču pašvērtējumu „Tavu kompetenču karte”, tādā veidā sekmējot pašvirzītu personības pilnveidi. Jauniešu pašvērtējuma brīvā formā izteiktie atzinumi ir uztverami kā interese apzināties savu kompetenču patreizējo spektru visās kompetenču dimensijās un vēlme pilnveidot kompetences nākotnē.

## **PRIEKŠLIKUMI**

1. Iestrādāt pedagoģu tālākizglītības programmā autores izveidoto vidējās izglītības mērķu realizācijas un sasniegšanas un jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadības modeli, kurā atspoguļota novērtēšanas procesa vadība vidējā izglītībā saistībā ar izglītības akadēmiskajiem, sociālajiem un pilsoniskajiem mērķiem; analizēt un skaidrot pedagogiem šī modeļa nozīmi.
2. Organizēt starptautisku pieredzes apmaiņas semināru un veidot diskusiju, lai radītu visu vadības līmeņu izglītības ekspertu (pedagoģu, izglītības iestādes vadītāju, nozares vadītāju) izpratni par akadēmisko, sociālo un pilsonisko mērķu realizācijas nepieciešamību vidējā izglītībā, kas dod iespēju jauniešiem darboties sabiedrībā ar sociāli aktīvu attieksmi, motivēt sevi mūžizglītībai un ļauj pilnveidot sociāli komunikatīvās, metodiskās, darbības un pārmaiņu kompetences.
3. Jauniešu mācību sasniegumus turpmāk analizēt un vērtēt kā zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču vienotu kopumu saistībā ar jauniešu domāšanas spēju un radošo domāšanu.
4. Ietvert vidējās izglītības pakāpes noslēguma pārbaudes darbos visu (sociālo, pilsonisko un akadēmisko) sasniegto izglītības mērķu realizācijas novērtēšanu gan eksāmenu formā, gan arī pašvērtējuma veidā, jo jauniešu mācību sasniegumi, aptverot zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences, ir mācīšanas un mācīšanās kvalitātes paaugstināšanas ietekmīgākais līdzeklis.
5. Papildināt vidējās izglītības pakāpes noslēguma pārbaudes darbus centralizēto eksāmenu veidā ar jauniešu kompetenču pašvērtējumu „Tavu kompetenču karte”, kurā

tiek izvērtēts sasniegto kompetenču attīstības līmenis un plānotas nākotnē realizējamās kompetences.

6. Jauniešu kompetenču pašvērtējuma procesā iesaistīt pedagogus, audzinātājus, karjeras un izglītības ekspertus un skolu psihologus, kuri sadarbībā ar jauniešiem izanalizē sasniegtos rezultātus kompetenču attīstībā un pilnveidē. Novērtētās un nākotnē plānojamās kompetences vizualizēt, tās iekrāsojot vai citādi iezīmējot attēlā „Tavu kompetenču karte”, vai arī izmantojot jaunākās tehnoloģijas interneta vidē.
7. Izveidot jauniešu mājas lapu „Tavu kompetenču karte” interneta vidē, kas dotu iespēju veikt savu kompetenču pašvērtējumu tiešsaistē, saņemot bezmaksas speciālistu konsultāciju par kompetenču attīstību un pilnveidi.

### Izmantotās literatūras saraksts

1. **Albrehta, Dz.** *Didaktika. Tālmācība pedagogijā*. Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2001, 167 lpp.
2. **Ahlström, B., Höög, J.** *Measuring the Social and Civic Objectives of Schools*. In *School Leadership: International Perspectives*, ed. Huber, 20-39.lpp. Heidelberg /Leeuwarden: Springer, 2010, 337 lpp.
3. **Andersone, R.** *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2004, 82 lpp.
4. **Arhipova, I., Bāliņa S.** *Statistika ekonomikā. Risinājumi ar SPSS un Microsoft Excel*. Rīga : Datorzinību centrs, 2003.
5. **Arhipova, I., Bāliņa S.** *Statistika ar MS Excel ikvienam*. I daļa. Rīga : Datorzinību centrs, 1999.
6. **Avotiņa, A.** *Vidusskolēna kultūrkompetences veidošanās kultūras vēstures mācību procesā*. Disertācija. Rīga : LU, 2010, 211 lpp.
7. **Balzer, L. & Frey, A.** *Evaluation*. In: *P. Nenniger & H. Summermatter (Hrsg.), Reform der kaufmännischen Grundausbildung*. Band 1: Innovationen, Implementation und Evaluation (Berufspädagogische Reihe), Landau, 2001, 139.-155.lpp.
8. **Bambeck, J.J.** *Persönlichkeitsanalyse. Die neue Generation von Persönlichkeitselementen*. München, 1997, 259 lpp.
9. **Beļickis, I.** *Vērtīborientētā mācību stunda*. Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2000, 280 lpp.
10. **Bērziņa, I.** *Skolas darbības izvērtēšana*. Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2002, 93 lpp.
11. **Broks, A.** *Izglītības sistemoloģija*. Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2000, 173 lpp.
12. **Baethge, M., Baethge-Kinsky, V.** *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Waxmann Verlag, Berlin, 2004, 358 lpp.
13. **Bloom, M.** *The Psychosocial Constructs of Social Competency. Developing Social Competency in Adolescence*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990, 34-48.lpp.
14. **Buggenhagen, H.J., Busch, K.H.** *Handbuch Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und Projekten der beruflichen Aus- und Weiterbildung- Methodik und Organisation*. Trafo Verlag Dr. Wolfgang Weist, Berlin, 2000
15. **Butin, D.W.** *Teaching Social Foundations of Education. Context, Theories, and Issues*. Mahwah, New Jersey, 2005, 278 lpp.
16. **Buka-Vaivade, S.** *Sociālais dialogs. Kas tas ir? ESF projekta „Latvijas Brīvo arodbiedrību savienības kapacitātes stiprināšana” ietvaros*. Rīga : 2005.
17. **Bush, T.** *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1995, 164 lpp.
18. *Ceļā uz mūžizglītību. Mūžizglītības politika Latvijā*. Rīga : LPIA, 2007.
19. **Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., Morrison, R.B.K.** *Research Methods in Education*. First published 2007 by Routledge, New York, 2007, 638 lpp.
20. **Čehlova, Z., Grinpauks, Z.** *Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās*. Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2003, 113 lpp.
21. **Čehlova, Z.** *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2002, 135 lpp.
22. **Drucker, Peter F.** (2009b) *Management. Das Standardwerk komplett überarbeitet und erweitert. Band 1*. Frankfurt am Main, 2009, 334 lpp.
23. **Drucker, Peter F.** (2009c) *Management. Das Standardwerk komplett überarbeitet und erweitert. Band 2*. Frankfurt am Main, 2009, 398 lpp.
24. **Drucker, Peter, F.** (2006a) *Die Kunst des Managements*. Berlin : Econ. Ullstein Buchverlage, 2006, 272 lpp.
25. **Erpenbeck, J., Heyse V.** (2007b) *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster : Waxmann Verlag, 2007, 496 lpp.
26. **Erpenbeck, J., Rosenstiel, von Lutz.** (2003a) *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 2003, 641 lpp.
27. **Fišers, R.** *Mācīsim bērniem mācīties*. Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2005, 219 lpp.
28. **Forands, I.** *Biznesa vadības tehnoloģijas*. Rīga : „Elpa-2”, 2004, 330 lpp.
29. **Forands, I.** *Menedžmenta autoritātes*. Rīga : „Elpa-2”, 2007, 212 lpp.
30. **Friedman, T., L.** *Die Welt ist flach. Eine kurze Geschichte des 21. Jahrhunderts*. Suhrkamp, 2006 712 lpp.

