

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Inga Zeide

**Izglītības iestāžu vadītāju angļu valodas  
prasmes kā profesionālā kapitāla resurss  
dzīves kvalitātes kontekstā**

Promocijas darbs zinātniskā grāda iegūšanai izglītības zinātnēs  
pieaugušo pedagoģijas apakšnozarē

Darba zinātniskā vadītāja  
Prof. Indra Odiņa, Dr.paed.

Promocijas darbs izstrādāts Eiropas Sociālā fonda projekta “Liepājas Universitātes akadēmiskā  
personāla pilnveide stratēģiskās specializācijas jomās – logopēdija, pirmsskolas izglītība un  
sākumizglītība” (Nr. 8.2.2.0/18/I/003) ietvarā.



NACIONĀLAIS  
ATTĪSTĪBAS  
PLĀNS 2020



EIROPAS SAVIENĪBA  
Eiropas Sociālais  
fonds

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Rīga 2022

## Anotācija

Kopš 2003. gada Eiropā tiek veikts dzīves kvalitātes apsekojums (EQLS), tomēr tas neatklāj atsevišķu iedzīvotāju grupu dzīves kvalitātes izpratni un vajadzības. Izglītības iestāžu vadītāju profesionālā kapitāla veidošanai nepieciešamie resursi dzīves kvalitātes nodrošināšanai, sevišķi nebijušos apstākļos, kādus izraisījusi Covid-19 pandēmija, iezīmē šī promocijas darba “Izglītības iestāžu vadītāju angļu valodas prasmes kā profesionālā kapitāla resurss dzīves kvalitātes kontekstā” pētniecisko aktualitāti.

Lai sasniegtu promocijas darba izvirzīto **mērķi** – izpētīt izglītības iestāžu vadītāju angļu valodas prasmju un profesionālā kapitāla mijsakarības dzīves kvalitātes kontekstā, tika izvirzīti trīs **pētījuma jautājumi**: kāda ir respondentu izpratne par dzīves kvalitāti un dzīves kvalitātes dimensijas veidojošiem rādītājiem; kāda ir respondentu pieredze attiecībā uz angļu valodas prasmēm kā profesionālā kapitāla resursu; kādas ir angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla resursa un dzīves kvalitātes mijsakarības.

Dati tika apkopoti un apstrādāti, izmantojot secīgi izskaidrojošo jauktā pētījuma dizainu – **aptaujas pētījumu un fenomenoloģiju**. Datu analīzei izmantota aprakstošā statistika un interpretatīvā fenomenoloģiskā analīze. Pētījuma dalībnieku atlasē izmantota mērķtiecīgā izlase. Pētījuma populācija ir Latvijas vispārējo, profesionālo, augstāko un speciālo izglītības iestāžu vadītāji un viņu vietnieki. Izlases vienības tika atlasītas, izsūtot aptaujas anketas uz 797 izglītības iestādēm, no kurām saņemtas aizpildītas un derīgas n=191 anketa. Intervijas izlases lielums n=6 dalībnieki, pārstāvot vispārējās vidējās, profesionālās un augstākās izglītības iestādes vadītājus.

Pētījuma dati liecina, ka respondentu izpratne par dzīves kvalitāti veidojošām dimensijām lielā mērā saskan ar Stiglica-Senas-Fitozi (2017) modelī iekļautajām deviņām dimensijām, proti, materiālā labklājība, pamata darbības, veselība, izglītība, brīvais laiks un sociālā mijiedarbība, ekonomiskā un fiziskā drošība, valsts pārvalde un pamattiesības, dabas un dzīves vide, kopējā dzīves pieredze (subjektīvā labizjūta). Konstatēta augsta jēdzienu “izglītība” un “dzīves kvalitāte” korelācija – 85,9 % atzīmējuši izglītības dimensijas ietekmi uz dzīves kvalitāti kā augstu. Dati liecina par korelāciju starp respondentu īpatsvaru, kuri vērtē angļu valodas prasmju ietekmi uz viņu dzīves kvalitāti kā zemu un angļu valodas prasmju pašvērtējumu, proti, jo zemāk respondents vērtē savas angļu valodas prasmes, jo zemāku ietekmi uz dzīves kvalitāti saskata. Līdzīga korelācija vērojama arī pretējā virzienā. Apkopojot iegūtos datus, secināts, ka, lai gan lielākā daļa respondentu (52,4 %) apzinās angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes korelāciju, tomēr angļu valodas prasmju potenciāls netiek pilnībā izmantots un transformēts no profesionālā kapitāla elementa resursā respondentu nepietiekamo angļu valodas prasmju dēļ.

## Abstract

Although the European Quality of Life Survey (EQLS) has been conducted since 2003, it does not reveal the interpretation and needs of certain groups of the population within the quality of life. The resources necessary to build the professional capital of management staff of educational institutions to ensure the quality of life, especially in the unprecedented circumstances caused by the Covid-19 pandemic, substantiate the research topicality of this doctoral thesis “English Language Skills of Managers of Educational Institutions as a Professional Capital Resource in the Context of the Quality of Life”.

In order to achieve the **aim** put forward for the doctoral thesis - to explore the interrelationships between the English language skills and professional capital of managers of educational institutions in the context of the quality of life, three **research questions** were posed: what the interpretation of the managers of educational institutions and their deputies of the quality of life and the indicators that form the dimensions of the quality of life is; what the respondents' experience with the English language skills as a resource for professional capital is; what the interrelationships between the English language skills as a resource for the professional capital and the quality of life are. The data were collected and processed using a sequentially explanatory mixed-method research design - **a survey and phenomenology**. Descriptive statistics and interpretive phenomenological analysis were used for the data analysis. Purposeful sampling was performed to select the study participants. The population of the study are the managers of Latvian general, vocational, special and higher education institutions and their deputies. The sample units were selected by sending questionnaires to 797 educational institutions, from which n=191 completed and valid questionnaires were received. The sample size for the interview comprised n = 6 participants represented by the managers of general secondary, vocational and higher education institutions.

The research data reveal that the respondents' interpretation of the dimensions of quality of life is broadly in line with the nine dimensions included in the Stiglitz-Sen-Fituossi, (2017) model, namely material well-being, basic activities, health, education, leisure and social interaction, economic and physical security, governance and fundamental rights, nature and living environment, overall life experience (subjective well-being). There is a high correlation between the concepts of “education” and “quality of life” - 85.9% of the respondents marked the impact of the dimension of education on the quality of life as high. The data reveal a correlation between the proportion of respondents who rated the impact of English language skills on their quality of life as low and self-assessment of English language skills, i.e. the lower the respondent's assessment of their English language skills, the lower their impact on the quality of life. A similar correlation is observed in the opposite direction. Summarizing the obtained data, the conclusion can be drawn that although the majority of the respondents (52.4%) were aware of the correlation between the English language skills and the quality of life, the potential of the English language skills was not fully exploited and transformed from a professional capital element to a resource due to insufficient English language skills.

# SATURS

Ievads .....	6
1. Pētījuma metodoloģija un izlase .....	21
1.1. Pētījuma dizaina pamatojums.....	21
1.2. Datu ieguves un apstrādes metodes.....	27
1.3. Izlases raksturojums .....	30
2. Dzīves kvalitātes dimensijas un pieaugušo izglītības teorētiskie aspekti .....	33
2.1. Izpratne par dzīves kvalitātes dimensijām Eiropas Savienības telpā .....	33
2.2. Dzīves kvalitātes jēdziena attīstība pasaulē un pētījumos Latvijā .....	38
2.3. Izglītība kā pieaugušo dzīves kvalitātes dimensija.....	43
2.4. Pedagoģija pieaugušo mācīšanās procesā .....	53
2.5. Secinājumi .....	58
3. Profesionālā kapitāla jēdziens un tā elementi .....	59
3.1. Profesionālā kapitāla teorija un tās saistība ar dzīves kvalitāti .....	59
3.2. Svešvalodas prasmes kā profesionālā kapitāla elements 20. gs. Latvijas vēstures kontekstā.....	67
3.3. Secinājumi .....	78
4. Angļu valodas prasmes kā profesionālā kapitāla resurss .....	79
4.1. Prasmju jēdziena attīstība.....	79
4.2. Angļu valodas prasmes 21. gadsimta prasmju kontekstā .....	85
4.3. Angļu valodas kā globālas valodas loma Latvijā .....	94
4.4. Angļu valodas prasmes kā izglītības iestāžu vadītāju profesionālo kapitālu ietekmējošs elements .....	103
4.5. Secinājumi .....	109
5. Angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla un dzīves kvalitātes mijsakārību empīriskā izpēte .....	110
5.1. Latvijas izglītības iestāžu vadītāju un viņu vietnieku izpratne par dzīves kvalitātes jēdzienu .....	110
5.2. Angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla un dzīves kvalitātes mijsakārības .....	120
5.3. Angļu valodas un citu 21. gadsimta prasmju mijsakārības .....	146
5.4. Secinājumi .....	161
Nobeigums un secinājumi.....	164
Izmantotā literatūra un avoti .....	169
<b>Pielikumi .....</b>	<b>180</b>

1. pielikums .....	180
2. pielikums .....	184
3. pielikums .....	198
4. pielikums .....	200
5. pielikums .....	204
6. pielikums .....	211
7. pielikums .....	217
8. pielikums .....	223
9. pielikums .....	227
10. pielikums .....	232

## Ievads

Viena no svarīgākajām cilvēka dzīves jomām ir viņa profesionālā darbība, jo tā dod iespēju apmierināt indivīda un visas sabiedrības vajadzības, līdz ar to nodrošinot tai noteiktu dzīves kvalitāti. Atbildi uz jautājumu – kas ir dzīves kvalitāte? – var rast gan Eiropas Savienības (turpmāk – ES) un to veidojošo valstu dokumentos (Eurostat, 2017; Pārresoru koordinācijas centrs, 2012, 2020; Bela, Tisenkopfs, 2006), gan arī dažādu zinātņu nozaru pētnieku darbos (Rapley, 2003, 2011; Noll, 2003; Sīlis, 2010; Svence, Majors, 2016 u. c.).

ES izstrādātais dzīves kvalitātes daudzdimensiju modelis (Eurostat, 2017) liecina, par to, ka dzīves kvalitāte ir "daudzdimensiāls koncepts, kas ietver visus dzīves aspektus (..): fizisko labsajūtu, materiālo labklājību, starppersonu attiecības, personīgo attīstību, pašnoteikšanos, emocionālo labsajūtu, sociālo iekļaušanos un tiesības" (Kristapsone, 2021). Dzīves kvalitāte ir sasniedzama ar konkrētām indivīda kā sabiedrības locekļa darbībām. Atbilstoši Ļeva Vigotska kultūrvēsturiskajai darbības teorijai (*cultural-historical activity theory*), tās identitāti un virzienu nosaka objekts jeb tas, uz ko šī darbība vērsta (Engestrom, Sannino, 2020).

Diskusijas par cilvēka dzīves kvalitāti piedzīvoja jaunu pavērsienu Covid-19 pandēmijas apstākļos. 21. gadsimtā sabiedrībai vairs nav jautājumu par cilvēka dzīves vērtību un ikviena dzīves nozīmīgumu, bet jautājums par dzīves kvalitāti, tās dimensijām un rādītājiem kļuvis vēl aktuālāks. Dzīves kvalitātes koncepcijas kā integrējoša jēdziena teorētiskā pievilcība sociālajās zinātnēs un ar tām saistītajās disciplīnās daļēji skaidrojama ar to, ka ir svarīgi izmērīt indivīdu subjektīvos novērtējumus par viņu apmierinātību ar dažādām dzīves jomām un ar dzīvi kopumā (Rapley, 2011).

Dzīves kvalitātes jēdziens sasaista dažādu pētījumu disciplīnas. Dzīves kvalitātes koncepcijas starpdisciplinārā daba ir bijusi par iemeslu 1995. gadā dibinātajai Starptautiskai Dzīves kvalitātes pētījumu biedrībai (*International Society for Quality-of-Life Studies*). Tiek izšķirta tā saucamā "amerikāņu" un "skandināvu" dzīves kvalitātes koncepciju pieeja, kur galvenā atšķirība ir objektīvo (veselība, nabadzība, bezdarba līmenis u. tml.) un subjektīvo dzīves kvalitātes rādītāju attiecībās, jeb, citiem vārdiem sakot – rādītāji, kas atspoguļo faktus tiek pretnostatīti rādītājiem, kas atspoguļo pašu indivīdu uztveri un vērtējumu. Kā vienai, tā otrai pieejai ir kritizētāji, tostarp, tiek

apšaubīta subjektīvo rādītāju izmantošana, bažas pamatojot ar katra individuālo spēju pielāgoties esošajiem apstākļiem un centienu līmeni (Rapley, 2011).

Šim viedoklim nevar nepiekrīst, ja salīdzina subjektīvos dzīves kvalitātes rādītājus dažādās sociālajās grupās. Tomēr subjektīvo dzīves kvalitātes rādītāju salīdzināšanu vienas sociālās un/vai profesionālās grupas ietvaros var pamatot ar potenciāli līdzīgu centienu līmeni kā tas ir šim pētījumam izvēlēto respondentu gadījumā, kur visi ir sasnieguši vienādi augstu karjeras pozīciju vienā un tajā pašā nozarē.

Ieilgusī Covid-19 pandēmija visā pasaulē dažādos līmeņos raisījusi diskusijas arī par atsevišķu institūciju, tostarp izglītības iestāžu, darbības satura un formas pārskatīšanu. Ir izzudis viens no skolu organizācijsocioloģiskās teorijas argumentiem jeb stūrakmeņiem, proti, iezīme, ka skolu sistēma ir saistīta ar materiālo pamatu – “sākot no ēkām līdz pat medijiem (pamēģiniet ierīkot skolu mājās...)” (Gudjons, 1998, 289). Covid-19 ierobežojumu ietekmē ir apdraudēta vai vismaz mainījusi tradicionālo formu struktūrfunkcionālās teorijas pazīme (proti, arvien vairāk un diferencētāka lomu pārņemšana, pieņemot apkārtējās kopienas vērtības un mērķus, kļūst par paša cilvēka darbības mērķiem un motivāciju) jeb viena no četrām skolas sabiedriskajām funkcijām – kultūras mantojuma nodošana (piemēram, tautas tradīciju kopšana izglītības iestādēs).