31. **Fulans, M.** *Pārmaiņu spēki. Izglītības reformu virzieni.* Rīga : „Zvaigzne ABC”, 1999, 166 lpp.
32. **Fürst, A.R., Sattleberg, T., Heil, O.P.** *3D-Krisen-management. Bewältigung von Krisen in Krisen mit Best-Practice-Fallstudie.* München : R.Oldenbourg Verlag München Wien, 2007, 236 lpp.
33. **Gahlen, M., Kranaster M.** *Krisenmanagement. Planung und Organisation von Krisenstäben.* Stuttgart : Deutscher Gemeindeverlag GmbH un Verlag W.Kohlhammer GmbH, 2008, 110 lpp.
34. **Geidzs, N.L., Berliners, D.C.** *Pedagoģiskā psiholoģija.* Rīga : Zvaigzne ABC, 2000, 662 lpp.
35. **Geske, A., Grīnfelds, A.** *Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes.* Rīga : RaKa, 2001, 108 lpp.
36. **Geske, A., Grīnfelds, A.** *Izglītības pētniecība.* Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2006, 261 lpp.
37. **Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R.** *Kompetence dabaszinātnēs, matemātikā un lasīšanā – ieguldījumi nākotnei. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2006.* Rīga, 2007, 138 lpp.
38. **Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R., Tipāns, O.** *Latvijas skolēnu pilsoniskā izglītība sabiedrības integrācijas kontekstā 1999.-2004.g.* Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 116 lpp.
39. **Geske, A., Ozola, A.** *Skolēnu sasniegumi lasītprasmē un pasaulē. Izglītības pētniecība Latvijā. Monogrāfiju sērija.* Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2007, 191 lpp.
40. **Gnahs, D.,** *Kompetenzen – Erwerb Erfassung Instrumente: Studentexte für Erwachsenenbildung.* 2010, 129 lpp.
41. **Goleman, D.** *Emotional Intelligence.* New York, NY:Bantam, 1995, 179lpp.
42. **Goulmens, D.** *Tava emocionālā intelīģence.* Rīga : 2001, 461 lpp.
43. **Gudjons, H.** *Pädagogisches Grundwissen.* Klinkhardt UTB., 2008, 393 lpp.
44. **Haas Edersheim, E.** *Peter F. Druker – Alles über Management.* Heideberg : Redline Gmbh, 2007, 320 lpp.
45. **Hahele, R.** *Pašnovērtējums mācību procesā.* Rīga : RaKa, 2006, 222 lpp.
46. **Henri Bergson.** *Schöpferische Entwicklung.* Jena. Leipzig : Elibron Classics series are trademarks of Adamant Media Corporation, 2006, 371 lpp.
47. **Hentze, J., Kammel, A., Lindert,K.** *Personalführungslehre. Grundlagen, Funktionen un Modelle der Führung.* Stuttgart. Wien : Verlag Paul Haupt Bern, 1997, 717 lpp.
48. **Heyse, V., Erpenbeck, J., Michel, L.** *Kompetenzprofiling: Weiterbildungsbedarf und Lernformen in Zukunftsbranchen.* Münster; New York; München; Berlin (Waxmann), 2002, 281 lpp.
49. **Hosenfeld, I., Schrader, F.W.** *Schuliche Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven.* Waxmann Verlag GmbH, Münster, 2006, 329 lpp.
50. **Hutzschenreuter,T., Griess-Nega,T.** *Krisenmanagement. Grundlagen – Strategien – Instrumente.* Wiesbaden : Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th.Gabler/GWV Fachverlage GmbH, 2006, 815 lpp.
51. **Ivanova, I.** *Tālmācības rokasgrāmata / I.Ivanova, I.Kristovska, I.Slaidiņš. - Rīga : IU "Mācību apgāds", 1999. - 106 lpp.*
52. **Jansone, D., Dedze, I., Strode, I., Rībena, S., Valtensbergs, V., Ose, L.** *Veiksmīgas sadarbības piemēri. Rokasgrāmata darbiniekiem un darba devējiem. Sagatavota ES Phare projekta „Divpusējā sociālā dialoga veicināšana: politikas dokuments un pilotprojektu ieviešana” ietvaros ar ES finansiālu atbalstu.* Rīga : 2004, 64 lpp.
53. **Jun,G.** *Unsere inneren Ressourcen. Mit eigenen Stärken un Schwächen richtig umgehen.* Göttingen, 2009, 188 lpp.
54. **Kangro, A., Geske, A., Grīnfelds, A., Čekse, I.** *Latvijas skolēnu pilsoniskā izglītība un identitāte Eiropā. Starptautiskā pilsoniskās izglītības IEA ICCS 2009 pētījuma Eiropas moduļa pirmie rezultāti.* Rīga: Latvijas Universitāte, 2010, 50 lpp.
55. **Kanning, U.P.** *Soziale Kompetenz.* In: Zeitschrift für Psychologie 210, 154.-163.lpp., 2002.
56. **Karnītis, E.** *Informācijas sabiedrība-Latvijas iespējas un izzudināšanās.* Rīga: Pētergailis,2004, 208 lpp.



57. **Klafki, W.** *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Auflage: 6. Reihe: Pädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 2007, 327 lpp.
58. **Kopmane, P., Petermane, L.** *Demokrātijas pieredze skolā.* Rīga : RaKa, 1999, 173 lpp.
59. **Kostka, C., Mönch, A.** *Change Management. 7 Methoden für die Gestaltung von Veränderungsprozessen.* 2.Auflage. München : Carl Hanser Verlag München Wien, 2002, 124 lpp.
60. **Krastiņa, E., Pipere, A.** *Mācību sasniegumu pašizvērtēšana.* Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2004, 216 lpp.
61. **Kristovska, I.** *Tālmācības studiju atbalsta sistēmas pārvaldība pieaugušo kompetenču pilnveidošanas procesā.* Disertācija, Latvijas Universitāte. Pieejams: [www3.acadlib.lv/greydoc/Kristovskas\\_disertacija/Kristovska\\_lat.doc](http://www3.acadlib.lv/greydoc/Kristovskas_disertacija/Kristovska_lat.doc)
62. **Lang-von Wins, T. & Kaschube, J.** *Berufsorientierungen und Ziele von potentiellen Gründen aus dem Hochschulbereich.* In: G.F. Müller (Hrsg.) Existenzgründung und unternehmerisches Handeln: Forschung und Förderung. Verlag Empirische Pädagogik. Landau, 2000, 19.-36.lpp.,199 lpp.
63. **Lieģeniece, D.** *Ievads andragoģijā.* Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2002, 183 lpp.
64. **Malik, F.** *Führen. Leisten. Leben. Wirksames Management für neue Zeit.* Frankfurt/Main : Campus Verlag, 2006, 400 lpp.
65. **McClelland, D.** *Human Motivation.* Glenview, IL : Scott, Foresman, 1995,110 lpp.
66. **McClelland, D., Spencer, L.M., Jr.&Spencer S.M.** *Competency Assesment Methods: History and state of the art,* 1994.
67. **Malorny, C., Langner, M.A.** *Moderationstechniken. Werkzeuge für die Teamarbeit.* 2.Auflage. München : Carl Hanser Verlag München Wien, 2002, 114 lpp.
68. *Nākotnes izglītības meti UNESCO starptautiskās komisijas „Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ziņojumā.* Rīga : „Vārti”, 2000, 105 lpp.
69. **North, K., Reinhardt K.,** *Kompetenzmanagement in der Praxis - Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Mit vielen Fallbeispielen.* Wiesbaden : Verlag Dr. Th. Gabler, 2005, 220 lpp.
70. **Praude, V., Beļčikovs, J.** *Menedžments.* Rīga : „Vaidelote“, 2001, 505 lpp.
71. **Raščevska, M.** *Psiholoģisko testu un aptauju konstruēšana un adaptācija.* Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2005, 281 lpp.
72. **Raščevska, M.** *Statistika psiholoģijas pētījumos.* Rīga : „Izglītības solī”, 2000, 356 lpp.
73. **Rāta, A., Grigule, L., Zusina, S., Matesoviča, Z., Geikina, L., Ugaine, L.** *Izmēģinājuma projekts izglītībā. Rokasgrāmata.* Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2005, 253 lpp.
74. **Reņģe V.** *Organizāciju psiholoģija.* Rīga : Kamene, 1999.-171 lpp.
75. **Rūsiņa, L., Putņa, G.** *Darbinieki – līdzvērtīgi sociālā dialoga partneri. Rokasgrāmata darbiniekiem un viņu pārstāvjiem.* Sagatavota ES Phare projekta „Divpusējā sociālā dialoga veicināšana: politikas dokuments un pilotprojektu ieviešana” ietvaros ar ES finansiālu atbalstu. Rīga : 2004, 96 lpp.
76. **Sarges,W.&Wottawa,H.** *Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren. Band I.* Lerngerich von Pabst-Verlag, 2001, 646 lpp.
77. **Siebert, H.,** *Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes lernen.* Bielefeld : W.Bertelsmann Verlag, 2010, 168 lpp.
78. **Spieß, E., Winterstein, H.** *Verhalten in Organisationen.* Stuttgart Berlin Köln : Kohlhammer, 1999, 233 lpp.
79. **Steinmann,H., Schreyögg, G.** *Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte-Funktionen-Fallstudien.* Wiesbaden : Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th.Gabler/GWV Fachverlage GmbH, 2006, 952 lpp.
80. **Schellenberg, M.,** *Baustelle als Lernort – eine qualitative Fallstudie zu Lernen aus Störungen.* Disertācija, Rīga, Latvijas Universitāte, 2006. Pieejams: [http://www3.acadlib.lv/greydoc/Sellenbergas\\_disertacija/Sellenberga\\_dis.pdf](http://www3.acadlib.lv/greydoc/Sellenbergas_disertacija/Sellenberga_dis.pdf)
81. **Schellenberg, M., Tauriņa, Ž.** *Kompetenz. Kompetenzmessung. Kompetenzentwicklung.* Band 41, ITF-Schwerin, 2011, ISSN 1863-2157, 32 lpp.
82. **Simon, V.** *Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstests. 15Persönlichkeitsmodelle für*