Lai gan ir zināms, ka nevienā no līdzšinējām teorijām nevar rast pietiekami pārliecinošu atbildi uz jautājumu – kas ir skola? – jānorāda, ka vistuvāk Covid-19 izraisīto apstākļu situācijai izglītības sistēmā atbilst gan Herberta Gudjona (*Herbert Gudjons*, 1998) raksturotā vēsturiski materiālistiskā skolas teorija, kurā ir atklāta ne tikai ekonomisko krīžu un izglītības jomas korelācija, bet arī uzsvērts skolas šķiriskais raksturs, gan arī kritiskā teorija, kurā apgalvots, ka mācību process mūsdienu skolā ir sociāli konfrontēts (Gudjons, 1998). Proti, ilgstošu attālināto mācību rezultātā no skolas sistēmas draud izkrist to ģimeņu bērni, kurām nav iespēju nodrošināt pietiekami labu tehnoloģisko atbalstu un intelektuālu palīdzību mācībās.

Jaunie apstākļi ir pamats diskusijai par skolotāja lomas maiņu vai vismaz tās paplašināšanos, jo skolotājs ir spiests apgūt jaunas prasmes ne tikai tādēļ, lai nodrošinātu mācību satura pārnesi un uztveri, bet arī tādēļ, lai spētu sevi juridiski un emocionāli pasargāt no virtuālās vides radītajiem izaicinājumiem, atbalstīt un iedrošināt skolēnus un vecākus darbam jaunajos apstākļos.

Kā atzīmējis Kristofers Dei (*Christopher Day*, 2007), skolotāju profesionālās un personīgās identitātes izjūta ir galvenais tādu kategoriju kā motivācijas, darba izpildes, apņēmības un pašefektivitātes mainīgais. Personīgās un profesionālās identitātes veidošanā K. Dei (2007) uzsver emocionālā aspekta nozīmību. Tas ietekmē skolotāju labizjūtu (*well-being*) ne tikai darbavietā, bet arī ārpus tās. Labizjūta ir dzīves kvalitātes subjektīvā kategorija un ir objektīvo (ienākumi, veselība, drošība u. c.) un subjektīvo (dzīves jēgas un mērķa apzināšanās, jūtas u. c.) rādītāju kopsomma.

Liela nozīme skolotāju labizjūtas nodrošināšanā ir skolas vadībai. Vadība parasti ietver darbību kopumu, kas paredzēts, lai nodrošinātu sistēmas vai sistēmu sakārtotu un efektīvu pārvaldību un attīstību. Ārkārtīgi liela nozīme skolas panākumos ir līderībai, jo tā ietekmē visas ieinteresētās puses, bet jo īpaši skolēnus. Vadības loma ir padarīt skolas par drošām un efektīvām mācīšanās ekosistēmām, kas būtu samērojamas gan ar normatīvo aktu prasībām, gan sabiedrības gaidām un cerībām. Kā atzīmējis Džerāds Maikls Dželigs (*Gerard Michael Jellig*, 2018), skolas vadībai ir jāspēj demonstrēt vadītprasme vismaz četrās dažādās jomās: mācību darba vadība, organizatoriskā vadība, sabiedriskā vadība un pierādījumos balstīta vadība.

Tomēr, tas, ko izglītības iestāžu vadītāji ir spiesti darīt, ir vadīt nemitīgās un straujās pārmaiņas, kas radušās gan digitālās revolūcijas un mācību satura reformas ieviešanas apstākļos, gan arī *Covid-19* pandēmijas izraisītās mācību formas maiņas dēļ. Līdz ar to, izglītības iestādes vadītājam jābūt gan “profesionālim”, gan “profesionālam” (Hargreaves, Fullan, 2012). Ir jāspēj saprast un pieņemt pamatotus lēmumus gan par to, kādas programmas piedāvāt, gan par to, kā visefektīvāk izmantot iestādes budžetu. Vēlamā rezultāta sasniegšanai nepieciešamas arvien jaunas prasmes – sākot no skolas telpu mūsdienīgas funkcionalitātes nodrošināšanas un beidzot ar svešvalodu prasmi.

Jānorāda gan, ka izglītības iestāžu vadītāju kā pārmaiņu virzītāju loma iezīmējās jau kopš 20. gadsimta deviņdesmitajiem gadiem, kad Latvijā notika pāreja no līdzšinējās, padomju izglītības sistēmas un tās paradigmas, uz jaunu – humānās izglītības paradigmu (Zīds, 2019; Blūma, 2016; Beļickis, 1995). Oskars Zīds ir norādījis, ka izglītības paradigmas maiņa var pilnvērtīgi notikt tikai tad, ja to īsteno visi šajā procesā iesaistītie (Zīds, 2019). Tomēr katras izglītības iestādes līmenī izšķirošā loma ir tās vadītājiem.

H. Gudjons (1998) ir norādījis, ka atbilstoši humānās pedagoģijas teorijai valsts skolai piešķir relatīvu patstāvību, tādējādi paverot tai iespēju atbildīgi veikt pedagoģisko



darbu. Tomēr ir skaidrs, ka skolu nevar definēt tikai, pamatojoties uz tās mācību funkciju. Skolai mūsdienu sabiedrībā ir arī citas svarīgas funkcijas, tostarp, audzināšana, sociālais (Gudjons, 1998), un psiholoģiskais atbalsts. Arī šīs funkcijas ir pakļautas pārmaiņām. Anita Zaļaiskalne atzīmē, ka “zinātniskajā literatūrā aprakstītos pārmaiņu vadības modeļus (Levins, Koters, Adizess, Pīterss) vieno atziņas par pārmaiņām kā vadāmu procesu un šī procesa plānošanu” (Zaļaiskalne, 2014, 81). Tādēļ tik svarīga loma mūsdienu apstākļos tiek ierādīta pārmaiņu vadīšanai, atbilstoši kompetencei un prasmēm. Šī darba autore ir analizējusi O. Zīda piedāvāto izglītības vadītāja kompetences definīciju, proti, “izglītības vadītāja kompetence ir lietpratība izglītības zinātnēs un pedagoģijā” (Zīds, 2019, 336). Tā nodrošina šo atziņu izmantošanu izglītībā, risinot teorētiskus, praktiskus un metodiskus uzdevumus. O. Zīds (2019) atzīmē, ka izglītības vadītāja kompetences veido intelektuālās, akadēmiskās, profesionālās un praktiskās kompetences, pie intelektuālajām minot gan prasmi rakstiski un mutiski izteikties dzimtajā valodā, gan lingvistiskās prasmes – “prast izteikties rakstiski un mutiski citā valodā” (Zīds, 2019, 336-337). Šī pētījuma autore uzskata, ka šāds vadītāja kompetences definējums ir nedaudz neprecīzs. Var piekrist, ka jebkuras citas valodas prasmes zināmā mērā raksturo cilvēka intelektuālo potenciālu, tomēr izglītības iestādes vadītājam pārmaiņu virzības procesā ceļā uz jaunu izglītības paradigmu visvairāk ir noderīgas tās svešvalodas, kurās viņš var gūt jaunāko aktuālo informāciju, kas var kļūt par izšķirošu faktoru lēmumu pieņemšanas procesā.

Svešvalodu prasmes neapšaubāmi ir saistītas arī ar izglītības iestādes vadītāja labizjūtu, savukārt labizjūtai gan sabiedrībā, gan personīgajā dzīvē ir svarīga nozīme, jo tā var ietekmēt vadītāja emocionālo reakciju, kas viņam nepieciešama darbā kā profesionālim. Nav šaubu, ka izglītības nākotne, tās kvalitāte ir atkarīga no “mācīšanas” nākotnes, no skolotāju un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās kompetences. Endrjū Hāgreivs un Maikls Fulans (*Andy Hargreaves, Michael Fullan*, 2012) ir paplašinājuši profesionālās kompetences jēdzienu un lieto terminu profesionālais kapitāls, ar to saprotot resursus, investīcijas un aktīvus, kas veido, definē un attīsta profesiju un tās praksi. Apzinoties izglītības iestāžu vadošā personāla lomu nākotnes izglītības konstruēšanā, sevišķi apstākļos, kad pēc *Covid-19* izraisītās pandēmijas izglītības formas un satura problēmas atkal būs dienas kārtībā, jautājums par resursiem, kas nepieciešami skolotājiem un izglītības iestāžu vadītājiem profesionālā kapitāla veidošanai, ir sevišķi aktuāls. Ir skaidrs, ka zināšanas un prasmes daudzajās jomās, kuras izglītības iestādes vadītājam jāpārzina, lai efektīvi un mūsdienīgi vadītu iestādi,

nevar apgūt studiju laikā. Līdz ar to, lai kļūtu par “profesionālu profesionāli” jeb krātu un vairotu savu profesionālo kapitālu, jaunas prasmes jāapgūst visa darba mūža garumā un lielākoties neformāli. Tika atklāts (Eraut, 2004), ka pieaugušo izglītībā lielākā daļa mācību būtībā notiek neformāli, “normāla” darba procesa laikā. To atzīmē arī E. Hāgreivs un M. Fulans (2012), apgalvojot, ka “profesionālais kapitāls visu laiku tiek ģenerēts, ir apritē un tiek reinvestēts, jo tas ir **endēmisks** šīs profesijas [skolotāju – I. Z.] kultūrā un ir iestrādāts skolotāju ikdienas darbā” (Hargreaves, Fullan, 2012, 87). Tādējādi profesionālais kapitāls kļūst par nozīmīgu dzīves kvalitātes resursu, jo no tā ir atkarīga svarīga dzīves kvalitātes dimensija – profesionālā darbība.

Dzīves kvalitātes koncepcija kā Latvijas izaugsmes mērķis tika izvirzīta 2006. gadā izstrādātajā Nacionālās attīstības plānā 2007. – 2013. gadam (Pārresoru koordinācijas centrs, 2006). Šāda plāna sagatavošana bija viena no prasībām Latvijai iestājoties Eiropas Savienībā. Savukārt, 2010. gadā Latvijas Republikas Saeima pieņēma Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģiju “Latvija 2030”, kur kā viena no prioritātēm ir paradigmas maiņa izglītībā (LR Saeima, 2010). Tajā kā iespējamie risinājumi izvirzīto mērķu sasniegšanai tiek minēti gan obligātās vidējās izglītības ieviešana līdz 2020. gadam, kur “cilvēkam ar vidējo izglītību jāzina divas svešvalodas” (LR Saeima, 2010, 33), gan vidējās izglītības iestāžu internacionalizācijas īstenošana, veicinot regulārus kontaktus starp Latvijas un citu valstu skolām, organizējot skolēnu un skolotāju apmaiņas un prakses programmas, kurām bez svešvalodu zināšanām nav jēgas.

Tiek paredzēta arī kontekstuāla izglītība un izmaiņas skolotāja profesijā, pieprasot no skolotāja ne tikai sava priekšmeta pasniegšanu, bet arī prasmi būt “daudzpusīgai, talantīgai personībai, kura palīdz, iedvesmo, sasaista dažādas jomas, sadarbojas, sniedz padomus un organizē” (LR Saeima, 2010, 31). Par šādu vērienīgu 21. gadsimta garam atbilstošu pārmaiņu aģentu pirmkārt ir jākļūst izglītības iestādes vadītājam.

Līderība ir viena no kompetencēm, kas sevišķi nepieciešama pārmaiņu un nenoteiktības laikos, tāpēc ir svarīgi rosināt diskusiju par 21. gadsimta izglītības iestādes vadītājam nepieciešamajām prasmēm un resursiem to iegūšanai, skatot šo jautājumu kontekstā ar pašu līderu dzīves kvalitātes izpratni. Ir vairākas 21. gadsimta prasmju definīcijas un klāsteri, tomēr ir jāsaprot, kuras no tām ir primāras un atbalstošas izglītības iestāžu vadītāju profesionālā kapitāla veidošanai un uzturēšanai.

Indivīda kvalitatīvas darbības priekšnoteikums ir prasmes. Tieši tās šajā darbā skatītas kā resurss jeb potenciāls kāda mērķa sasniegšanai, darbības veikšanai, savukārt dzīves kvalitāte ir darbības objekts. Promocijas darba **pētījuma problēmu** raksturo pretruna starp formālām prasībām attiecībā uz izglītības iestādes vadītāja prasmēm un respondentu pieredzes stāstiem angļu valodas kā svešvalodas izmantošanā ikdienas darbā. Pētījuma problēma akcentē nepieciešamību saskatīt kopsakarības izglītības iestāžu vadītāju izpratnē par dzīves kvalitāti un prasmēm tās nodrošināšanai. Šajā promocijas darbā tiek noskaidrots, cik lielā mērā respondeti uzlūko prasmes kā potenciālu dzīves kvalitātei. Noskaidrots arī tas, cik lielā mērā izglītības iestāžu vadītāji apzinās prasmes, tostarp angļu valodas prasmes, kā profesionālā kapitāla resursu, kā angļu valoda ietekmē 21. gadsimtam nepieciešamo prasmju apguvi, kādas ir angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes mijsakarības.

**Pētījuma mērķis** ir izpētīt izglītības iestāžu vadītāju angļu valodas prasmju<sup>1</sup> un profesionālā kapitāla mijsakarības dzīves kvalitātes kontekstā

**Promocijas darba pētījuma priekšmets** ir izglītības iestāžu vadītāju un viņu vietnieku angļu valodas prasmes kā profesionālais kapitāls.

**Promocijas darba pētījuma objekts** ir pieaugušo dzīves kvalitāte.

Izvirzīti trīs **pētījuma jautājumi**:

1. Kāda ir izglītības iestāžu vadītāju un viņu vietnieku (turpmāk – respondentu) izpratne par dzīves kvalitāti un dzīves kvalitātes dimensijas veidojošiem rādītājiem?
2. Kāda ir respondentu pieredze attiecībā uz angļu valodas prasmēm kā profesionālā kapitāla resursu?
3. Kādas ir angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla resursa un dzīves kvalitātes mijsakarības?

Promocijas darba mērķa sasniegšanai izvirzīti šādi uzdevumi:

1. izpētīt un analizēt teorētiskos avotus par pieaugušo dzīves kvalitāti, prasmēm, profesionālā kapitāla jēdzienu un tā elementiem dzīves kvalitātes dimensiju kontekstā,

---

<sup>1</sup> Prasmes šajā pētījumā tiek definētas kā spēja un iespējas īstenot procesus un izmantot pastāvošās zināšanas, lai sasniegtu rezultātus. Prasmes kopā ar zināšanām un attieksmēm veido kompetenci (Eiropas Savienības Padome, 2018).

2. noskaidrot respondentu izpratni par dzīves kvalitāti un tās dimensijas veidojošiem rādītājiem,
3. noskaidrot, cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē respondentu dzīves kvalitāti,
4. izvērtēt respondentu angļu valodas prasmes kā dzīves kvalitāti ietekmējošo rādītāju 21. gadsimta prasmju kontekstā,
5. izvērtēt respondentu angļu valodas prasmju un profesionālā kapitāla mijsakarības paaugstāko dzīves kvalitātes kontekstā,
6. izveidot konceptuālu modeli dzīves kvalitātes uzlabošanai, lai uzskatāmi parādītu prasmju un profesionālā kapitāla mijsakarības.

Pētījums veikts interpretīvisma paradigmā, izmantojot sociālā konstrukcionisma pieeju. Kā **pētījuma pamatstratēģija** izvēlēts jaukts dizains – izmantots aptaujas pētījums (Leddy-Owen, 2016) un fenomenoloģija (Martinsone, Pipere, Kamerāde, 2016; Benner, 2012; Usher, Jackson, 2017; Eberle, 2013). Kvalitatīvo un kvantitatīvo datu integrācijai lietota datu savienošana atbilstoši secīgi izskaidrojošam jauktā pētījuma dizainam. **Datu ieguvei** izmantota nestrukturētā jeb individuālā atvērtā (angl. *open-ended*) attālināta eksperta intervija, anketa un daļēji strukturēta individuāla, attālināta intervija, kas ļauj gan savākt datus no pietiekami liela respondentu skaita, gan dod iespēju iegūt plašāku viedokļu atspoguļojumu par pētāmo jautājumu, kā arī palīdz padziļināti iepazīt respondentu viedokli, uzdodot jautājumus par pētāmo tematu, tādējādi paplašinot tā robežas un sašaurinot interpretācijas iespējas.

Pētījuma ģenerālkopa ir Latvijas vispārējo, profesionālo, speciālo un augstāko izglītības iestāžu vadītāji un viņu vietnieki. Aptaujas anketas (1.pielikums) tika izsūtītas uz 797 izglītības iestādēm, no kurām saņemtas aizpildītas un derīgas 191 anketa (2.pielikums).

Intervijai tika atlasīti seši dalībnieki tā, lai vienādā proporcijā tiktu pārstāvēti katrs no izglītības veidiem, attiecīgi divi dalībnieki no augstākās, divi no vispārējās un divi no profesionālās izglītības.

Eksperta intervijā tika intervēta Latvijas Universitātes profesore Iveta Ķestere.

Datu analīzei izmantota aprakstošā statistika un interpretatīvās fenomenoloģiskās analīzes metode (Martinsone, Pipere, Kamerāde, 2016;

Smith, Flowers, Larkin, 2009), izvēlēta mērķtiecīgās izlases stratēģija, nosakot gan indivīdu pieredzes idiogrāfiskos (individuālos), gan nomotētiskos (kopīgos) aspektus.

Atbildei uz pētījuma jautājumu “Kāda ir izglītības iestāžu vadītāju un viņu vietnieku izpratne par dzīves kvalitāti un dzīves kvalitātes dimensijas veidojošiem rādītājiem?” izvēlēta kvantitatīvā pētījuma stratēģija. Kvalitatīvās pētījuma stratēģijas izvēle atbildei uz pētījuma jautājumu “Kāda ir respondentu pieredze attiecībā uz angļu valodas prasmēm kā profesionālā kapitāla elementu?” tiek pamatota ar skaidrojumu, ka fenomenoloģiskā pētījuma būtība ir piedzīvotā izpēte, bet jaukts pētījuma dizains lietots, lai nodrošinātu maksimālu zinātnisko stiprumu atbildei uz pētījuma jautājumu: “Kādas ir angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla un dzīves kvalitātes mījsakarības?”.

**Pētījuma pirmajā posmā** – laikā no 2016. līdz 2020. gadam veikta literatūras un avotu analīze par dzīves kvalitātes dimensijām un pieauguša cilvēka dzīvei nepieciešamajām prasmēm, normatīvo aktu izpēte. Analīzes rezultātā apzināta pētījuma problēma, izstrādāta pētījuma metodoloģija, kā arī veikta pētījuma teorētiskā pamatojuma padziļināta izpēte. Kā visaptverošākais dzīves kvalitātes dimensiju modelis pētījumam tika izvēlēts Eiropas Komisijas (EK) 2017. gadā publiskotais Stiglica-Senas-Fitozi 8+1 dimensiju modelis, kas ir izmantojams dzīves kvalitātes mērīšanai (Eurostat, 2017), savukārt, promocijas darbā izmantotais prasmju modelis ir balstīts Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (*Organisation for Economic Cooperation and Development*, turpmāk – OECD) (OECD, 2019) izstrādātajā pieaugušo prasmju aptaujas ietvarā (PIAAC).

*Stiglitz-Sen-Fitoussi* (Eurostat, 2017) 8+1 dimensiju modelis dzīves kvalitātes mērīšanai balstīts akadēmiskos pētījumos, kas veikti no 2012. līdz 2015. gadam un paredz iekļaut šādas dimensijas: materiālā labklājība; pamata darbības; veselība; izglītība; brīvais laiks un sociālā mijiedarbība; ekonomiskā un fiziskā drošība; valsts pārvalde un pamattiesības; dabas un dzīves vide un kopējā dzīves pieredze. Lai gan *Stiglitz-Sen-Fitoussi* (Eurostat, 2017) piedāvātajā modelī ekonomiskā un fiziskā drošība iekļauta vienā dimensijā, šajā promocijas darbā šīs dimensijas izdalītas atsevišķi, proti, iekļaujot anketā gan jautājumu par ekonomisko drošību, gan jautājumu par fizisko drošību kā dzīves kvalitātes dimensiju. Modelis nosaukts “8+1” tādēļ, ka astoņas dimensijas tiek mērītas, izmantojot gan subjektīvos, gan objektīvos rādītājus, bet devītā dimensija – kopējā dzīves pieredze – tikai subjektīvos rādītājus.

Kā atzīmēts *Eurostat* ziņojumā (Eurostat, 2017), parasti tiek uzskatīts, ka rādītāji var būt objektīvi vai subjektīvi. Šī atšķirība ir ļoti būtiska un ilustrē to, ka dzīves

kvalitāti nosaka kā objektīvie faktori, tā cilvēka subjektīvā uztvere. Saskaņā ar šo ziņojumu Eiropā ir pieņemts, ka cilvēka dzīves kvalitātes mērījumos jāņem vērā gan objektīvie, gan subjektīvie rādītāji. *Eurostat* dzīves kvalitātes mērījumu metodē robežas starp objektīviem un subjektīviem rādītājiem tiek izlīdzinātas. Tomēr tas ir arī pamats debatēm par ideālā dzīves kvalitātes mērījumu modeli, kas vēl joprojām turpinās ne tikai Eiropā, bet visā pasaulē. Tā, piemēram, Roberts A. Kamins (*Robert A. Cummins*, 2000) apgalvo, ka objektīvie un subjektīvie dzīves kvalitātes rādītāji ir vāji saistīti, Sorens Ventigots (*Søren Ventegodt*, 2003) atzīmē, ka priekšstati par labu dzīvi saistīti ar kultūru, kuras daļa ir cilvēks un ir tieši proporcionāla vajadzībām, savukārt, Marks Replī (*Mark Rapley*) ierosina diskusiju par atteikšanos no termina “dzīves kalitāte” kā “bezcerīga”, argumentējot, ka “mēs nevaram likt terminam nozīmēt to, ko mēs vēlamies, lai tas nozīmē” (Rapley, 2011a, 215).

Šī pētījuma kontekstā visas dzīves kvalitātes dimensijas mērītas tikai subjektīvi, jo analizētas respondentu atbildes, kas sniegtas viņu subjektīvās izjūtas kontekstā par katru no tām.

Pētījumā apskatītas trīs prasmju grupas: kognitīvās prasmes, stappersonu un intrapersonālās prasmes, kā arī tehnoloģiskās prasmes, kas balstītas uz UNICEF (*United Nations Children's Fund*) un OECD prasmju ietvaru un izmantotas kā pamats empīriskajai daļai, izstrādājot aptaujas anketu. Prasmju grupās un arī aptaujas anketās vērtēšanai iekļautas prasmes, kas, apzinātajā un analizētajā teorētiskajā literatūrā minētas visbiežāk, proti:

**Grupā “Kognitīvās prasmes”:**

Angļu valodas prasmes;  
Citu svešvalodu prasmes;  
Analītiskās domāšanas prasmes;  
Kritiskās domāšanas prasmes;  
Mācīšanās prasmes.

**Grupā “Starppersonu un intrapersonālās prasmes”:**

Prasmes darboties komandā;  
Sarunu un saskarsmes prasmes;  
Plānošanas prasmes;  
Organizatoriskās prasmes.

**Grupā “Tehnoloģiskās prasmes”:**

Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju prasmes

**Pētījuma otrajā posmā**, no 2020. gada marta līdz 2020. gada maijam tika izstrādāta aptaujas anketa (skat. 1. pielikumu) un apkopoti anketas dati. Anketa nosūtīta uz 797 izglītības iestāžu e-pasta adresēm, ar lūgumu to nodot Latvijas vispārizglītojošo (vispārējo, profesionālo, speciālo un augstāko) izglītības iestāžu vadītājiem un viņu vietniekiem (augstākās izglītības iestādēs – rektoriem un dekāniem). Laika posmā no 2020. gada 7. aprīļa līdz 2020. gada 15. maijam tika saņemtas 193 aizpildītas anketas (to apkopojums ir 1. pielikumā). No aizpildītajām anketām par derīgām pētījumam tika atzīta 191 anketa, jo kādā no anketām kā atbilde uz jautājumu par respondenta amatu bija norādīts – “pedagogs”, bet citā – “skolotājs”. Līdz ar to šie respondenti nebija atbilstoši pētījuma izlases prasībām. Anketai tika konstatēta laba iekšējā saskaņotība, Kronbaha alfa  $\alpha=,915$ .

**Pētījuma trešajā posmā** no 2020. gada novembra līdz 2021. gada aprīlim tika organizētas, transkribētas un analizētas sešas mērķtiecīgās izlases dalībnieku daļēji strukturētās intervijas (2.–7. pielikums) un eksperta intervija. Intervijas tika veiktas attālināti – Zoom platformā ar ieslēgtu kameru.

**Pētījuma ceturtajā posmā** no 2021. gada maija līdz septembrim tika analizēti un apstrādāti iegūtie dati: veidotas jēgas vienības un tēmu kopas; no intervijām tika izdalītas vispārējās un unikālās tēmas, veikta kopsavilkuma sintēze, pārvēršot datus zinātniskās kategorijās atbilstoši pētījuma mērķim un jautājumiem. Izveidots prasmju transformācijas jeb 3P modelis dzīves kvalitātes uzlabošanai. Sagatavoti pētījuma secinājumi. Eiropas Sociālā fonda projekta „Liepājas Universitātes akadēmiskā personāla pilnveide stratēģiskās specializācijas jomās – logopēdija, pirmsskolas izglītība un sākumizglītība” ietvaros promocijas darbs pabeigts, noformēts un sagatavots aizstāvēšanai. Izstrādāts kopsavilkums. Pētījuma metodoloģija, gaita un rezultāti aprobēti 8 konferencēs, atspoguļoti 5 zinātniskajās publikācijās, kā arī Latvijas Universitātē novadītās nodarbībās un Liepājas Universitātē docētos studijuursos.

**Pētījuma teorētisko bāzi** veido salīdzinoša zinātniskās literatūras analīze par

- 1) pieaugušo dzīves kvalitāti (Bela, Tisenkopfs, 2006; Stiglitz, Sen, Fituozi, 2009; Vilbers, 2011);
- 2) pieaugušo izglītību un valodas prasmēm (Vitgenšteins, 1994 (1921); Vigotskis, 1934; Knowles, 2020 (1973), 2015; Crystal, 1997, 2003);
- 3) kapitāla formām (Bourdieu, 1986, 1989; Coleman, 1988; Putnam, 1993; Hargreaves, Fullan, 2012; Goldin, 2014).

Šī promocijas darba **novitāti** veido iegūtie dati un secinājumi par to, kāda ir izglītības iestāžu vadītāju izpratne par dzīves kvalitātes dimensijas veidojošiem rādītājiem, kā arī angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla resursa potenciāla teorētiskā un primārajos datos balstītā analīze.

Lai gan atsevišķos promocijas darbos pēdējā desmitgadē ir skarta pedagogu labizjūtas tēma, labizjūta ir tikai viena no dzīves kvalitātes dimensijām. Pedagogu dzīves kvalitāte kompleksi Latvijā nav tikusi pētīta. Ir atsevišķi darbi par izglītības iestāžu vadītājiem nepieciešamajām prasmēm, tomēr angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla resursa potenciāls nav ticis pētīts. Turklāt, pēdējais akadēmiskais pētījums par Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitāti veikts 2006. gadā (Bela, Tisenkopfs, 2006), ar mērķi izstrādāt Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes indeksu, bet 2012. gadā veikts pētījums par dzīves kvalitātes izvērtējuma metodēm un instrumentiem projekta “Biedrības “Latvijas Kustība par neatkarīgu dzīvi” kapacitātes stiprināšana līdzdalībai sociālo pakalpojumu cilvēkiem ar invaliditāti plānošanas un kvalitātes izvērtēšanas procesos” ietvaros (Šķestere, 2012). Kopš 2003. gada ES aģentūra Eiropas Dzīves un darba apstākļu uzlabošanas fonds (*Eurofound*) veic Eiropas dzīves kvalitātes apsekojumu (EQLS), lai dokumentētu cilvēku dzīves apstākļus un sociālo stāvokli, kā arī pētītu problēmas, kas ietekmē Eiropas iedzīvotāju dzīvi. Pēdējais šāds apsekojums, kurā piedalījās arī Latvija, veikts 2016. gadā, tomēr tas neatklāj atsevišķu iedzīvotāju grupu dzīves kvalitātes izpratni un vajadzības. Izglītības iestāžu vadītāju profesionālā kapitāla veidojošanai nepieciešamie resursi, sevišķi nebijušos apstākļos, kādus izraisījusi *Covid-19* pandēmija, iezīmē šī **promocijas darba pētniecisko aktualitāti**.