- Personalauswahl, Persönlichkeitsentwicklung, Training und Coaching.* GABAL Verlag GmbH, Offenbach, 2006, 450 lpp.
83. **Steinweg, S.** *Systematisches Talent Management: Kompetenzen strategisch einsetzen.* Stuttgart, 2009, 224 lpp.
  84. **Šmite, A.** (2004a) *Izglītības iestādes vadība. Pedagoģis. Organizācija. Pārmaiņas. I daļa.* Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2004, 256 lpp.
  85. **Šmite, A.** (2004b) *Izglītības iestādes vadība. Misija. Funkcijas. Konceptija. Plānošana. II daļa.* Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2004, 266 lpp.
  86. **Šmite, A.** (2004c) *Izglītības iestādes vadība. Pedagoģiskā padome. Metodiskais darbs. Pieredze. III daļa.* Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2004, 219 lpp.
  87. **Šmite, A.** (2006d) *Izglītības iestādes vadība. Vadītājs izglītības sistēmā. IV daļa.* Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2006, 295 lpp.
  88. **Šmite, A.** (2006e) *Izglītības iestādes vadība. Komanda. Menedžments. V daļa.* Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2006, 167 lpp.
  89. **Špona, A.** *Audzinašanas process teorijā un praksē.* Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2006, 211 lpp.
  90. **Tauriņa, Ž.** Ekonomiskā politika un struktūrpolitikas prioritātes. Latvijas nacionālā Lisabonas programma 2005.-2008.gadam. / *Žurnālā Biznesa Psiholoģija.* 2007, februāris-marts, 22.-23.lpp.
  91. **Tauriņa, Ž.** Izglītība dzīves garumā. / *Žurnālā Business & Psiholoģija.* 2005, Nr.1., 61.-63.lpp.
  92. **Tauriņa, Ž.** *Kompetences-atslēgas nākotnes cilvēkam.* / *Žurnālā „Skolotājs”:* 2007.gada Nr. 5 (65)
  93. **Tauriņa, Ž.** Krīze-draudi vai iespēja. / *Žurnālā Biznesa Psiholoģija.* 2009, Nr.17. Aprīlis-maijs, 52.-55.lpp.
  94. **Tauriņa, Ž.** Stratēģiskās vadības procesa nozīmīgākie soļi un integrētā menedžmenta koncepts. / *Žurnālā Biznesa Psiholoģija.* 2009, Nr.18. Jūnijs-jūlijs, 14.-21.lpp.
  95. **Tauriņa, Ž.** Uzņēmuma vadības pieci elementi. / *Žurnālā Biznesa Psiholoģija.* 2007, aprīlis-maijs, 18.-21.lpp.
  96. **Tiļļa, I.** *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma.* Rīga : „Izdevniecība Raka”, 2005, 295 lpp.
  97. *Vadībzinības rokasgrāmata: Viss par uzņēmējdarbību un vadību.* Rīga : Helera red., Zvaigzne ABC, 2003.-256 lpp.
  98. **Volkova T., Vērdiņa G. Pildavs J.** *Organizācijas un to vadīšana pārmaiņu apstākļos.* Rīga : Nipo NT, 2001. 109 lpp.
  99. **Welge, M. K., Al-Laham, A.** *Strategisches Management.* Wiesbaden : Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th.Gabler/GWV Fachverlage GmbH, 2003, 695 lpp.
  100. **West, M. Ainscow, M.** *Improving Schools In Hong Kong.* In *School Leadership: International Perspectives*, ed. Huber, 6-19.lpp. Heidelberg/Leeuwarden: Springer, 2010, 337 lpp.
  101. **Zuffellato, A., Kreszmeier, A.H.** *Lexikon Erlebnispädagogik-Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus Systemischer Perspektive.* Ziel Verlag, Augsburg, 2007, 279 lpp.
  102. **Žogla, I.** *Didaktikas teorētiskie pamati.* Rīga : RaKa, 2001, 275 lpp.
  103. 02.09.2008. MK noteikumi Nr.715 "Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem" Redakcija uz 28.11.2009. Pieejams: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Normativie\\_akti/MK715-02092008.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK715-02092008.pdf)
  104. 19.12.2006. MK noteikumi Nr.1027 "Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem" Redakcija uz 28.11.2009. [skatīts 2009.g.30.decembrī] Pieejams: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Normativie\\_akti/MK1027-19122006.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK1027-19122006.pdf)
  105. Aktualitātes un jaunumi izglītības jomā 2011./2012.mācību gadā. Izglītības un zinātnes ministrija. [skatīts 2011.g. 21.augustā] Pieejams: [http://izm.gov.lv/upload\\_file/Izglitiba/Jaunumi%202011\\_2012\\_06072011.pdf](http://izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/Jaunumi%202011_2012_06072011.pdf)
  106. Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: eine Agenda für die europäische Zusammenarbeit im Schulwesen [SEK(2008) 2177] Mitteilung der Kommission an das

- Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. [skatīts 2010.g.18.jūlijā] Pieejams:  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:DE:PDF>
107. Bundesministerium für Bildung und Forschung. [Skatīts 2011.g. 25.augustā] Pieejams:  
<http://www.bmbf.de/de/Ministerium.php>
  108. Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Center for Teaching&Learning. [skatīts 2011.g.2.augustā] Pieejams: <http://teaching.uncc.edu/resources/best-practice-articles/goals-objectives/blooms-taxonomy>
  109. Centrālās statistikas pārvaldes datubāze: [skatīts 2009.g. 30. augustā]. Pieejams:  
<http://data.csb.gov.lv/Dialog/SaveShow.asp>
  110. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland [skatīts 2008.g. 26.janvārī]. Pieejams:  
[: http://www.kmk.org/dokumentation/das-bildungswesen-in-der-bundesrepublik-deutschland/dossier-deutsch.html](http://www.kmk.org/dokumentation/das-bildungswesen-in-der-bundesrepublik-deutschland/dossier-deutsch.html)
  111. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa [skatīts 2008.g. 26.janvārī]. Pieejams:  
[http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/dossier\\_dt\\_ebook.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_dt_ebook.pdf)
  112. Education Act (1985:1100) Department/Authority: Ministry of Education and Science in Sweden [skatīts 2011.g. 12.septembrī] Pieejams:  
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/15/38/1532b277.pdf>
  113. Education for All. Status and Trends 2000. Assessing. Learning. Achievement. World Education Forum. [skatīts 2011.g.25.augustā]  
 Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001198/119823e.pdf>
  114. Education for All: Dakar Framework for Action. World Education Forum. [skatīts 2011.g.23.augustā] Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
  115. Education for All: Final report. World Education Forum. [skatīts 2011.g.25.augustā]  
 Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf>
  116. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. *Vācu valodas noslēguma pārbaudījuma saturiskās prasības*. [skatīts 2010.g. 15. aprīlī]. Pieejams:  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Deutsch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf)
  117. Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums (2008.gada 23.aprīlis) par Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras izveidošanu mūžizglītībai [skatīts 2008.g. 14. oktobrī]. Pieejams:  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:LV:PDF>
  118. Eiropas Parlamenta un Padomes lēmums Nr.2241/2004/EK par vienotu Kopienas sistēmu kvalifikāciju un kompetences pārskatāmībai (Europass), 2004.gada 15.decembris. [skatīts 2007.g. 18. septembrī]. Pieejams:  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:390:0006:0020:LV:PDF>
  119. *Europass - CV* veidlapa. [skatīts 2010.g. 16. martā]. Pieejams:  
[http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1344/type.FileContent.file/CVTemplate\\_lv\\_LV.doc](http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1344/type.FileContent.file/CVTemplate_lv_LV.doc)
  120. *Europass-Lebenslauf* [skatīts 2011.gada 24.martā]  
 Pieejams: [http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1344/type.FileContent.file/CVTemplate\\_de\\_DE.doc](http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1344/type.FileContent.file/CVTemplate_de_DE.doc)
  121. Gemeinsamer Fortschrittsbericht 2010 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms "Allgemeine und berufliche Bildung 2010": SCHLÜSSELKOMPETENZEN. [skatīts 2010.g. 11. martā]. Pieejams:  
<http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/10/st05/st05394.de10.pdf>
  122. Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland – Diagramm [skatīts 2008.g. 11.janvārī]. Pieejams:  
[http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/dt-2009.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2009.pdf)
  123. Ilgtermiņa ieguldījumi Latvijas cilvēkkapitālā: atbilde demogrāfiskajiem izaicinājumiem [skatīts 2009.g. 8.jūlijā]. Pieejams:  
[http://www.latvija2030.lv/upload/atsperiens\\_lv2030kopsavilkums.pdf](http://www.latvija2030.lv/upload/atsperiens_lv2030kopsavilkums.pdf)
  124. Izglītības likums. 29.10.1998. [skatīts 2009.g. 30.jūlijā]. Pieejams:

- <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/likumi.html>
125. Izglītības sistēmai ir jāmainās. Kurā virzienā " stūrēs" izglītības sistēma Latvijā? Tauriņa, Ž., Barkovskis, H. Intervija Latvijas Radio 1, 3.04.2009. Pieejams: <http://www.latvijasradio.lv/program/1/2009/04/20090403.htm>
  126. Izglītības un zinātnes ministre: karjeras izglītībā svarīga ir mācīšanās darba un prakšu vietās. [skatīts 2008.g. 21. novembrī]. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/3159.html>
  127. IZM apsvērs iespēju padarīt stingrākas prasības skolēnu uzņemšanai vidusskolās. [skatīts 2008.g. 29. decembrī]. Pieejams: <http://www.delfi.lv>
  128. IZM. Nozares politika: [skatīts 2009.g. 3.jūlijā]. Pieejams: <http://izm.gov.lv/nozares-politika.html>
  129. IZM. Vispārējā izglītība: [skatīts 2011.g. 24.jūlijā]. Pieejams: <http://izm.gov.lv>
  130. Izstrādāta koncepcija profesionālās izglītības pievilcības paaugstināšanai. 15.06.2009. Izglītības un zinātnes ministrija, Rīga. [skatīts 2010.g. 25. martā]. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/3696.html>
  131. Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the "Education & Training 2010" work programme—Adoption of the report.KEY COMPETENCES. [skatīts 2010.g. 30. martā]. Pieejams: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st05/st05394.en10.pdf>
  132. Ko vecāki gaida no skolas, un ko skola no vecākiem? Tauriņa, Ž., Barkovskis, H. Intervija Latvijas Radio 1, 4.3.2010. Pieejams: <http://www.latvijasradio.lv/program/1/2010/03/20100304.htm>
  133. Koķe un Eglītis gatavi īstenot reformas [skatīts 2009.g. 24.aprīlī]. Pieejams: <http://www.delfi.lv/news/national/politics/article.php?id=24171337>
  134. Koncepcija „Profesionālās izglītības pievilcības paaugstināšana un sociālo partneru līdzdalība profesionālās izglītības kvalitātes nodrošināšanā” (informatīvā daļa). Rīga : 2009. [skatīts 2010.g. 16. martā]. Pieejams: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Normativie\\_akti/IZMkonc\\_\\_070809\\_TA1276-1276.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/IZMkonc__070809_TA1276-1276.pdf)
  135. Latviešu valoda un literatūra latviešu mācībvalodas izglītības programmās. [skatīts 2008.g. 14. augustā]. Pieejams: <http://isec.gov.lv/normdok/eksprog/latvallitceks.htm>
  136. LIZDA: Kvalitatīvas izglītības un zinātnes nozīme ekonomiskās krīzes apstākļos. Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrības konferences paziņojums. [skatīts 2009.g. 7.aprīlī] Pieejams : <http://www.delfi.lv/news/comment/comment/article.php?id=23816105>
  137. MK 2006.gada 27.septembra Rīk. Nr.742. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013.gadam. Rīgā, 2006. [skatīts 2009.g. 31. augustā]. Pieejams: [http://www.izm.gov.lv/.../izm\\_260906\\_izgl\\_att\\_pamatnost\\_2007-2013.doc](http://www.izm.gov.lv/.../izm_260906_izgl_att_pamatnost_2007-2013.doc)
  138. MK 2006.gada 27.septembra Rīk. Nr.742. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013.gadam. Rīgā, 2006. [skatīts 2010.g. 16. martā]. Pieejams: [http://www.izm.gov.lv/.../izm\\_260906\\_izgl\\_att\\_pamatnost\\_2007-2013.doc](http://www.izm.gov.lv/.../izm_260906_izgl_att_pamatnost_2007-2013.doc)
  139. Mūžizglītības Memorands. *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel: den 30.10.2000.SEK(2000) 1832. [skatīts 2009.g. 7. aprīlī]. Pieejams: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>
  140. Nacionālā Programma “Vienotas metodikas izstrāde profesionālās izglītības kvalitātes paaugstināšanai un sociālo partneru iesaistei un izglītošanai”. Rīga : 2007. [skatīts 2009.g. 7. aprīlī]. Pieejams: [http://visc.gov.lv/saturs/profizgl/metmat/08\\_mehanismi.pdf](http://visc.gov.lv/saturs/profizgl/metmat/08_mehanismi.pdf)
  141. Norādījumi *Europass* - CV aizpildīšanai. [skatīts 2010.g. 16. martā]. Pieejams: [http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1345/type.FileContent.file/CVInstructions\\_lv\\_LV.pdf](http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1345/type.FileContent.file/CVInstructions_lv_LV.pdf)
  142. Padomes un Komisijas kopīgais progresa ziņojums par darba programmas "Izglītība un apmācība 2010" īstenošanu-Ziņojuma pieņemšana. [skatīts 2010.g. 26. martā]. Pieejams: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/lv/10/st05/st05394.lv10.pdf>
  143. Padomes un Padomē sanākušo Eiropas Savienības dalībvalstu valdību pārstāvju rezolūcija (2008.gada 21.novembris) par mūžilga karjeras atbalsta sekmīgāku iekļaušanu mūžizglītības stratēģijās. [skatīts 2009.g. 7. aprīlī]. Pieejams:

- http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:LV:PDF*
144. *Saeimas lēmums* Par ilgtermiņa konceptuālā dokumenta “Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā” apstiprināšanu. *Rīgā*, 2005. [Skatīts 2010.g. 21. janvārī]. Pieejams: [http://www.saeima.lv/bi8/lasa?dd=LM0815\\_0](http://www.saeima.lv/bi8/lasa?dd=LM0815_0)
  145. Skolas priecājas, vecāki neņem vērā. „Diena” [Skatīts 2011.g.26.septembrī] Pieejams: <http://www.diena.lv/sodien-laikraksta/skolas-priecajas-vecaki-nenem-vera-13905418>
  146. Skolēnu sasniegumu analīze tekstveidē latviešu valodas un literatūras centralizētajā eksāmenā: situācijas izpēte un ieteikumi. Latviešu valodas un literatūras asociācija. Izglītības un satura eksaminācijas centrs. Rīga, 2007. [skatīts 2008.g. 24. jūlijā]. Pieejams: <http://visc.gov.lv/visc/petijumi/ssapet.pdf>
  147. Tuning Educational Structures in Europe. A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. [skatīts 2011.g. 20.jūlijā] Pieejams : <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>
  148. Eine Einführung in *Tuning Educational Structures in Europe*. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. [Skatīts 2011.g. 12.jūlijā] Pieejams : [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_brochure\\_German\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf)
  149. Valsts izglītības attīstības aģentūras karjeras atbalsta departaments [skatīts 2008.g. 7. februārī]. Pieejams: <http://www.viaa.gov.lv>.
  150. VISC. Pārbaudes darbi. Vispārējā izglītība. Valsts pārbaudes darbu programmas. [skatīts 2010.g. 31.augustā]. Pieejams: [http://visc.gov.lv/eksameni/vispizgl/programmas/vpd\\_progr\\_2010\\_visas.pdf](http://visc.gov.lv/eksameni/vispizgl/programmas/vpd_progr_2010_visas.pdf)
  151. VISC.Pārbaudes darbi. Aktuālā informācija. [skatīts 2011.gada 30.augustā] Pieejams: <http://visc.gov.lv/eksameni/vispizgl/info.shtml>
  152. VISC. Valsts pārbaudes darbi 2008./2009. m.g. (norises statistika un rezultātu raksturojums). [skatīts 2010.g. 28.septembrī]. Pieejams: <http://visc.gov.lv/eksameni/vispizgl/statistika/2009/stat2009.shtml>
  153. VISC. Vēsture un funkcijas [skatīts 2010.g. 27.augustā]. Pieejams: <http://visc.gov.lv/visc/vesture.shtml>
  154. Vispārējās izglītības likums [skatīts 2011.g.11.augustā] Pieejams: <http://www.likumi.lv>
  155. REPORT on Better Schools: an agenda for European cooperation (2008/2329(INI)) The European Parliament, [skatīts 2009.g. 12. martā]. Pieejams: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2009-0124+0+DOC+XML+V0//EN>
  156. Qualipassinfos für Jugendliche. [skatīts 2011.gada 24.martā] Pieejams: <http://www.qualipass.info/jugend/index.php>