#### Pētījuma **praktiskā nozīmība**:

- aptaujā iegūti dati par izglītības iestāžu vadītāju un viņu vietnieku izpratni par dzīves kvalitāti un to veidojošām dimensijām, kas veido pamatu tālākai respondentu uzskatu, vērtību un kompetences analīzei,
- fenomenoloģiskajā analīzē iegūtie secinājumi ļauj izprast Latvijas izglītības iestāžu vadītāju angļu valodas prasmju un profesionālā kapitāla kopsakarības, sekmē diskursu par 21. gadsimta izglītības iestādes vadītājam nepieciešamajām prasmēm profesionalitātes pilnveidei un dzīves kvalitātes uzlabošanai,
- respondentu angļu valodas prasmju pašvērtējuma datu analīze, to korelācijas analīze ar ietekmes vērtējumu dzīves kvalitātes kontekstā sniedz priekšstatu par



Latvijas izglītības iestāžu vadītāju un viņu vietnieku angļu valodas zināšanu līmeni, tanī skaitā, izglītības iestāžu veidu griezumā,

- autores izveidotais prasmju transformācijas modelis (3P) ir izmantojams prasmju un profesionālā kapitāla mijsakarību konstatēšanai.

Pētījuma **robežas** nosaka dzīves kvalitātes diskurss, profesionālās kompetences, prasmju un profesionālā kapitāla jēdzienu izpratne, fenomenoloģiskā analīze kā datu analīzes metode izglītības pētījumos, pētījuma starpdisciplinārā daba, pētījuma tapšanas laikā Latvijā izsludinātā ārkārtējā situācija *Covid-19* izraisītās pandēmijas dēļ, kā arī tas, ka angļu valodas prasmju analīze veikta kā profesionālā kapitāla elements, bet nav analizēti respondentu norādīto angļu valodas prasmju līmeņa iemesli un svešvalodas apguve no valodniecības aspekta.

Pētījuma **metodoloģijas, datu un rezultātu zinātniskā aprobācija** veikta:

1) publikācijās:

- Zeide, I., Odiņa, I. (2020). 21. gadsimta prasmes dzīves kvalitātes kontekstā= 21st Century Skills in the Context of Life Quality. // In: *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība: Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli= Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2020. gada 22. – 23. maijs, Rēzekne. Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. Izglītības, valodu un dizaina fakultāte. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2020, 5. daļa, 322–332.
- Zeide, I. (2019). Determining the Training Needs and the Key Training Topics in the Enterprises of Latvia.// In: *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Rēzekne. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2019vol5.3744>
- Zeide, I. (2018). The Challenges of Adult Pedagogy in Workplace Learning.//In: *International Conference The Future of Education. Conference Proceedings*, Florence: ISBN 978-88-3359-020-2. Pieejams: [https://www.academia.edu/38813460/The\\_challenges\\_of\\_adult\\_pedagogy\\_in\\_workplace\\_learning](https://www.academia.edu/38813460/The_challenges_of_adult_pedagogy_in_workplace_learning)
- Odiņa, I., Zeide, I. (2017). Labizjūtas teorētiskie aspekti mūžizglītības kontekstā=The Theoretical Aspects of Well-Being in the Context of Lifelong Learning.// In: *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume II, Rēzekne. Rēzeknes

Tehnoloģiju akadēmija. Izglītības, valodu un dizaina fakultāte. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija ISSN 1691-5887, 519–528.

- Zeide, I., Odina, I., (2016). Adult Education Trends in the Enterprises of Latvia.// In: *ICLEL 2016: 2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All*, July 21–23, 2016, Liepāja, Latvia: Conference Proceeding Book Sakarya, 2016, 273–279, URL: [https://media.wix.com/ugd/d546b1\\_08f6a35b05114b969fb5d41a1443d619.pdf](https://media.wix.com/ugd/d546b1_08f6a35b05114b969fb5d41a1443d619.pdf) ISBN 9786056649516.

2) konferencēs:

- Liepājas Universitātes 13. starptautiskā zinātniskā konference “Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā”. Piedalīšanās ar referātu *21. gadsimta prasmes izglītības iestāžu vadītāju dzīves kvalitātes kontekstā* (22.04.2021., Liepāja, Latvija);
- Starptautiskā zinātniskā konference “Sabiedrība. Integrācija. Izglītība”. Piedalīšanās ar referātu *Determining the Training Needs and the Key Training Topics in the Enterprises of Latvia* (24.05 2019., Rēzekne, Latvija);
- LU 76. starptautiskā zinātniskā konference “Cilvēks un tehnoloģijas, izglītības kvalitāte” sekcija “Pedagoga un skolēna dzīves kvalitāte izglītībā”. Piedalīšanās ar referātu *Pieaugušo pedagogijas izaicinājums mācībām darba vietā* (12.02.2018., Rīga, Latvija);
- Pixel International Conference “The Future of Education”. Piedalīšanās ar referātu *The Challenges of Adult Pedagogy in Workplace Learning* (28. – 29.06.2018., Florence, Itālija);
- LU 75. starptautiskā zinātniskā konference. Piedalīšanās ar referātu *Labizjūta kā dzīves kvalitātes dimensija* (17.02.2017, Rīga, Latvija);
- Starptautiskā zinātniskā konference “Sabiedrība. Integrācija. Izglītība”. Piedalīšanās ar referātu *The Theoretical Aspects of Well-Being in the Context of Lifelong Learning* (28.05.2017., Rēzekne, Latvija);
- ASEM Lifelong learning Hub konference “21th Century Skills” (3.-5.10.2016., Kopenhāgena, Dānija)
- 2. starptautiskā konference “Lifelong Education and Leadership for All”. Piedalīšanās ar referātu *Adult Education Trends in the Enterprises of Latvia* (21.07.2016., Liepāja, Latvija).

### 3) nodarbībās:

- *Datu ieguves un apstrādes metodes*. Patstāvīgi sagatavotas un novadītas nodarbības Liepājas Universitātē, studiju kursā “Pētnieciskais seminārs” bakalaura studiju programmā “Skolotājs/Pamatizglītības skolotājs”, un studiju kursā “Zinātniski pētnieciskais seminārs” profesionālā maģistra studiju programmā “Vispārējās izglītības skolotājs” 2019/2020
- *Pētījums izglītībā un pedagogijā*. Patstāvīgi sagatavotas un novadītas nodarbības Liepājas Universitātē, studiju kursā “Pētnieciskais seminārs” bakalaura studiju programmā “Skolotājs/Pamatizglītības skolotājs”, studiju kursā “Zinātniski pētnieciskais seminārs” profesionālā maģistra studiju programmā “Vispārējās izglītības skolotājs” 2019/2020
- *Zinātniskais stils*. Patstāvīgi sagatavotas un novadītas nodarbības profesionālā bakalaura studiju programmas “Skolotājs” un profesionālā maģistra studiju programmas “Skolotājs” studentiem Latvijas Universitātē 2018/2019, un profesionālā bakalaura un maģistra skolotāju izglītības studiju programmu studentiem Liepājas Universitātē 2019/2020

### 4) studijuursos:

- *Pieaugušo izglītība*. Patstāvīgi sagatavots un nolasīts kurss. Liepājas Universitātē, bakalaura studiju programmā “Skolotājs” pilna laika studentiem un bakalaura studiju programmā “Pirmsskolas skolotājs” nepilna laika studentiem, 2 KP apjomā katrā programmā, 2021.

Promocijas darba struktūru veido **piecas nodaļas**.

**Pirmajā nodaļā** ieskicēts pieaugušo izglītības epistemoloģiskais statuss 21. gadsimtā, pamatota pētījuma metodoloģijas izvēle (jaukta dizaina pētījums, fenomenoloģiskā redukcija), raksturota darba metateorija, atainots pētījuma teorētiskais modelis, tostarp datu analīzes un ieguves metodes, raksturota pētījuma izlase.

**Otrajā nodaļā** analizēti dzīves kvalitātes dimensiju un pieaugušo izglītības teorētiskie aspekti. Izsekots jēdziena “dzīves kvalitāte” vēsturei un tā tapšanai par multidimensiālu modeli dzīves kvalitātes mērīšanai gan Eiropas Savienībā, gan arī dzīves kvalitātes jēdziena izpratnei un lietojumam Latvijas attīstības plānošanas dokumentos un dzīves kvalitātes pētījumos. Aplūkota holistiskas pieejas labklājības mērīšanai vēsture un pamatots *Stiglitz-Sen-Fioussi* dzīves kvalitātes modeļa

izmantojums šī promocijas darba empīriskajā daļā. Aplūkota izglītības kā dzīves kvalitātes dimensijas nozīme un padziļināti analizēti respondentu aptaujas dati šīs dimensijas kontekstā. Nodaļu noslēdz pieaugušo definīcijas problemātikas analīze un autores piedāvātā pieaugušo definīcija.

**Trešā nodaļa** veltīta profesionālā kapitāla jēdziena analīzei un saistībai ar citām kapitāla formām, izmantojot Džeimsa Kolmena (James Coleman 1988), Pjēra Burdjē (Pierre Bourdieu, 1986), Roberta Patnema (Robert Putnam 1993), Klaudijas Goldinas (Claudia Goldin 2014) un Endrjū Hāgreiva (Andrew Hargreaves) un Maikla Fulana (Michael Fullan) (2012) definīcijas, pamatota profesionālā kapitāla kā promocijas darba vadošās teorijas izvēle un nozīme izglītības iestāžu vadītāju ikdienā. Nodaļu noslēdz teorētisko avotu analīze un intervija ar ekspertu Latvijas Universitātes profesori Ivetu Ķesteri par izglītības iestāžu vadītāju svešvalodu prasmju kā profesionālā kapitāla resursu 20. gadsimta Latvijas vēstures kontekstā.

**Ceturtajā nodaļā** aplūkota prasmju jēdziena attīstība un pētāmā fenomena – angļu valodas prasmes – saistība ar izglītības iestāžu vadītāju profesionālo kapitālu, raksturota angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla resursa daba, kā arī pamatota angļu valodas prasmju kā pētījuma kategorijas izvēle, izmantojot Deivida Kristala (*David Crystal*) globālās valodas statusa teoriju (Crystal, 2003). Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu “Kāda ir respondentu pieredze attiecībā uz angļu valodas prasmēm kā profesionālā kapitāla resursu?”, analizēti interviju dati, izmantojot fenomenoloģisko analīzi, un normatīvo aktu prasības izglītības iestādes vadītājiem. Analizētas arī angļu valodas prasmes kopējo 21. gadsimta prasmju kontekstā. Izmantojot aprakstošās statistikas metodi analizēti aptaujas anketas dati, lai iegūtu atbildi uz pētījuma jautājumu “Kādas ir angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes mījsakarības?”.

**Piektajā nodaļā** kategorizēta un aprakstīta angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes mījsakarību empīriskā izpēte un sniegta respondentu aptaujas rezultātā iegūto datu analīze, lai atbildētu uz pētījuma jautājumiem: “Kāda ir izglītības iestāžu vadītāju un viņu vietnieku izpratne par dzīves kvalitāti un dzīves kvalitātes dimensijas veidojošiem rādītājiem?” un “Kādas ir angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla resursa un dzīves kvalitātes mījsakarības?”. Analizēti arī respondentu angļu valodas prasmju pašvērtējuma dati, to korelācija ar ietekmes vērtējumu dzīves kvalitātes kontekstā, kā arī izveidots prasmju transformācijas konceptuālais modelis.

# 1. Pētījuma metodoloģija un izlase

## 1.1. Pētījuma dizaina pamatojums

Pieaugušo izglītība kā pētījumu joma nav visai sena. Tās pētīšanas vēsture Eiropā ir daudzveidīga un atkarīga no vairākiem faktoriem, tostarp, pieaugušo izglītības organizācijas un jomas pētniecības attīstības pakāpes katrā konkrētā valstī. Tomēr 20. gadsimta laikā pieaugušo izglītības pētniecībai Eiropā tika iezīmēta viena kopīga tendence – pieaugušo izglītības joma lielā daļā Eiropas valstu tika integrēta sociālajā un ekonomiskajā politikā. 21. gadsimtā pieaugušo izglītības pētnieki vairs nediskutē par tās epistemoloģisko statusu un ir vienojušies, ka pieaugušo izglītība pēc būtības ir starpdisciplinārs pētījumu lauks, kura pētījumos tiek izmantotas gan teorijas, gan metodes no dažādām zinātņu jomām. 20. gadsimta vidū, līdz ar studentu politisko radikalizāciju un augstskolu sektora paplašināšanos Eiropā, empīriskās metodes izglītības pētījumos kopumā tika apšaubītas un aizstātas ar hermeneitiku, fenomenoloģiju un kritisko perspektīvu (Fejes & Nylander, 2015). Pētījumos sāka dominēt nevis jaunu faktu atklāšana, bet nozīmes skaidrojumi jeb interpretatīvā analīze. Šāds pavērsiens sociālajās zinātnēs radīja sekas arī pieaugušo izglītības pētniecības jomā un, kā secinājuši Andreass Fejess (*Andreas Fejes*) un Ēriks Nīlanders (*Erik Nylander*) (Fejes & Nylander, 2015), tās raksturojamas šādi:

- kvalitatīvās pētniecības dominēšana,
- teoriju un to ietekmes pieaugums,
- debates par pieaugušo izglītības epistemoloģisko statusu ir nomainījis vienots pētnieku viedoklis par jomas starpdisciplināritāti un daudzveidību.

Pētījums veikts interpretīvisma paradīgmā, izmantojot sociālā konstruktīvisma (Corbetta, 2011) jeb konstrukcionisma (angl. *constructionism*) pieeju<sup>2</sup>, ar to saprotot uzskatu, ka realitāte (vai vismaz dažas svarīgas cilvēka pieredzes daļas attiecībā uz sevi un pasauli) nav dota, bet gan konstruēta, balstoties uz sociālo praksi, uzskatiem, pieredzi vai tml. (Pētniecības terminu skaidrojošā vārdnīca, 2011).

---

<sup>2</sup> Kā norāda Pipere, postmodernisma ietvaros lieto abus jēdzienus, bet kvalitatīvās pētniecības ietvaram precīzāk atbilst konstrukcionisma jēdziens. “Gan konstrukcionistu, gan konstruktīvistu pieejām ir kopīgs epistemoloģiskais pieņēmums, ka realitāte nevis atklājas mums, bet tiek radīta konstruēšanas procesā. Tādējādi realitātes jēga ir nevis pasīva, neitrāla, objektīva, atsvešināta un ārējs fakts, bet aktīva, kaislīga, subjektīva, nepārtraukta personīga un sociāla izziņas procesa rezultāts” (Martinsons, Pipere, Kamerāde, 2016, 93).

Interpretīvisma ontoloģijas struktūras pamatā ir epistemioloģiskais skepticisms jeb relatīvisms (Corbetta, 2011), kas, kopā ar konstrukcionismu, izmantots šī pētījuma kvalitatīvo datu analīzes interpretācijas perspektīvai, izmantojot interpretatīvās fenomenoloģijas, sauktas arī par hermenētiskās fenomenoloģijas, metodi. Interpretīvās fenomenoloģijas metode balstīta pieņēmumā, ka cilvēki ir interpretējami “caur un cauri”, bez kapacitātes būt pilnīgi brīviem no pasaules (Benner, 2012). Atsaucoties uz fenomenoloģijas kā filozofijas idejām, var secināt, ka cilvēki ir iemiesoti un ierobežoti konkrētā kultūrā, laikā un vietā, kas nosaka kādas cilvēku grupas kopīgus paradumus, darbības, nozīmes izpratni un prasmes, kas tiek uzskatītas par sociāli prioritārām, attiecīgi izpaužas un ir sastopamas arī valodā. Kā atzīmē Patrīcija Bennera (*Patricia Benner*, Benner, 2012) – dzīvot pasaulē nozīmē arī dzīvot valodā vai pat vairākās valodās, līdz ar to arī vairākās diskursu un kultūras pasaulēs. Pētniece turpina, akcentējot jau Ludviga Vītgenšteina izteikto domu, kura izmantota arī šajā promocijas darbā, proti: “nevar adekvāti saprast vai iztēloties valodu, nesaprotot tā faila formu, kas šo valodu ir radījusi” (Benner, 2012, 463)

Fenomenoloģijas kā pētniecības metodes mērķis ir ģenerēt fenomena ikdienas pieredzi (Usher, Jackson, 2017). Tāpēc ir svarīgi izvēlēties respondentus, kuriem ir pietiekama pieredze un zināšanas par pētāmo fenomenu. Atbilstoši interpretatīvās fenomenoloģiskās datu analīzes metodei izvēlēta mērķtiecīgās izlases atlases stratēģija, resp., – izlase, kurai ir nozīmīgs izvērtais pētījuma jautājums (Martinsone, Pipere, Kamerāde, 2016), nosakot gan indivīdu pieredzes idiogrāfiskos (individuālos), gan nomotētiskos (kopīgos) aspektus. Vienlaikus, analizējot datus, jāņem vērā atšķirīgā respondentu spēja veidot stāstījumu, interpretējot un raksturojot pētāmo fenomenu atkarībā no savām zināšanām, uzskatiem, attieksmēm un kopējās dzīves pieredzes.

Pētāmā fenomena – angļu valodas prasmes – ietvaros, pieredze var atšķirties, atkarībā no konteksta. Piemēram, mājās/sadzīvē pret to var būt vienas prasības, bet darbā – pavisam citas. Tāpēc **šajā pētījumā angļu valodas prasmes ir skatītas kā profesionālais kapitāls**<sup>3</sup> (precīzs šī termina skaidrojums tiks dots 3. nodaļā), vērtējot to dzīves kvalitātes kontekstā. Angļu valodas prasmes šajā promocijas darbā tiek analizētas kā dzīves kvalitāti ietekmējošs formatīvais latentais mainīgais, proti, tāds,

---

<sup>3</sup> Šajā darbā lietota E. Hāgreiva un M. Fullana (Hargreaves, Fullan, 2012) definīcija, kur profesionālais kapitāls ir resursi, investīcijas un aktīvi, kas veido, definē un attīsta profesiju un tās praksi.

kuru definē persona vai kopiena jeb, citiem vārdiem sakot, ir konstruēts. Piemēram, liela daļa 21. gadsimta prasmju, pie kādām, pēc autores domām, pieder arī angļu valodas kā svešvalodas prasmes, atbilst formatīvo mainīgo kopai, jo ir identificētas, pamatojoties uz vienotu viedokli, kas iegūts dažādu ziņojumu un citu dokumentu analīzes rezultātā (National Research Council, 2012). Šādā aspektā par formatīvajiem latentiem mainīgajiem ir uzskatāmas arī dzīves kvalitātes dimensijas.

Pētījumā izmantota Ketlīnas Čārmazas (Charmaz, 2008) piedāvātā konstrukcionisma forma, kas ietver sevī trīs kategorijas: 1) pētnieka perspektīvas, pozīcijas, prakses un izpētes situācijas relativitāti; 2) pētnieka refleksiju (angl. *reflexivity*) un 3) sociālo konstrukciju attēlojumus pētāmajā vidē. Konstrukcionisma pieejā dati tiek uzskatīti par pētījuma procesa “produktu” nevis tikai par novērotiem “objektiem”. Pētnieks ir pētījuma procesa daļa, līdz ar to viņa perspektīva, pozīcija, mijiedarbība to ietekmē. Konstrukcionisti nepieļauj iespēju, ka pētnieks savā tēmā ir *tabula rasa* jeb bez priekšzināšanām par pētāmo tēmu. Fakts, ka šī promocijas darba autore vairāk nekā 15 gadus strādājusi jomā, kas saistīta ar svešvalodas mācīšanu pieaugušajiem, pastiprina argumentu, ar kuru tiek pamatota konstrukcionisma pieejas izmantošana pētījuma tapšanā.

Kā atzīmē A. Pipere: “Konstrukcionistu epistemoloģiskās pozīcijas ietvaros realitāte tiek skaidrota kā subjektīva, sociāli konstruēta, tāda, ko ietekmē situācijas konteksts: indivīda pieredze un uztvere, sociālā vide un dialogiskā mijiedarbība starp indivīdu (pētāmo) un pētnieku” (Martinsons, Pipere, Kamerāde, 2016, 96). A. Pipere norāda, ka šajā kontekstā konstrukcionisms cieši sasaucas ar fenomenoloģisko pieeju, kad pētnieks un pētāmais mijiedarbībā konstruē pētījuma rezultātus, izmantojot dialogu un interpretējot. Šajā sakarā ir svarīgi atzīmēt, ka respondentu aptauja norisinājusies laikā no 2020. gada 7. aprīļa līdz 2020. gada 15. maijam, intervijas – no 2020. gada 11. novembra līdz 2021. gada 10. aprīlim, kas rakstojams ar 2020. gada 12. martā Latvijā izsludināto ārkārtējo situāciju *Covid-19* izraisītās pandēmijas dēļ (Ministru Kabinets, 2020). Šis fakts neizslēdz iespēju, ka ārpus ārkārtējās situācijas laika veiktas aptaujas rezultāti būtu atšķirīgi. Tomēr, no otras puses, tas vēl jo vairāk pastiprina konstrukcionistu epistemoloģisko pozīciju par subjektīvu, situācijas ietekmētu realitāti.

M. Kolls un I. Engstroms (1998) uzskata, ka “mūsdienu” konstrukcionisms ir nevis mentāls, bet materiāls un Ļ. Vigotska kultūrvēsturiskā teorija bagātina šo izpratni. Citiem vārdiem sakot, cilvēki burtiski konstruē materiālo pasauli sev apkārt kā savas

darbības līdzekļus, izmantojot cilvēces iepriekšējās attīstības stadijas, tanī skaitā zināšanas un prasmes.

Promocijas darbā izmantots jauktais dizains, kas nozīmē kvalitatīvo un kvantitatīvo datu iegūvi, analīzi un kombinēšanu vienā pētījumā (Martinsone, Pipere, Kamerāde, 2016; Maxwell, 2018). Kā kvalitatīvo un kvantitatīvo datu integrācijas pieejas realizācija lietota datu savienošana, izmantojot secīgi izskaidrojošo jauktā pētījuma dizainu (Martinsone, Pipere, Kamerāde, 2016), proti, vispirms veikta aptaujas datu kvantitatīva analīze, lai veidotu pamatu tālākai datu vākšanai – intervijas jautājumu veidošanai un dalībnieku atlasei. Secīgi izskaidrojošais jauktais pētījuma dizains izvēlēts, jo tā mērķis ir “izmantot kvalitatīvos rezultātus, lai izskaidrotu un interpretētu primārā kvantitatīvā pētījuma rezultātus (...). Piemēram, dzīves kvalitātes aptaujas kvantitatīvos rezultātus var labāk interpretēt, ievācot papildus kvalitatīvos datus” (Martinsone, Pipere, Kamerāde, 2016, 194).

Tā kā jaukts pētījuma dizains sociālajās zinātnēs tiek izmantots salīdzinoši nesen, pētnieku starpā vēl joprojām nav vienotas izpratnes par tā paradigmu. Tomēr jaukta dizaina pētījumiem ir arvien lielāka nozīme un popularitāte zinātnieku vidū (Maxwell, 2018), bet kvalitatīvo un kvantitatīvo datu izmantošana un integrācija vienā pētījumā tiek uzskatīta par jauktā dizaina galveno iezīmi. Šī pētījuma teorētiskais modelis ir apkopots 1.1. tabulā.



1.1. tabula. Pētījuma teorētiskais modelis

<b>Metateorija (Paradigma)</b>	<b>Interpretīvisms (Corbetta, 2011)</b>
Ontoloģija	<u>Konstrukcionisms</u> : zināmajam pasaulē ir indivīdu piešķirtā nozīme. <u>Relatīvisms</u> : nav universālas sociālās realitātes, kas der visiem indivīdiem, proti, absolūta realitāte, drīzāk ir vairākas realitātes, jo pastāv vairākas un dažādas perspektīvas, ar kuru starpniecību cilvēki uztver un interpretē sociālos faktus (Corbetta, 2011)
Epistemoloģija	<u>Neduālisms</u> (viss ir viens). Sociālie pētījumi nav eksperimentāla zinātne, kas meklē patiesības/likumus, bet gan interpretācija, kurā tiek meklēta jēga, kurā centrālās kategorijas ir vērtības, nozīme un mērķis (Corbetta, 2011).
Metodoloģija	Jaukta dizaina pētījums. Fenomenoloģiskā redukcija.
Pētījuma pamatstratēģija	Jaukts dizains: aptaujas pētījums (Leddy-Owen, 2016 (4th ed.))/fenomenoloģija (Martinsone, Pipere, Kamerāde, 2016; Benner, 2012; Usher & Jackson, 2017; Eberle, 2013).
Datu ieguves metodes	Anketa. Daļēji strukturēta, individuāla, attālināta ( <i>Zoom</i> ) intervija. Nestrukturēta individuālā attālinātā ( <i>Zoom</i> ) eksperta intervija.
Datu analīzes metode	Aprakstošā statistika. Interpretatīvā (hermeneitiskā) fenomenoloģiskā analīze (Martinsone, Pipere, Kamerāde, 2016; Smith, Flowers Larkin, 2009).
Pētījuma dalībnieku atlase	Atlases stratēģija. Aptaujai: mērķtiecīgā izlase, dalībnieki ar “tipisku” pieredzi, izglītības nozarē nodarbinātie. Ģenerālkopa – Latvijas vispārējo, profesionālo, speciālo un augstāko izglītības iestāžu vadītāji un viņu vietnieki Ģenerālkopā 1594 (n=191) dalībnieki. <u>Intervijai</u> : mērķtiecīgā izlase, dalībnieki ar “intensīvu” pieredzi (Martinsone, 2016, 312). Izlases lielums n=6 dalībnieki, atlasīti ar aptaujas palīdzību. 1 eksperta intervijas dalībniece.
<b>Teorijas</b>	
Dzīves kvalitāte	Ventigots (2003): integratīvā dzīves kvalitātes teorija ( <i>integrative quality-of-life (IQOL) theory</i> ). Stiglitz-Sen-Fitoussi (2009): 8+1 dzīves kvalitātes dimensiju modelis. Vilbers (2011): integrālā teorija.
Izglītība/prasmes	Komenskis (1592–1670): pansofija (universālā gudrība). Kristals (Crystal, 1997; 2003): angļu valoda kā globāla valoda. Noulzs (Knowles 2020 (1973)): pieaugušo mācīšanās teorija. Vigotskis (Виготский, 1934): kultūrvēsturiskā teorija. Vitgenšteins (Wittgenstein, 1921): lingvistiskā filozofija.

Profesionālais kapitāls	Koumens (Coleman, 1988); Burdjē (Bourdieu, 1986); Putnems (Putnam, 1993): sociālā kapitāla teorija. Goldina (Goldin, 2014): cilvēkkapitāla teorija. Hāgreivs un Fulans (Hargreaves, Fullan, 2012): profesionālā kapitāla teorija.
-------------------------	---

Stratēģijas izvēle atbildei uz pētījuma jautājumu “Kāda ir respondentu pieredze attiecībā uz angļu valodas prasmēm kā profesionālā kapitāla elementu?” tiek pamatota ar skaidrojumu, ka fenomenoloģiskā pētījuma būtība ir piedzīvotā jeb dzīvās pieredzes izpēte, bet mērķis ir radīt ikdienas pieredzes fenomena attēlojumu, lai izprastu tā būtību un īpašības (Usher, Jackson, 2017).

Savukārt, atbildei uz pētījuma jautājumu “Kāda ir izglītības iestāžu vadītāju un viņu vietnieku (turpmāk – respondentu) izpratne par dzīves kvalitāti un dzīves kvalitātes dimensijas veidojošiem rādītājiem?” izvēlēta kvantitatīvā pētījuma stratēģija, bet jaukts pētījuma dizains lietots, lai nodrošinātu maksimālu zinātnisko stiprumu atbildei uz pētījuma jautājumu: “Kādas ir angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla un dzīves kvalitātes mījsakarības?”.

Kvantitatīvo metožu izmantošanas gadījumā izglītības pētījumos konstatētas trīs galvenās metodiskās problēmas – mērījumu kļūda, daudzlīmeņu problēma, kas ir saistīta ar izglītības sistēmas hierarhisko struktūru un cēloņsakarību secinājumu problēma (Tippelt, Schmidt-Hertha, 2018). Tās šajā pētījumā kompensētas ar kvantitatīvo datu ieguves – padziļinātas daļēji strukturētas intervijas – un analīzes metodi. Gan anketās (n=191), gan intervijās (n=6) iegūti verbāli dati, kas, savukārt, veido pētījuma bāzi.