# **PIELIKUMI**

## 1.pielikums

### Skolēnu izteiktās atziņas pašvērtējumā „Tavu kompetenču karte”

*(Vidusskolu numerācija tekstā ir atbilstīga datu ievades kārtībai, nevis vidusskolu numerācijai Rīgā)*

#### **Vidzemes priekšpilsētas aptaujāto 1. vidusskolas vidusskolēnu secinājumi:**

Skolnieks G: „Nemaz nebiju domājis, ka man tik ļoti daudz sfērās sevi vēl būtu jāattīsta, lai gan pilnīgi iespējams, ka nespēju sevi novērtēt pienācīgi.”

Skolnieks M: „Protams, mans „jābūt” profils ir neapdomāti un neprecīzi izveidots, taču attiecībā uz sociālajām kompetencēm un tieši komunikāciju tas diezgan precīzi ieskicē vēlamās pārmaiņas un esošos trūkumus.”

Skolnieks K, „Izvērtējot „IR” profilu, var secināt, ka nevienā jomā neesmu tā „ļoti izteikti”. Perfekti attīstīt es vēlos praktiski visas kompetences.”

Skolnieks T secina, ka „jau pirms testa pildīšanas apzinājos savus trūkumus, bet pēc testa var konkrētāk noteikt, kas ir attīstīts un kas vēl attīstāms”.

Skolniece S: „Vēl ir, kur augt un attīstīties un laika ziņā arī viss vēl priekšā. Esmu pārliecināta par sevi, bet arī atzīstu, ka ir lietas, pie kurām man vēl jāpiestrādā, piemēram, valodu kompetence. Ar pašreizējiem rezultātiem esmu apmierināta.”

Skolniece Z: „To visu attīstīt varētu, ja vairāk ieklausītos citos cilvēkos un sevī, pārvarēt bailes, mācīties no savām, kā arī citu kļūdām. Vairāk virzīt sevi panākumiem un nebaidīties pieļaut kļūdu, jo katram jau gadās. Iespējams vairāk savaldīt savas emocijas un papildināt savas zināšanas no plašsaziņas līdzekļiem.”

Skolniece A: „Nākotnē es vēlos attīstīt spēju nebūt tik kategoriskai, spēju iejusties „citu ādā” un vēlos iegūt labas oratora spējas, domāju, ka nākotnē vēlos būt sava uzņēmuma vai kāda liela ārvalstu uzņēmuma līdere. Nākotnē vēlos kļūt savas profesijas speciāliste, noteikti augsta līmeņa profesionāle.”

Skolniece G: „Mans aplis ir vidusmēra aplis, manuprāt. Manī neslēpjas nekādas diži lielas ģēnija spējas, bet konkrētās situācijās un noskaņojumā spēju labi parādīt, izmantot dotās prasmes. Man nav ne jausmas, ko es vēlos nākotnē, tādēļ „jābūt profilā”. Vairāk vai mazāk lielāka nozīme ir tām prasmēm, kuras, pēc manām domām, ir svarīgas ne tikai karjeras iespējām, bet arī personīgajā dzīvē.”

Skolnieks U: „Es vēlos attīstīt mērķtiecīgas darbības spēju, varbūt to varētu panākt, strādājot kādā grupā un pēc savas iniciatīvas.”

Skolniece O: „Es vēlos attīstīt sevis menedžmentu, sociālo kompetenci, emocionālo kompetenci, prezentācijas spējas, domāšanas un analītiskās spējas, zināšanu menedžmentu, jo vēlos studēt filozofiju. Vēlos radoši izpausties un kļūt par rakstnieci, iespējams, ja tas nepiepildīsies, darīšu ko pretēju, bet pilnīgi noteikti radošu.

Šobrīd esmu vēl ne gluži gatava tam visam. Manas kompetences ir viduvējas, bet sevī jūtu lielu vēlmi tās uzlabot un attīstīt.”

Skolniece M: „Ilgtermiņā vēlos attīstīt komunikāciju un sadarbības spējas, jo uzskatu, ka komunikācijā ar citiem cilvēks nekad nevar būt par daudz zinošs. Prezentācijas spējas noder jebkurā darbības sfērā, līdz ar to šo spēju attīstīšanai, manuprāt, būtu jāpievērš liela vērība visu laiku.”

Skolniece P: „Nākotnē vēlētos attīstīt visas 4 kompetences (Aktivitātes un pārmaiņu, metodiskās un sociāli komunikatīvās). Es to varētu attīstīt, mācoties un papildinot savu pieredzi darba jomā vai vienkārši dzīvodot un būd atvērtai. Pats galvenais, ka virzīšos pretī saviem sapņiem un mērķiem, un pārējais ar laiku atnāks, kā arī piepildīšu savas mazās vēlmes.”

Skolniece B: „Savā dzīvē vēlos attīstīt visas kompetences, tikai dažādos līmeņos – citas profesionāli, citas – ne tik ļoti izteikti. Noteikti attīstīšu savu radošumu un optimismu tālākā izglītībā, komunicējot ar saviem vienaudžiem, arī darba pieredzē, dažādos brīvprātīgajos darbos, pasākumos. Mācoties augstskolā, man būtu iespēja piedalīties apmaiņas programmā, tā attīstot komunikāciju un sociālo kompetenci.”

Skolniece J: „Būtu jau labi, ja visas šīs jomas man būtu izcilā līmenī, bet visvairāk jāattīsta runāšana auditorijas priekšā. Plānu jau ir daudz, kā sevi attīstīt, bet vai tas izdosies – tas jau cits jautājums.”

Skolniece U: „Galvenokārt izteikti vēlos uzlabot sociāli komunikatīvās kompetences. To un arī citas spējas es vēlos attīstīt pašai vairāk uzņemoties atbildību un vadību, vairāk iesaistoties projektos, pašpārvaldēs. Turpināšu aktīvi iesaistīties mācību procesā un arī ārpuskolas aktivitātēs.”

Skolniece R: „Nākotnē es vēlētos attīstīt ļoti daudz kompetences, kuras palīdzētu manai izaugsmei. Piemēram, sevis menedžments, komunikācija un sadarbības spēja, domāšanas un analītiskās spējas. Man noteikti vajadzētu strādāt daudz ar sevi - piespiest sev darīt daudz vairāk. Piedaloties dažādos projektos un strādājot kopā ar cilvēkiem, pārceļot dažādas sarežģītas situācijas, es varētu attīstīt šīs spējas.”

Skolniece Z: „Manas kompetences mani apmierina, es augu un turpināšu augt. Nevienam cilvēkam nav jābūt ekspertam visās jomās, jo viņa prasmēm ir jāatbilst cilvēka



raksturam un būtībai. Es attīstīšu savas spējas tāpat kā līdz šim – būšu atvērta pasaulei, pieredzei, jauniem izaicinājumiem.”

### **Ziemeļu priekšpilsētas 2.vidusskolas vidusskolēni:**

Vēlas attīstīt sociālo un emocionālo kompetenci, atzīstot, ka vēlas iet pie psihologa un runāt, „apzinos, ka vēl joprojām nedaudz trūkst emocionālās nosvērtības”. Valodas kompetenci varētu attīstīt, vairāk komunicējot, mācoties jaunus vārdus, „mācīšos 8 valodas vienlaicīgi” utml.. Jāattīsta radošuma kompetence, domāšanas spējas, lasot grāmatas un lai veidotu savu karjeru. Jāpilnveido komunikācijas un sadarbības spējas, lai varētu darboties arī nākotnes profesijā. Arī sociāli komunikatīvās kompetences, jo darbs ar cilvēkiem esot ienesīgs, īpaši, ja iesaistās kādos projektos. Vēlas attīstīt sevis menedžmentu, kuru var veidot arī dzīves ceļā. Jāattīsta mērķtiecīgas darbības spējas, prezentācijas un domāšanas spējas jāattīsta līdz maksimumam. Nākotnē vēlas attīstīt zināšanu menedžmentu, apgūstot arvien vairāk jaunas zināšanas.

#### **Skolēnu secinājumi:**

Skolniece U: „Manas tagadējās spējas ir vidējas, taču nākotnē vēlos sevi attīstīt maksimāli, lai spētu konkurēt citu cilvēku vidū.”

Skolniece V: „Galvenais, gribu izaugt liela un stipra, tamdēļ ēdu putru.”

Skolniece N: „Vēlos kļūt vēl sabiedriskāka un aktīvāka, taču personīgi man tam ir nepieciešama patīkama sabiedrība apkārt, kā arī augstāks pašvērtējums.”

Skolniece G: „...vienmēr var būt labāk, tādēļ gribu sevi attīstīt un sasniegt visaugstākos kompetenču rezultātus.”

### **Zemgales priekšpilsētas 3.vidusskolas vidusskolēni:**

Nākotnē vēlas attīstīt mērķtiecīgas darbības spēju, sociālo kompetenci, komunikācijas un sadarbības spēju, emocionālo kompetenci, jo ne vienmēr ir spēja savaldīt dusmas, stresu, kas neļauj slodzes situācijās darboties piemēroti. Emocionālo kompetenci saskata kā spēju sevi kontrolēt, izvērtēt situāciju, atbalstīt un vadīt sevi (sevis menedžments) un pārējos. Šobrīd spēcīgi vēlas attīstīt radošuma spēju. Jāuzlabo pielāgošanās spēja. Vēlme attīstīt visas kompetences, jo tā var tikai cilvēks būt pilnvērtīgs.

Vēlas uzlabot valodas kompetenci (verbālo domāšanas spēju).

Jāpievērš uzmanība prezentācijas spējai, jo tas būs saistīts ar nākotnes profesiju. Attīstīt mārketinga spējas un zināšanas, aizstāvēt savu ideju un darbu augstākajā līmenī. Domāšanas spējas, jo jāuzlabo spēja risināt problēmas. Zināšanu menedžments-neapmierina iegūtie rezultāti mācībās. Inovāciju spēja jāuzlabo.

#### **Skolēnu secinājumi:**

Skolnieks O: „Protams, ir svarīga dzīves pieredze. Jo vairāk man ir gadu, jo augstāk ir attīstītas manas kompetences.”

Skolnieks P: „Nākotnē es plānoju strādāt aktīvu, bezrutīnas darbu, varbūt pat vadīt cilvēkus, tāpēc es vēlos attīstīt pārmaiņu un aktivitātes kompetences, daļēji arī sociālās un komunikatīvās kompetences, jo pats pēc dabas es esmu kluss un mierīgs cilvēks. Metodiskās kompetences gribu attīstīt, jo tajā sfērā ietilpst manas intereses, un tas man var noderēt profesionāli nākotnē.”

Skolnieks J: „Protams, ka gribētos, lai būtu viss perfekts un izcils, bet tā nevar būt, cerība, protams, būs, ka viss būs ļoti izteikti.”

Skolnieks C: „Visvairāk vēlos attīstīt emocionālo kompetenci, sevis menedžmentu, radošuma spēju, prezentācijas spēju un mērķtiecīgu darbības spēju, jo šīs kompetences ir ļoti nozīmīgas manai tuvākai nākotnei un profesijai.”

Skolnieks X: Es gribētu uzlabot un paaugstināt savas kompetences gandrīz visas, jo tās ir cilvēka īpašības, ar kurām jāiet uz priekšu un katram cilvēkam ir jāattīstās.”

**Vidzemes priekšpilsētas aptaujātie 4. vidusskolas vidusskolēni:** Atzīst, ka šobrīd piemīt labas komunikācijas un sadarbības spējas, labas prezentācijas spējas, jo bieži iesaistās dažādās diskusijās un sarunās ar cilvēkiem.

Nākotnē jaunieši vēlas attīstīt valodas un emocionālo kompetenci, izkopjot savu leksiku un papildinot vārdu krājumu, un sociālo kompetenci. Saistībā ar emocionālo kompetenci vēlas iemācīties apvaldīt dusmas, uz klausīt citus un kopīgi pieņemt lēmumus.

Par visvērtīgākajām jaunieši atzina arī sevis menedžmentu, domāšanas un analītiskās spējas, radošuma spējas.

#### **Skolēnu secinājumi:**

Skolniece X: „Skatoties uz savu kompetenču karti, varu secināt, ka man ir augstas ambīcijas. Vēlos uzlabot sevi visās jomās. Ļoti daudz jāmācās un jāvērtē. Domāju, ka daudz kas nāks ar gadiem un pieredzi.”

Skolniece G: „Vēlos attīstīt metodiskās kompetences un aktivitātes, pārmaiņu kompetences. Domāju to realizēt un attīstīt pilienveidīgi un mērķtiecīgi tiecoties uz to, lai gūtu labākas un plašākas zināšanas, pieredzi un radošumu. Visplašāk gribētu attīstīt emocionālo kompetenci, sevi attīstot un izprotot.”

Skolniece D: „Vēlos attīstīt pilnīgi visas kompetences, jo uzskatu, ka pārāk labi vai pilnīgi nevar zināt nekad. Vēlētos, lai arī nākotnē manas kompetences būtu progresējošas.”

#### **Kurzemes priekšpilsētas 6.vidusskolas vidusskolēni skolēni:**

Skolēni atklāj, ka plāno pilnveidot savu emocionālo kompetenci. Nākotnē skolēni paaugstinās arī kognitīvo kompetenci, bet tomēr nezina veidu, kā to izdarīt, mērķtiecīgas darbības spēju (aktivitātes un pārmaiņu kompetenču dimensija - spēja veikt uz veiksmi orientētas darbības, sevis organizēta iniciatīva darboties aktīvi un kopīgi) un prezentācijas iemaņas. Skolēns K. atzina kā ļoti labas savas inovāciju spējas, bet nākotnē attīstīs arī visas citas kompetences. Nozīmīgas ja tagad ir arī komunikācijas un sadarbības spējas, kuras plāno nākotnē izkopt pilnīgi. Skolēni arī turpmāk attīstīs savas domāšanas un analītiskās spējas, tiek minēts arī zināšanu menedžments.

### **Skolēnu secinājumi:**

Skolniece S: „Jebkurš grib būt labākais. Es neesmu izņēmums un nākotnē vēlētos attīstīt un pilnveidot līdz maksimumam. Mans mērķis nākotnē ir izzināt sevi un uzlabot visu, kas ir manās spējās. Uzskatu, ka visas iemaņas nāks ar laiku, pieredzi.”

Skolnieks R: „Jāpiestrādā ir pie visām kompetencēm, attīstīt tās es varu, aktīvi darbojoties, mācoties, sarunājoties ar cilvēkiem. Tās varu uzlabot ilgtermiņa un ar lielu gribasspēku un treniņiem.”

Skolniece L: „Domāju, ka mana pašizaugsme ir vēl tikai priekšā - man sevī vēl ir daudz kas jāattīsta. Kā sevi attīstīt? Izmantot jebkuru iespēju pieņemt izaicinājumus, kas pirmajā brīdī šķiet nepiepildāmi un saistās tieši ar manām vārajām pusēm.”

Skolniece E: „Protams, ka šobrīd es uzskatu, ka man dzīvē viss vēl priekšā, un es gribu attīstīt visu līdz maksimumam, tajā pašā laikā apzinos, ka būt visaugstākā līmenī ir gandrīz neiespējami, manuprāt, visi nevar būt attīstīti visās jomās, tāpēc esmu gatava visam, ko dzīve man dos, gatava jaunām iespējām un sevis pilnveidošanai. Vienmēr jātiecas uz to labāko.”

### **Centra rajona 7.vidusskolas vidusskolēni:**

Šobrīd spēcīgi vēlas attīstīt radošuma spēju. Jāuzlabo pielāgošanās spēja. Vēlme attīstīt visas kompetences, jo tā var tikai cilvēks būt pilnvērtīgs. Vēlas uzlabot valodas kompetenci (verbālo domāšanas spēju). Maksimālā līmenī vēlas attīstīt arī kognitīvo kompetenci un zināšanu menedžmentu. Mērķtiecīgas darbības spēja – jaunietis spēj jau tagad būt organizēts un tālāk grib būt vēl organizētāks, palīdzot arī citiem. Attīstīt sevī mērķtiecību, kas veicinātu darba rezultātu, palīdzētu sasniegt izvirzīto mērķi.