Jāatzīmē fenomenoloģijas kā pētniecības metodes robežas, kas raksturojamas ar fenomenoloģijas filozofisko Edmunda Huserla (*Edmund Husserl*) ideju par lietu būtību (kas ir “lietas pašas par sevi?”), kas izvirzīta pagājušā gadsimta divdesmitajos gados (Eberle, 2013). Par lietas būtību jeb fenomenu E. Huserla izpratnē tiek uzskatīta domāšana apziņas klātbūtne par zināmo jeb atzīto (*ego cogito cogitatum*), citiem vārdiem sakot, “subjektīvā apziņa vienmēr ir kaut kā apziņa”, līdz ar to subjekta domāšanai ir zināmas robežas. Tātad, izmantojot fenomenoloģiju kā pētniecības metodi, jāizvairās no neadekvātas epistemoloģiskās un metodoloģiskās interpretācijas, piemēram, salīdzinot respondentu atbildes, kas veido cilvēka unikālo pieredzi, jo tā sakņojas katra indivīda zināšanās, inteliģencē un pasaules uztverē, tāpēc var tikt

raksturota kā “egoloģiska”, resp., fenomens tiek pētīts katra indivīda subjektīvās apziņas ietvaros.

Tomēr, kā norāda Tomass Eberle (*Thomas S.Eberle*), E. Huserls ir uzsvēris arī “modernās zinātnes krīzi”, runājot par dabas zinātnēm, kad tiek ņemtas vērā idealizācijas un abstrakcijas, matemātiskās un ģeometriskās formulas, bet aizmirsts par to, ka tās sakņojas “dzīvajā” pasaulē. Viņš atzīmē, ka fenomenoloģiskā “dzīvās pasaules” analīze zinātnes krīzi var ne tikai atrisināt, bet arī izskaidrot, kā darbojas zinātniskās metodes (Eberle, 2013).

## 1.2. Datu ieguves un apstrādes metodes

Primāro datu ieguvei izmantota anketa un daļēji strukturēta intervija. Anketa ļauj savākt datus no pietiekami liela respondentu skaita, kā arī dod iespēju iegūt plašāku viedokļu atspoguļojumu par pētāmo jautājumu. Savukārt, intervija palīdz padziļināti izpētīt repondentu viedokli, uzdodot jautājumus par pētāmo tematu, tādējādi paplašinot tās robežas un sašaurinot interpretācijas iespējas. Datu salīdzināšana lietota kā triangulācija, kas mūsdienās tiek izmantota nevis par stratēģiju secinājumu apstiprināšanai, bet gan kā darbība, kas paplašina pētījuma robežas, veido dziļāku, visaptverošāku izpratni par to, kas tiek pētīts (Flick, 2019).

Pētījuma gaitā veidotajā aptaujas anketā ir 20 jautājumi (skat. 1. pielikumu) tanī skaitā trīs respondentu statistikas jautājumi (dzimums, vecums, izglītības iestādes veids un sektors, kur strādā), četri atvērtie un 13 slēgtie jautājumi. Aptauja tika veikta platformā “VisiDati.lv”. Atvērtie jautājumi izmantoti, lai iegūtu daudzveidīgus un pēc iespējas detalizētus datus, ļaujot respondentiem izvirzīt jaunas tēmas un dzīves kvalitātes rādītājus. Tie ir šādi:

- Lūdzu, raksturojiet pāris teikumus, kas Jūsu izpratnē ir dzīves kvalitāte (tās rādītāji)!
- Kādas prasmes vēl bez iepriekšējā jautājumā nosauktajām Jums nepieciešamas kā resurss dzīves kvalitātei? (iepriekšējā jautājumā *tika minētas*: angļu valodas prasmes, citu svešvalodu prasmes, analītiskās domāšanas prasmes, kritiskā domāšanas prasmes, mācīšanās prasmes, prasmes darboties komandā,

sarunu un saskarsmes prasmes, plānošanas prasmes, organizatoriskās prasmes, IKT prasmes);

- Vieta komentāram vai papildu informācijai saistībā ar pētāmo tēmu, ja anketas aizpildīšanas gaitā Jums likās, ka vēlaties pateikt vēl kaut ko bez jau pajautātā (atbilde uz jautājumu nav obligāta);
- Esmu paredzējusi veikt arī padziļinātas intervijas par pētāmo tēmu. Ja piekrītat piedalīties turpmākajā pētījumā, lūdzu, norādiet sava e-pasta adresi. Paldies!

No 13 slēgtajiem jautājumiem 12 jautājumos izmantota Likerta skala ar rangiem no 1 līdz 7 kur, respondentiem lūgts izvērtēt, cik lielā mērā viņu dzīves kvalitāti ietekmē katra no pētījumā ietvertajām dzīves kvalitātes modeļa dimensijām un cik lielā mērā viņu dzīves kvalitāti ietekmē 21. gadsimtam raksturīgās prasmes. Savukārt, rangi no 1 līdz 6 izmantoti jautājumā, kurā respondentiem lūgts novērtēt viņu angļu valodas prasmes. Slēgtie jautājumi ir šādi:

- Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā materiālā labklājība/ikdienas pamata darbības/veselība/izglītība/ brīvais laiks un sociālā mijiedarbība / ekonomiskā drošība/ fiziskā drošība/ uzticība valsts pārvaldei un pamattiesības/ daba un dzīves vide/ kopējā dzīves pieredze ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti: (1 – neietekmē manu dzīves kvalitāti, 7 – ietekmē vislielākā mērā)
- Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti katrā no zemāk uzskaitītajām jomām (1 – neietekmē manu dzīves kvalitāti, 7 – ietekmē vislielākā mērā): materiālā labklājība, ikdienas pamata darbības, veselība, izglītība, brīvais laiks un sociālā mijiedarbība, ekonomiskā drošība, fiziskā drošība, uzticība valsts pārvaldei un pamattiesības, daba un dzīves vide, kopējā dzīves pieredze
- Lūdzu, novērtējiet savas angļu valodas prasmes katrā no kategorijām (1 – neprotu vai tikpat kā neprotu angļu valodu, 6 – jūtos pilnīgi pārliecināts/-a, profesionāls/-a valodas lietotājs/-a, tuvu dzimtās valodas līmenim): runāšana (monologs), runāšana (dialogs), rakstīšana, klausīšanās, lasīšana

- Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā katra no zemāk minētajām prasmēm ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti (1 – neietekmē manu dzīves kvalitāti, 7 – ietekmē vislielākā mērā): angļu valodas prasmes, citu svešvalodu prasmes, analītiskās domāšanas prasmes, kritiskās domāšanas prasmes, mācīšanās prasmes, prasmes darboties komandā, sarunu un saskarsmes prasmes, plānošanas prasmes, organizatoriskās prasmes, informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) prasmes.

Kvantitatīvo datu analīze veikta ar statistiskās analīzes programmu SPSS *Statistic 23*. Kvalitatīvo datu apstrādē izmantota tematiskā analīze un zinātniskajā literatūrā plaši aprakstītais (Martinsone, Pipere, Kamerāde, 2016; Usher, Jackson, 2017; Smith, Flowers, Larkin, 2009) vairāku soļu princips:

- Anketu un interviju tekstu lasīšana un pārļasīšana;
- Pieraksti; aprakstošo, lingvistisko un konceptālo komentāru veidošana;
- Jēgas vienību uzmetums;
- Tēmu kopu veidošana;
- Vispārējo un unikālo tēmu izdalīšana no visām intervijām un kopsavilkuma sintēze.

Intervijām ar respondentiem tika sagatavots vienpadsmit jautājumu saraksts, kuru secība mainījās atkarībā no sarunas gaitas, kā arī, atsevišķos gadījumos, tika uzdoti papildu jautājumi. Savukārt, eksperta intervija tika veikta nestrukturētā jeb atvērtā, attālinātās (*Zoom*) intervijas veidā, klausoties ekspertes naratīvu par valodu nozīmi un lietojumu Latvijas izglītības sistēmā pirms Otrā pasaules kara. Daļēji strukturējās intervijas jautājumi pievienoti 3.pielikumā.

Ņemot vērā valstī noteiktos *Covid-19* infekcijas ierobežojumus, intervijas tika veiktas attālināti, izmantojot *Zoom* platformu. Visi interviju respondenti un šī darba autore intervijas laikā bija ieslēguši kameras. Visas intervijas tika ierakstītas, pēc tam darba autore veica transkripciju un personīgu datu analīzi atbilstoši augstāk minētajiem tematiskās analīzes soļu principiem. Atbilstoši pētnieka ētikai un fizisko datu apstrādes prasībām, ir veikts informētās piekrišanas process, proti, respondentiem tika izskaidrots pētījuma mērķis un būtība, datu ieguves metode un norise, intervējamie iepazīstināti ar intervijas transkriptu. Respondentu personas dati ir šifrēti.

### 1.3. Izlases raksturojums

Pētījuma populācija ir Latvijas vispārējo, profesionālo un augstāko izglītības iestāžu vadītāji un viņu vietnieki.

**Aptaujai** izvēlēta mērķtiecīgās izlases stratēģija, proti, dalībnieki ar “tipisku” pieredzi. Izlases vienības tika atlasītas, izsūtot aptaujas anketas uz 797 izglītības iestādēm, no kurām saņemtas aizpildītas un derīgas 191 anketa. No 191 aptaujas respondenta 165 jeb 86 % – sievietes un 26 jeb 14 % bija vīrieši. 2018. gadā no visiem nodarbinātajiem Latvijā (82 % sieviešu un 18 % vīriešu) izglītības nozarē strādāja 18,2 % (tanī skaitā 15 % sieviešu un 3,2 % vīriešu) (csb.gov.lv). Salīdzinot proporciju, ko veido Centrālās statistikas pārvaldes (CSP) statistikas dati ar proporciju, kādu veidoja šī pētījuma respondenti, var secināt, ka vīriešu un sieviešu kā respondentu proporcija ir līdzīga izglītības nozarē strādājošo dzimumu proporcijai, līdz ar to respondentu izlase ir uzskatāma par reprezentatīvu.

Respondentu vidējais vecums – 50,8 gadi, jaunākajam respondentam (sievietei) – 29 gadi, bet vecākajam (sievietei) – 70. Respondenti pārstāv šādas vecuma grupas:

- līdz 40 gadiem 12,6 % (24 respondenti),
- no 41 līdz 50 gadiem 34 % (65 respondenti),
- no 51 līdz 60 gadiem 40,3 % (77 respondenti),
- vecāki par 60 gadiem 13,1 % (25 respondenti).

Atbilstoši OECD Starptautiskā mācību vides pētījuma (TALIS) datiem Latvijā skolotāju vidējais vecums ir 48 gadi, turklāt 51 % Latvijas skolotāju ir vecumā virs 50 gadiem (OECD, 2019 a). Tādēļ var secināt, ka respondentu vidējais vecums iekļaujas statistikas datu grupā, kura raksturo izglītības nozarē strādājošo vecumu, un respondentu izlase ir uzskatāma par reprezentatīvu.

Atkarībā no dzīves vietas respondenti ir sadalīti četrās teritoriālās grupās – Rīgā, Pierīgā, citā pilsētā vai mazpilsētā un laukos dzīvojošie. Viņu procentuālais pārstāvniecības dalījums bija šāds: no Rīgas 23 % respondentu, no Pierīgas – 8 % respondentu, no citas Latvijas pilsētas vai mazpilsētas – 48 % respondentu, savukārt, laukus kā savu dzīves vietu atzīmējis 21 % respondentu. Respondentiem tika lūgts atbildēt uz jautājumu, kāda ir viņu dzimtā valoda. Latviešu valodu kā dzimto norādījuši 175 respondenti jeb 91 % respondentu, viens respondents norādījis latgaliešu valodu,

7 % jeb 14 respondentu par savu dzimto valodu norādījuši krievu valodu, savukārt 2 respondenti atzīmējuši, ka ir bilingvāli, resp., norādījuši kā dzimtās divas valodas, proti, gan latviešu, gan krievu.

No 191 aizpildītās **anketas** 99 respondenti ir skolas direktori (vai direktores); 83 respondenti – direktora vietnieki (vai vietnieces), 3 respondenti ieņem rektora (vai rektores) amatu, bet 6 – prorektora (prorektore) vai dekāna (dekānes) amatu. Turpmākā pētījuma gaitā respondenti grupēti divu amatu kategorijās: 1) izglītības iestāžu vadītāji, 2) izglītības iestāžu vadītāju vietnieki, iekļaujot direktorus un rektorus izglītības iestāžu vadītāju amata kategorijā, bet direktoru vietniekus, prorektorus un dekānus izglītības iestāžu vadītāju vietnieku amata kategorijā.

Pamatojoties uz minēto respondentu grupējumu atbilstoši amatam, viņu sadalījums bija šāds: 102 (53 %) izglītības iestāžu vadītāji, 89 (47 %) izglītības iestāžu vadītāju vietnieki. 74,9 % jeb 143 respondenti pārstāvēja vispārējo izglītību, 14 respondenti jeb 7,3 % bija profesionālās izglītības iestāžu vadītāji vai vietnieki, 11,5 % jeb 22 respondenti strādā augstākās izglītības iestādē, 10 respondenti jeb 5,2 % – speciālā izglītības iestādē, bet 2 respondenti jeb 1 % kā savu darba vietu norādījuši “cita izglītības iestāde”.

Kā liecina informācija Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) tīmekļvietnē (Izglītības un zinātnes ministrija, 7.09.2020) 2019. gadā Latvijā bija 49 augstākās izglītības iestādes (t. sk. 6 universitātes, 21 augstskola un akadēmija, 19 koledžas, 6 universitāšu vai augstskolu aģentūras un 2 ārvalstu augstskolu filiāles), 41 profesionālās vidējās izglītības iestāde (t. sk. 21 IZM pakļautībā, 20 – citu ministriju, pašvaldības un privātās profesionālās izglītības iestādes), 656 vispārējās izglītības iestādes, 51 speciālās izglītības iestāde. Tātad kopā – 797 izglītības iestādes. Minētā statistika veido šādu izglītības iestāžu veidu proporciju:

- augstākās izglītības iestādes – 6,15 % (aptaujas respondenti – 11,5 %),
- profesionālās izglītības iestādes – 5,14 % (7,3 %),
- vispārējās izglītības iestādes – 82,30 % (74,9 %),
- speciālās izglītības iestādes – 6,39 % (5,2 %).