Skolniece E: „Visas kompetences vēlos attīstīt maksimāli, jo jauna un enerģiska meitene spēj attīstīt jebkuru jomu. Galvenais ir mērķtiecība un apņemšanās sasniegt mērķi.”

Skolnieks S: „Praktiski visas kompetences vēlos attīstīt nākotnē. Izvirzīšu mērķi un mēģināšu doties pa ceļu, izdomājot visādas radošas lietas, lai nepaliktu garlaicīgi.”

Skolniece V: „Vēlos attīstīt visas kompetences, jo nav iespējama gan garīga, gan fiziska attīstība bez pilnveidošanās. Tādā veidā, kā būs iespējams: ar jaunām pieredzēm, cilvēkiem, situācijām un līdzekļiem.”

## 2.pielikums

### Latvijas izglītības sistēmas apraksts

(IZM. Nozaru politika.)

(Saīsināts)

#### 1. Vispārīgais raksturojums: Tiesības uz izglītību -

Katram Latvijas Republikas pilsonim un pastāvīgajam iedzīvotājam, kuram ir tiesības uz Latvijas Republikas izdotu nepilsoņa pasi arī personai, kurai izsniegta pastāvīga uzturēšanās atļauja, arī Eiropas Savienības valsts pilsoņiem, kam izsniegta termiņuzturēšanās atļauja, un viņu bērniem ir vienlīdzīgas tiesības iegūt izglītību Latvijā.

**Izglītības ieguves valoda** - Valsts un pašvaldību izglītības iestādēs izglītību iegūst valsts valodā. Citā valodā izglītību var iegūt privātās izglītības iestādēs, kā arī valsts un pašvaldību izglītības iestādēs, ja tajās tiek īstenotas mazākumtautu izglītības programmas. Ikviens, kurš apgūst pamatizglītību vai vidējo izglītību citā valodā vienlaicīgi arī apgūst valsts valodu un kārto valsts valodas pārbaudes eksāmenu valstī noteiktajā kārtībā un apjomā.

**Maksa par izglītības ieguvi**-Maksu par pirmskolas, pamatizglītības un vidējās izglītības ieguvi valsts vai pašvaldību dibinātā izglītības iestādē sedz no valsts vai pašvaldību budžeta. Privātā izglītības iestādē var noteikt maksu par izglītības ieguvi.

#### 3. Pamatizglītība (ISCED līmenis 1 un 2)

Pamatizglītības programmas apguvi bērns parasti uzsāk tajā gadā, kurā viņam aprit pilni 7 gadi un ilgst līdz 16 gadu vecumam. Īpašos gadījumos pamatizglītības iegūšana var turpināties līdz 18 gadu vecuma sasniegšanai. Pamatizglītība Latvijā ir obligāta, programmas ilgums ir 9 gadi. Pamatizglītības obligāto saturu nosaka valsts pamatizglītības standarts, kas ietver arī sākumskolu. Pamatizglītības mērķis ir iespēju radīšana sabiedrības un cilvēka individuālajā dzīvē nepieciešamo pamatzināšanu un pamatprasmju apguvei, vērtību orientāciju veidošanai.

**Izglītības iestāžu nosaukumi** - Pilnu pamatizglītības programmu īsteno izglītības iestāde, kuras nosaukums ir **pamatskola**. Pirmo četru klašu izglītības izglītības programmas var īstenot **sākumskola**. Arī vidusskolas var īstenot pilnu pamatizglītības programmu. Tāpat pamatizglītību var īsteno arī izglītības iestādes ar nosaukumu arodskola, speciālās izglītības iestāde, vakara (maiņu) skola, internātskola, sociālās vai pedagoģiskās korekcijas

izglītības iestāde vai klasē, vai citā izglītības iestādē, ja tajā īsteno pilnu vai daļu pamatizglītības programmas.

#### **4. Vidējā izglītība (ISCED līmenis 3)**

Vidējās izglītības pakāpē ir divu veidu programmas: vispārējās vidējās un profesionālās vidējās izglītības programmas. Vispārējās vidējās izglītības programmas ir akadēmiski orientētas, to pamatuzdevums ir sagatavot tālākām studijām, bet profesionālās vidējās izglītības programmas ir vairāk orientētas uz profesionālās kvalifikācijas iegūvi, t.i. izejai darba tirgū un/vai tālākizglītībai. Uzņemot izglītojamās vidējās pakāpes izglītības programmās, izglītības iestādes ir tiesīgas rīkot iestājpārbaudījumus atbilstoši pamatizglītības standartam, izņemot mācību priekšmetus, kuros izglītojamie saņēmuši pamatizglītības sertifikātu.

**Izglītības iestāžu nosaukumi** - Vispārizglītojošās izglītības programmas īsteno **vidusskolās** vai **ģimnāzijās**. Vidusskolas ir mācību iestādes, kurās īsteno arī pilnu pamatizglītības programmas. Ģimnāzija pamatā īsteno tikai vispārējās vidējās izglītības programmas, taču tā var īstenot arī daļu no pamatizglītības programmas, sākot no 7.klases. Ģimnāzijām obligāti ir jāpiedāvā vismaz 2-3 izglītības programmu virzieni. Vienas klases skolnieki apgūst viena virziena izglītības programmu.

### 3.pielikums

Sveiki! Vai Tu jau savā dzīvē esi rakstījis\* CV, kuru jāaizpilda atbilstīgi Eiropas Savienības standartam? Vai esi pamanījis, ka t.s. Eiropasē jautā, kādas ir Tavas valodu zināšanas, izglītība un papildu kompetences, - organizatoriskās, tehniskās, mākslinieciskās, datora lietošanas prasmes un sociālās iemaņas? (skat.: <http://www.aic.lv/europass>)

Lai kopā ar Tevi novērtētu Tavas prasmes, zināšanas, spējas un iemaņas, kuras 21.gadsimtā izglītības zinātnē dēvē par kompetencēm, aicinu Tevi veikt pašvērtējumu! Tas Tev noderēs turpmākajā izglītības un karjeras izvēles ceļā, jo Tu būsi apzinājies to, ko vari jau izdarīt tagad un ko vēlies darīt rīt!

Šāds pašvērtējums ir **Tavu kompetenču karte**, kuru Tu veidosi secībā:

1. Izlasi (**1.,2. kolonna**), pārdomā un iezīmē tabulā savas tagadējās kompetenču dimensijas (**3.kolonna**) trijās kategorijās: sociāli komunikatīvās kompetences (5 dimensijas) - (**I Tabula**); metodiskās kompetences (4 dimensijas) - (**II Tabula**); darbības un pārmaiņu kompetences (3 dimensijas) - (**III Tabula**)!
2. Pārdomā un uzraksti, kādas kompetenču dimensijas Tu vēlētos attīstīt nākotnē (**4.kolonna**) un **4.jautājums**!
3. Noslēgumā iezīmē kompetenču apli savas kompetences IR- un JĀBŪT- profilā!

*\*Darbības vārdi ir 2. un 3.personā un vīriešu dzimtē, neuzsverot piederību dzimumam.*

### PAŠVĒRTĒJUMS

---

(Vārds, Uzvārds, klase, skola)

4. Kad būsi aizpildījis I, II un III tabulu, iezīmējis kompetenču apli, novērtē to un uzraksti, kādas kompetences Tu vēlies attīstīt nākotnē un kādā veidā!

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**I Tabula: Sociāli komunikatīvās kompetences:** Tava iniciatīva darboties kooperatīvi (sadarbībā ar citiem) un komunikatīvi.

1.	2.	3.			4.		
Sociāli komunikatīvo kompetenču dimensijas (5)	Apraksts	IR-profils <i>pašreiz aktuālās kompetences</i>			JĀBŪT-profils <i>vajadzīgās kompetences nākotnē realizējamai darbībai</i>		
		<i>maz izteikti</i>	<i>izteikti</i>	<i>ļoti izteikti</i>	<i>maz izteikti</i>	<i>izteikti</i>	<i>ļoti izteikti</i>
<p>Sevis vadības kompetence (spēja realizēt savas idejas, sevis apziņa un novērtēšana, <i>Es</i>-kompetence, gatavība izlemt)</p>	<p>Ir pārliecināts, patstāvīgs, spēj pamatot un īstenot savas idejas, neņemot vērā citas autoritātes, piemīt apņēmība, izturība un gribasspēks. Spēja un gatavība attīstīt un pilnveidot sevi (darba uzdevuma un darba grupas ietvaros), savu talantu, motivāciju un gatavību panākumiem. Piemīt emocionālā apziņa, pareizs pašvērtējums: apzinās un prezentē savas stiprās un vājās puses, uzņemas atbildību, ir ilglaicīgs sevis attīstības plāns. Spēj būt kritiskās domās par sevi, nemeklē vainu tikai citos, mācās no kļūdām, kontrolē sevi. Ir apzinīgs un spēj pielāgoties. Spēj apzināties un attīstīt savu identitāti. Piemīt lemtspēja, aktīva attieksme pret problēmām.</p>						
<p>Sociālā kompetence: (spēja pieņemt/akceptēt, brīvība no sociālajām bailēm; Sociālās spējas: cilvēku vadība, spēja darboties komandā)</p>	<p>Spēj rīkoties dažādās sociālās situācijās, vienlaicīgi ievērojot sociāli akceptētas attieksmes. Empātija: ir atvērts un uzmanīgs, ieklausās, spēj iejusties <i>cita ādā</i>. Saskata iemeslus apkārtējo izjūtām un attieksmei. Spēj pieņemt (akceptēt) citas personas un viņu uzskatus. Nebaidās sadarboties, spēj risināt sociālās situācijas un piemīt pašpārlicība. Spēj attīstīt citus; izmanto formālo autoritāti; rada aizrautību un padara uzdevumus interesantus. Vada kā konsekvents paraugs citiem un izvirza konkrētas prasības visai komandai, sadarbojas ar vadību, nodod tālāk informāciju, prot deleģēt, spēj motivēt citus.</p>						



1.	2.	3.			4.		
<b>Emocionālā kompetence</b>	<p>Spēj savaldīt dusmas, stresu, pārvarēt grūtības un neveiksmes; piemīt emocionālā stabilitāte, ir optimistiska, pozitīva dzīves nostāja. Piemīt nosvērtība, piemīt spēja ikdienā būt emocionāli nobriedušam, slodzes situācijās spēj darboties piemēroti.</p>						
<b>Komunikācijas un sadarbības kompetence</b> (Konfliktu menedžments: spēja vadīt konfliktus; taisnīgums; ekstraversija)	<p>Izprot saziņas situāciju, prot tajā iesaistīties, pamato savu viedokli, izmantojot argumentācijas paņēmienus. Spēj ieklausīties un sadarboties. Spēj izteiksmīgi runāt; piemīt spēja konsultēt, individuālā un publiskā saziņā ievēro valodas kultūras normas. Spēj tuvoties citiem, prieks saskarsmē ar citiem. Ir sagatavojies konfliktsituācijai, spēj kritizēt, piemīt spēja un gatavība acumirkļī integrēt dažādas pozīcijas godīgi konflikta atrisināšanai, saskata konfliktus un tos risina. Spēj rīkoties taisnīgi un godīgi dažādās situācijās, neņemot vērā personīgās simpātijas.</p>						
<b>Valodas kompetence</b> (verbālā domāšanas spēja)	<p>Lieto saziņas situācijai atbilstošus valodas līdzekļus. Pilnveido prasmi veidot monologu, dialogu mutvārdu un rakstveida formā, publiski uzstāties, iesaistīties diskusijā, organizēt to. Vērtē publisko runu – saturu, izmantotos valodas izteiksmes līdzekļus, tās atbilstmi saziņas situācijai. Prot iegūt valodniecisku informāciju no dažādiem informācijas avotiem: apkopot, strukturēt, izvērtēt un izmantot to valodas apguves procesā un savā pieredzē. Spēj domāt abstrakti. Saprot valodniecības terminus. Analizē, vērtē, rediģē tekstus saskaņā ar literārās valodas normām. Izprot latviešu valodas sistēmu. Vērtē un pilnveido savas runas prasmes. Piemīt valodas izjūta. Pārliecinoši pārvalda rakstu valodu.</p>						

**II Tabula: Metodiskās kompetences:** Tava iniciatīva darboties garīgi un fiziski, lai risinātu lietišķas un konkrētas problēmas. Lai novērtētu Tavas metodiskās kompetences, pieņemams ir apzīmējums *zinātājs – varētājs – eksperts (3.un.4.kolonna)*. Vērtējot savu kompetenču līmeni, *zinātājs – varētājs – eksperts* ir jāsaista ar piemēriem no Tavas ikdienas darbības mācību procesā un arī ārpus tā - skolas dzīvē vai sabiedrībā:

- ✚ **Zinātāji** savas teorētiskās zināšanas var pielietot saistībā ar nelielu pieredzi, uzdevumus vai problēmas spēj risināt, izstrādājot tikai nelielus papildinājumus, izmantojot zināšanas, bet ne savu personīgo pieredzi.
- ✚ **Varētājiem** ir lielāka praktiskā pieredze, kas ļauj rīkoties adekvāti arī jaunā un neparedzētā mācību vai ar mācībām saistītā situācijā, piemēram, ar līdzvērtīgu atbildību vadot darba grupu klasē, izstrādājot vairākus dažādas sarežģītības projektus.
- ✚ **Eksperti** organizē sevi, plānojot tālejošas darbības un jau iepriekš nojaušot problēmas, kā arī meklējot jaunus risinājumu ceļus dažādām problēmām gan mācību procesā, gan saistībā ar to, piemēram, iesaistīšanās kāda jauna un sarežģīta projekta vadība, kas saistīts ar kādu mācību priekšmetu vai zinātniski pētniecisko darbību.

1.	2.	3.			4.		
Metodisko kompetenču dimensijas (4)	Apraksts	IR-profils <i>pašreiz aktuālās kompetences</i>			JĀBŪT-profils <i>vajadzīgās kompetences nākotnē realizējamai darbībai</i>		
		<i>zinātājs</i>	<i>varētājs</i>	<i>eksperts</i>	<i>zinātājs</i>	<i>varētājs</i>	<i>eksperts</i>
Prezentācijas kompetence	Darba tehniku iemaņas; datoru un mediju kompetences (informācijas un saziņas tehnoloģiju prasmes – IST) un moderācijas (grupu darba vadības) spējas.						
Domāšanas un analītiskā kompetence	Spēja analizēt, plānot un domāt patstāvīgi, analītiski, sistemātiski, racionāli un strukturāli. Piemīt prasme vadīt projektus un procesus. Spēja sistemātiski risināt problēmas; izstrādāt koncepcijas. Spēja vadīt pārmaiņas.						
Zināšanu menedžmenta kompetence	Spēja apgūt jaunas zināšanas. Apzinās rezultātu. Orientējas uz zināšanām. Piemīt spēja mācīties mācības.						
Radošuma kompetence	Spēja būt radošam, spēja radīt jaunas materiālas un garīgās vērtības, izteikt oriģinālas, interesantas domas, pieejas.						

**III Tabula: Darbības un pārmaiņu kompetences: Tava vēlme un iniciatīva darboties aktīvi un būt gatavam pārmaiņām.**

1.	2.	3.			4.		
Darbības un pārmaiņu kompetenču dimensijas (3)	Apraksts	IR-profils <i>pašreiz. aktuālās kompetences</i>			JĀBŪT-profils <i>vajadzīgās kompetences nākotnē realizējamai darbībai</i>		
		<i>zinātājs</i>	<i>varētājs</i>	<i>experts</i>	<i>zinātājs</i>	<i>varētājs</i>	<i>experts</i>
Kognitīvā kompetence	Vispārējā, darbības un praktiskā inteliģence. Piemīt garīgais elastīgums, kompleksā domāšana, koncentrēšanās un vērīgums, atmiņa.						
Inovāciju kompetence	Spēja būt optimistam. Piemīt enerģiskums, mobilitātes spēja - spēja pārvietoties, atrasties kustībā, aktīvi darboties, būt mobilam.						
Mērķtiecīgas darbības kompetence	Spēja veikt uz veiksmi orientētas darbības, sevis organizēta iniciatīva darboties aktīvi un kopīgi.						

Paldies, ka veltīji laiku savu kompetenču apla izveidei! Ceru, ka izveidotais pašvērtējums dos Tev būtiskas atziņas arī turpmākai darbībai!

Žanete Tauriņa, Izglītības zinātņu maģistre,  
Latvijas Universitātes Vadībzinātnes doktorante.