Salīdzinot proporciju, kas balstīta IZM statistikas datos par izglītības iestāžu skaitu ar proporciju, un to, kas veidota izglītības iestādēs, kuras pārstāv šī pētījuma respondenti, var secināt, ka tās ir līdzīgas un respondentu izlase uzskatāma par

reprezentatīvu. Tātad lielākā respondentu daļa pārstāv vispārējo un speciālo izglītību (IZM statistikā 89 %, aptaujas respondentiem – 80,1 %). Nākamajā grupā bija respondenti no augstākās izglītības iestādēm (attiecīgi 6,15 % un 11,5 %), bet trešajā grupā profesionālās izglītības iestāžu vadītāji (attiecīgi 5,14 % un 7,3 %).

Minētie dati liecina par to, ka šī pētījuma ģenerālkopa ir 797 izglītības iestāžu vadītāji un viņu vietnieki. Ņemot vērā to, ka katrā izglītības iestādē ir atšķirīgs vadītāju vietnieku skaits un dati nav brīvi pieejami, to apkopošana prasītu pārāk lielus resursus, bet ir zināms, ka vismaz viens vadītāja vietnieks ir katrā pētījuma izlasi veidojošajā izglītības iestādē, tiek pieņemts, ka ģenerālkopā ir 1594 personas, tostarp 797 izglītības iestāžu vadītāji un 797 vietnieki, no kuriem izlases relatīvais apjoms ir 12 procenti, bet absolūtais apjoms 191 vienība.

Attiecībā uz tautsaimniecības sektoru, 90 % jeb 172 respondenti norādījuši, ka pārstāv publisko, bet 10 % jeb 19 respondenti atzīmējuši, ka strādā privātajā sektorā. **Intervijai** izvēlēta mērķtiecīgās izlases stratēģija, proti, dalībnieki ar intensīvu pieredzi, kā arī intervijas dalībnieki tika atlasīti tā, lai vienādā proporcijā tiktu pārstāvēts katrs no izglītības veidiem. Intervijas izlases lielums n=6 dalībnieki, no kuriem

2 respondenti bija vispārējās vidējās izglītības iestādes vadītāji;

2 respondenti bija profesionālās izglītības iestādes vadītāji;

2 respondenti – augstākās izglītības iestādes vadītāja vietnieki (dekāni).

Četras no interviju izlases dalībniecēm bija sievietes, divi – vīrieši. Izlases dalībnieki pārstāvēja vecuma grupu no 47 līdz 63 gadiem. Trīs respondentu vadītās izglītības iestādes atrodas Rīgā (pa vienai katrā no izglītības iestāžu veidiem), trīs – ārpus Rīgas.

**Eksperta intervijā** tika iztaujāta Latvijas Universitātes profesore Iveta Ķestere. Viens no viņas pētniecības virzieniem ir izglītība diktatūras periodos, tādēļ atziņas, kas gūtas šajā intervijā var tikt uzskatītas par pietiekami ticamu un objektīvu attiecīgā perioda izglītības sistēmas valodu politikas atspoguļojumu.



## 2. Dzīves kvalitātes dimensijas un pieaugušo izglītības teorētiskie aspekti

### 2.1. Izpratne par dzīves kvalitātes dimensijām Eiropas Savienības telpā

Kopš pagājušā gadsimta sešdesmitajiem gadiem pasaulē izveidojušās divas dzīves kvalitātes pētniecības kopienas, kuru atziņās ir saskatāmas gan kopējas iezīmes, gan arī atšķirīgais. Tas izpaužas uzskatos par idejām, kas saistītas ar objektīvo un subjektīvo faktoru vērtējumu dzīves kvalitātes aspektā. Viena no kopienām pievēršas galvenokārt ar veselību saistītiem jautājumiem, otram, savukārt, ir izstrādāts daudz plašāks pētniecības fokuss (Michalos, 2014). Šī pētījuma autore ir izvēlējusies dzīves kvalitātes tematu skatīt otrās kopienas tradīcijās.

Izglītības pētījumu “dienas kārtību” Eiropas Savienības telpā lielā mērā nosaka tādas pārnacionālas organizācijas kā OECD, Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (turpmāk – UNESCO) (*The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) un Eiropas Savienība (ES). Kooperējoties un apvienojot resursus, sevišķi datu ieguvē un interpretācijā, minētās organizācijas spēj analizēt datus vienotā perspektīvā. Šis fakts neapšaubāmi ietekmē zinātnisko un izglītības politikas diskursu Eiropas Savienībā (Tippelt, Schmidt-Hertha, 2018).

Paralēli diskusijai par cilvēkam nepieciešamajām pamatprasmēm, par to, cik nozīmīga ir mācīšanās mūža garumā, kopš 2008. gada ekonomiskās krīzes kā Eiropā, tā pasaulē tiek meklēti jauni ceļi un metodes sabiedrības labklājības nodrošināšanai. Tiek pārskatīta arī cilvēku dzīves vērtību izpratne. 2009. gadā ekspertu komisija Nobela prēmijas laureāta ekonomikā Džozefa Štiglica (*Joseph Stiglitz*) vadībā nāca klajā ar holistisku labklājības (šeit lietots kā sinonīms jēdzienam “dzīves kvalitāte”) līmeņa novērtēšanas ideju kā turpmāko politiskās rīcības pamatu (Eurostat, 2017).

Izmantojot tā saukto *Štiglica-Sena-Fitousi* 2009. gada ziņojumu (Stiglitz, Sen, Fitoussi, 2009), Eiropas Statistikas sistēma izveidoja darba grupu, lai radītu progresu, labizjūtas un ilgtspējīgas attīstības rādītāju vērtēšanas sistēmu. 2011. gada novembrī tika publicēts Dž. Štiglica vadītās darba grupas rezultātu ziņojums, kurā bija uzsvērtas multidimensiālas pieejas nepieciešamība dzīves kvalitātes vērtēšanai. Kopš tā laika dažādos līmeņos turpinās diskusijas par to, kādi rādītāji nākotnē būtu jāņem vērā, lai raksturotu dzīves kvalitāti, labizjūtu un sabiedrības progresu. Diskusijā ir

iesaistījusies gan Eiropas Komisija (turpmāk – EK), gan OECD, gan plašs dažādu nozaru zinātnieku loks.

Vieni atbalsta hedonistu pieeju dzīves kvalitātei, kurā galvenās kategorijas ir laime, prieks un gandarījums (Veenhoven, 1996), citi – apmierinātības teoriju, kurā par dzīves kvalitātes mērauklu izvirzīta attiecība starp vēlmēm un spēju tās apmierināt. Vēl joprojām no dzīves kvalitātes diskursa nav pazudusi arī Aristoteļa teorija par aktīvu, racionālu dzīvi kā dzīves mērķi (Megone, 1990), bet Kumins (*Cummins*), kā norāda Replī, 21. gadsimta sākumā nāca klajā ar tā saukto “ideālo teoriju”, kurā ir apgalvots, ka vismaz daļu labas dzīves veido nevis tās baudīšana vai vēlmju apmierināšana, bet noteiktu normatīvo ideālu apmierināšana (Rapley, 2011).

Kā norāda M.Replī (2011), idejai par dzīves kvalitātes mērīšanu ir īsa vēsture, bet ļoti gara pagātne. Tomēr, analizējot avotus un literatūru, var secināt, ka pētnieki ir vienisprātis – mērot dzīves kvalitāti, jāņem vērā vairāki faktori, tostarp objektīvi un subjektīvi rādītāji (*Cummin, Veenhoven, Noll, Land, 2000*). Savukārt 21. gadsimta sākumā tiek iezīmēta **cilvēkkapitāla un sociālā kapitāla loma dzīves kvalitātes kontekstā**: “kā cilvēkkapitāls, tā sociālais kapitāls ir saistīts gan ar vispārējo labizjūtu, gan ar ekonomisko izaugsmi. (..) mūsu sociālais mērķis ir ne tikai veicināt ekonomisko izaugsmi, bet arī uzlabot labizjūtu” (Centre for Educational Research and Innovation, 2001, 1).

2017. gadā EK (2017) publiskoja Džozefa Štiglica, Amartija Sena un Žana Pjēra Fitoussi izstrādāto *Stiglitz-Sen-Fitoussi* 8+1 dimensiju modeli dzīves kvalitātes mērīšanai. Tas balstīts akadēmiskos pētījumos un paredz iekļaut šādas dimensijas (Eurostat, 2017):

1. materiālā labklājība (ienākumi, dzīves apstākļi, patēriņš);
2. pamata darbības (darbs, citas darbības, to kvantitāte un kvalitāte, darba un brīvā laika līdzsvars);
3. veselība (dzīves ilgums, jaundzimušo mirstība, veselīgu dzīves gadu skaits, veselības aprūpes pieejamība);
4. izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā)
5. brīvais laiks un sociālā mijiedarbība (cik bieži iedzīvotāji pavada laiku kopā ar citiem, tajā skaitā sporta un kultūras pasākumos, brīvprātīgi iesaistās organizācijās);
6. ekonomiskā un fiziskā drošība;
7. valsts pārvalde (*governance*) un pamattiesības (tiesības iesaistīties publiskajās debatēs, veidot valsts politiku, uzticība institūcijām, diskriminācijas jautājumi);

8. dabas un dzīves vide (iekļauj gan subjektīvos, gan objektīvos indikatorus, gan cilvēka paša uztveri, gan piesārņojumu kopumā);
9. kopējā dzīves pieredze (subjektīvā labizjūta, apmierinātība ar dzīvi).

Katru no dimensijām raksturo vairāki rādītāji, kas var tikt mērīti kā subjektīvi, tā objektīvi. Tā, piemēram, dimensiju “Izglītība” raksturo tādi rādītāji kā, piemēram, augstāko izglītību sasniegušo īpatsvars vecuma grupā no 25 līdz 64 gadiem, izglītību un mācības priekšlaicīgi pametušo īpatsvars, jauniešu (18 – 24 gadi), kuri nav nedz nodarbināti, nedz mācās, personu (16 – 74 gadi) īpatsvars, kuru digitālās prasmes ir vismaz pamata vai augstākā līmenī, kā arī pieaugušo (25 – 64 gadi) svešvalodu prasmju rādītājs. **Multilingvisms tiek uzskatīts par vienu no ES mērķiem, proti, vismaz divu svešvalodu prasme, kas ir nozīmīgs faktors ne tikai komunikācijā, bet arī mobilitātes atvieglošanā** (Eurostat, ec.europa.eu, 2021).

Noelia Somarriba Arehavalala (*Arehavalala*) un Bernardo Pena Trapero (*Trapero*) (Arehavalala, Trapero 2014) EK pieeju definē kā sintētisku rādītāju veidošanas metodi un raksturo kā interesantu dzīves kvalitātes pētniecības jomā, sevišķi ES kontekstā. Štiglica-Sena-Fitousi komisijas impulsam sekoja vairākas valstis un organizācijas, viena pēc otras attīstot labklājības ziņojumu un indikatoru sistēmu. Tanī skaitā bija OECD „Labākas dzīves indekss”, britu statistikas pārvaldes projekts nacionālās labizjūtas mērīšanai (*Measuring National Well-being*), Vācijas valdības projekts “Labi dzīvot Vācijā (*Gut leben in Deutschland*). Līdzīgs projekts aizsākās arī Itālijā un ES kopumā (*Eurostat* ziņojums par dzīves kvalitāti).

Jāatzīmē, ka ideja par multidimensiālu jeb holistisku pieeju labklājības mērīšanai sakņojas pagājušā gadsimta septiņdesmitajos gados. Ar to 1972. gadā nāca klajā Butānas Karalistes 4. karalis Džigme Singje Vangčuks (*Jigme Singye Wangchuck*), paziņojot, ka “Nacionālais laimes kopprodukts ir svarīgāks par nacionālo kopproduktu” (*Gross National Happiness is more important than Gross Domestic Product*) (Oxford Poverty & Human Development Initiative, 2021). Kopš tā laika Nacionālā laimes kopprodukta (*Gross National Happiness, GNH*) ideja ir ietekmējusi Butānas ekonomisko un sociālo politiku un guvusi atbalsi citur pasaulē. Tā ANO Ģenerālā Asambleja 2011. gadā pieņēma rezolūciju 65/309 *Happiness: Towards a Holistic Definition of Development* (UN General Assembly, 2011), aicinot izmantot holistisku pieeju attīstībai ar mērķi veicināt ilgtspējīgas laimes un labizjūtas (*sustainable happiness and wellbeing*)

nodrošināšanu. Tam sekoja 20 ANO valstu augsta līmeņa sanāksme “Laime un labizjūta: jaunas ekonomiskās paradigmas noteikšana” (*Happiness and Wellbeing: Defining a New Economic Paradigm*) 2012. gada aprīlī, kuras mērķis bija apvienot pasaules līderus, ekspertus, pilsonisko sabiedrību un garīgos līderus, lai izstrādātu jaunu ekonomisko paradigmu, kuras pamatā ir ilgtspējība un labizjūta (*sustainability and wellbeing*). Šī iniciatīva tika balstīta uz Butānas valdības novatorisko darbu – Nacionālās laimes kopprodukta indeksa (*GNH index*) izstrādi – un rezultējās ar ANO Pasaules laimes ziņojumu (*World Happiness Report*) sēriju, kas tiek publicēta kopš 2012. gada.

Nav vienotas izpratnes par termina *well-being* tulkojumu latviski. Atbilstoši Kembridžas vārdnīcas (*Cambridge Dictionary*) piedāvātajam termina skaidrojumam, tas ietver sevī veselības un laimes/prieka dimensiju: *the state of feeling healthy and happy* (*Cambridge Dictionary*) (latv. – stāvoklis, kad jūties vesels un laimīgs/priecīgs – I. Z.). Zinātniskajā literatūrā sastopami vairāki termina *well-being* latviskojumi: **labizjūta, labklāšanās, labbūtība**. Šī pētījuma ietvaros lietots latviešu valodā adaptētais Gunas Svences un Māra Majora termina latviskojums – “labizjūta” (Svence, Majors, 2016). Tā nozīme tiek uzlūkota kā jēdziena “dzīves kvalitāte” vienība, kas raksturo dzīves kvalitātes subjektīvo daļu.

Pētījuma empīriskajā daļā izmantots *Stiglitz-Sen-Fitoussi* “8+1” dzīves kvalitātes modelis (**turpmāk 8+1**), kas ietver sevī gan objektīvos, gan subjektīvos rādītājus, kuri savukārt veido deviņas dzīves kvalitātes dimensijas. Šī pētījuma ietvaros respondentiem tika lūgts raksturot visas deviņas “8+1” modeļa dimensijas. Līdz ar to, pētījuma empīriskajā daļā visas jēdziena “dzīves kvalitāte” dimensijas atklātas subjektīvi – kā individuāla līmeņa koncepti, lai gan “8+1” modelī izmantotie dimensiju rādītāji ir dihotomiski. *Stiglitz-Sen-Fitoussi* dzīves kvalitātes modelis šī pētījuma ietvaros izvēlēts, jo tas vislabāk atbilst aptaujas datu apstrādei un ietver lielu daļu kā Latvijas, tā citu valstu dzīves kvalitātes aptaujās iekļauto dimensiju un rādītāju. Precīzs aptaujas datu analīzes apraksts ir šī darba 5.1. nodaļā.

Akadēmiskajā literatūrā vēl joprojām turpinās diskusija par to, kādi rādītāji būtu iekļaujami aptaujās par labizjūtu, kā tos apkopot, interpretēt un salīdzināt. Šis fakts atzīmēts arī OECD rokasgrāmatā “*Guidelines on Measuring Subjective Well-being*” (2013), norādot, ka visticamāk šī rokasgrāmata drīzumā būs jāpapildina un jāuzlabo ar jauniem labizjūtas aspektiem. Rokasgrāmatas autori atzīmē arī to, ka ir sarežģīti rast vienotu koncepciju tādai sociāli jūtīgai tēmai kā “labizjūta” tā, lai šī koncepcija būtu

atbilstoša katras OECD valsts iedzīvotāju izpratnei. Vācijā, piemēram, valdības projekts “Labi dzīvot Vācijā” (“*Gut leben in Deutschland*”), kas norisinājās no 2014. līdz 2016. gadam un kura mērķis bija dialogā ar iedzīvotājiem identificēt un izvēlēties konkrētus indikatorus, kas raksturotu dzīves kvalitāti Vācijā, noslēdzās ar valdības ziņojumu, kurā tika ietvertas 12 dimensijas un 46 indikatori. Lielbritānijā Nacionālā Statistikas pārvalde (*Office of National Statistics*) nacionālo labizjūtu mēra, izmantojot 43 indikatorus. Savukārt ES ir nākusi klajā ar *Stiglitz-Sen-Fitoussi* 8+1 modeli. Arī tas, protams, raisa diskusijas. Piemēram, par to, vai dzīvot ilgi (viens no t. s. objektīvajiem rādītājiem ir dzīves ilgums) automātiski nozīmē dzīvot labi. Te var piekrist Rūtam Vīnhovenam (*Ruut Veenhoven*) (Veenhoven, 1996), kurš dzīves kvalitātes koncepcijas vietā piedāvā mērīt laimīgas dzīves ilgumu (*Happy life expectancy*).

Eiropas Dzīves un darba apstākļu uzlabošanas fonda (*Eurofound*) dzīves kvalitātes apsekojumi Eiropā notiek kopš 2003. gada un ziņojumos, kas publiskoti 2003., 2007., 2012. un 2016. gadā pieejami arī dati par Latviju. Šī ES organizācija dzīves kvalitāti mēra kā subjektīvu labizjūtas vērtējumu, optimismu, veselību, dzīves līmeni un nenodrošinātības aspektus, darba un privātās dzīves līdzsvaru.

Visticamāk, diskusijas par dzīves kvalitāti būs aktuālas vienmēr, jo, uzlabojoties vai mainoties dzīves apstākļiem, mainās arī cilvēka gaidas. Līdz ar to par dzīves kvalitāti var pieņemt fiksētu lielumu un definēt to tikai kādā konkrētā kultūras vai vēstures kontekstā, bet, šaurākā nozīmē – konkrētas sociālās grupas kontekstā. Tomēr, no otras puses, dzīves kvalitātes konceptam nav arī *ad hoc* atbilstošas dabas. Relatīvi nemainīgos apstākļos ir iespējams definēt kopīgas kādas kultūras dzīves kvalitātes dimensijas<sup>4</sup>. Šajā promocijas darbā ir izmantots EK apstiprinātais 8+1 modelis, kas tiek lietots ES.

No minētā secināms, ka diskusijai par dzīves kvalitātes dimensijām gan Latvijā, gan pasaulē ir pamats un tendence pastiprināties. Izglītības darbiniekiem ir būtiski apzināties izglītības vietu un nozīmi dzīves kvalitātes kontekstā, iekļaujot tajā visus izglītības formas un satura aspektus.

---

<sup>4</sup> Te “kultūra” sociālo zinātņu kontekstā tiek saprasta kā normas, priekšstati, uzskati, vērtības un attieksme, kas nosaka noteiktas cilvēku grupas uzvedību (Martinsone, Pipere, Kamerāde, 2016).

## 2.2. Dzīves kvalitātes jēdziena attīstība pasaulē un pētījumos Latvijā

Pētot termina lietošanu (Odina, Zeide, 2017), ir secināts, ka pagājušā gadsimta beigās *Econlit* datu bāzē par tēmu “labizjūta” vai līdzīga satura tematiku, bija atrodami vidēji pieci raksti gadā, bet kopš 2008. gada to skaits ir būtiski palielinājies un pārsniedz piecdesmit rakstu gadā. Akadēmiskajā diskursā vēl joprojām turpinās diskusija par to, kādi rādītāji būtu iekļaujami labizjūtas aptaujās, kuri no tiem uzskatāmi par dzīves kvalitātes indikatoriem. Nav skaidrs arī tas, kuru terminu (dzīves kvalitāte (*quality of life*, *Lebensqualität*), laime (*happiness*) vai labizjūta (*well-being*)), izstrādājot šīs jomas pētīšanas indeksu, būtu lietot mērķtiecīgāk. Ir secināts, ka minētos terminus daži zinātnieki lieto kā sinonīmus, kaut gan ar tiem tiek apzīmēti atšķirīgi jēdzieni (Odina, Zeide, 2017).

Tiek izšķirtas divas dzīves kvalitātes konceptualizācijas pieejas – “skandināvu”, ko pārstāv tādi pētnieki kā “*Drenowski (1974) Erikson, Uusitalo (1987) un Erikson (1993)*” (Rapley, 2011), bet pārējās Eiropas valstīs vairāk pazīstama “amerikāņu” dzīves kvalitātes pieeja (Noll, 2003). “Skandināvu” pieejā labizjūta tiek uztverta kā labklājības kategorija, savukārt, labklājības sasniegšanai nepieciešama **piekļuve resursiem**, ar kuriem cilvēki var kontrolēt un vadīt savu dzīves līmeni un tā nodrošināšanu var ietekmēt valsts politika. “Amerikāņu” modelī dzīves kvalitātes izpēte un labklājības mērīšana ir vienlīdzīgi koncepti un balstās galvenokārt uz subjektīvo rādītāju novērtēšanu iedzīvotāju līmenī. Kā norāda Hains Herberts Nols (*Heinz-Herbert Noll*) (Noll, 2003), šī pieeja definē labklājību kā subjektīvu labizjūtu (*welfare as subjective well-being*), un kā tās indikators parasti tiek lietots apmierinātības un/vai laimes mērījums.

Dzīves kvalitātes jēdziena izpētes aizsākumi meklējami pagājušā gadsimta sešdesmitajos gados un tiek saistīti ar tā saukto “sociālo rādītāju kustību”, kas attīstījās Nacionālās aeronautikas un kosmosa administrācijas (*National Aeronautics and Space Administration – NASA*) un Amerikas Mākslas un zinātnes akadēmijas sadarbības rezultātā ar mērķi prognozēt kosmosa sacensības sabiedrisko ietekmi. Projektā tika secināts, ka ietekmes prognozēšanas nolūkam gandrīz pilnībā trūkst ne tikai atbilstošu datu, bet arī jēdzienu un metodoloģijas. Tādēļ tika ieviests termins “sociālie rādītāji”. Šos rādītājus noteica, izmantojot statistiku, veselās statistikas sērijas un dažādus citus pierādījumu veidus, “kas dod iespēju mums novērtēt savu stāvokli un virzību pret mums nozīmīgām vērtībām un mērķiem” (Rapley, 2011, 4). Dzīves kvalitātes rādītāju

kontekstā tas nozīmē, ka **tiem mērīts cilvēka stāvoklis attiecībā pret viņa mērķi vai vērtībām**, runājot par subjektīvajiem rādītājiem, vai arī kopienas stāvoklis attiecībā pret kopienas mērķi vai vērtībām attiecībā uz objektīvajiem rādītājiem.

Iepazīstoties ar akadēmisko literatūru, tika secināts, ka jēdziens “dzīves kvalitāte” radies kā alternatīva arvien apšaubāmākajai pārtikušās (labklājības) sabiedrības koncepcijai un kļuvis par jaunu, bet arī daudz sarežģītāku un daudzdimensionālu sabiedrības attīstības mērķi. Pētnieks M. Replī (*Rapley*, 2011) gan atzīmē, ka interese par tā saucamo “sociālo rādītāju” mērījumiem bijusi jau apgaismības laikmetā, tendence turpinājusies 17. un 18. gadsimtā, bet jo īpaši aktualizējusies 20. gadsimtā un turpina attīstīties arī 21. gadsimtā.

Sociologs Vents Sīlis (2010) norāda, ka dzīves kvalitātes jēdziens tiek plaši lietots dažādās zinātnēs, līdz ar to nav izveidojies vienots priekšstats par to, kā tas būtu jāsaprot. Var piekrist V. Sīlim, ka literatūras klāsts par dzīves kvalitātes tematu ir pārāk plašs, lai to spētu apstrādāt viens cilvēks, tomēr ir zināms, ka jau pagājušā gadsimta sešdesmitajos gados pasaulē izveidojušās divas dzīves kvalitātes pētniecības kopienas. Viena pievēršas galvenokārt ar veselību saistītiem jautājumiem, otras pētījumu fokuss ir samērā plašs, tajā tiek iekļauti arī sociālie rādītāji.

Ekonomiste Silvija Kristapsone, kas izstrādājusi šķirkli “dzīves kvalitāte” Latvijas Nacionālajai enciklopēdijai, norādot šī termina atbilstību svešvalodās (angļu *quality of life*, vācu *Lebensqualität*, krievu *качество жизни*), šo jēdzienu definē kā **daudzdimensionālu konceptu**, kas ietver visus dzīves aspektus. Kaut gan vēl aizvien “nav panākta vienošanās ne par koncepta dimensiju skaitu, ne arī par dažādību, tomēr var teikt, ka dzīves kvalitāte ietver fizisko labsajūtu, materiālo labklājību, starppersonu attiecības, personīgo attīstību, pašnoteikšanos, emocionālo labsajūtu, sociālo iekļaušanos un tiesības” (Kristapsone, 2021).

Rezumējot pētnieku teikto, var secināt, ka katra no dzīves kvalitātes dimensijām var pastāvēt atsevišķi, bet tikai kopā tās veido veselumu, kas tiek apzīmēts ar jēdzienu “dzīves kvalitāte”, bez tam dimensijas veido zināmu hierarhiju, līdzīgi kā Abrahama Harolda Maslova (*Abraham Harold Maslow*) vajadzību hierarhijas modelī, kur katra nākamā pakāpe balstās uz iepriekšējo.

Atbilstoši Kena Vilbera (*Ken Wilber*) (Wilbers, 2011) integrālās teorijas principam, kas paredz, ka veselumi ir atkarīgi no daļām un nevis otrādi, A. Maslova piramīda būtu papildināma ar iekļaujošo jeb integrālo principu. Respektīvi, katra nākamā dzīves kvalitātes dimensija ne tikai balstās uz iepriekšējo, bet to iekļauj. No

iepriekš teiktā izriet, ka jēdziena “dzīves kvalitāte” definīcija būtu papildināma ar apzīmējumu “integrāls”, proti, **dzīves kvalitāte ir integrāls daudzdimensiju koncepts**. No kādām daļām jeb dimensijām veselums jeb dzīves kvalitāte veidojas, tas vēl joprojām ir atklāts jautājums gan Eiropā, gan pasaulē. Savukārt šī pētījuma ietvaros papildu jautājumam par respondentu dzīves kvalitātes izpratni un tās dimensijas veidojošiem rādītājiem, tiek rasta atbilde arī uz jautājumu par hierarhiju, kādā dzīves kvalitātes dimensijas tiek sarindotas pēc to nozīmes respondentu dzīvē šobrīd. Pētījuma dati šī aspekta kontekstā ir analizēti 5. nodaļā.

Kopš dzīves kvalitāte tiek izteikta sociālu un ekonomisku indikatoru terminos, tā nav tikai mērījumu indekss, bet gan kļuvusi par valstu, tostarp Latvijas, ekonomiskās un sociālās politikas stratēģisko mērķi. 2006. gadā Valsts prezidenta Stratēģiskās analīzes komisija (Karnītis, 2006) publiskoja sava darba rezultātu – izstrādāto Latvijas dzīves kvalitātes indeksu –, kas uzskatāms par turpinājumu 2005. gadā veiktajam pētījumam “Dzīves kvalitāte Latvijā”, Latvijas izaugsmes modelim un Nacionālajam attīstības plānam 2007. – 2013. gadam, kur “par izaugsmes mērķi tiek izvirzīts **paaugstināt ikviena cilvēka dzīves kvalitāti** šā vārda plašā nozīmē – augstāks labklājības līmenis, drošība tev un taviem tuvākajiem, labāka nākotne bērniem un mazbērniem. Līdz ar to būtisks kļūst jautājums par dzīves kvalitātes izmaiņu kvantitatīvu vērtēšanu valstī.” (Latvijas valsts prezidents, 2006, <https://www.president.lv/>). Viens no pētījuma secinājumiem bija: “**Kā Latvijas cilvēku ikdienas galvenā prioritāte un arī dzīves uzlabošanas centrālā startēģija iezīmējas darbs**” (Bela, Tisenkopfs, 2006, 421).

Stratēģiskās analīzes komisijas secinājums apstiprina šī promocijas darba pētniecisko aktualitāti un pamato promocijas darba ievirzi jeb pētījuma priekšmeta (angļu valodas prasmes kā profesionālais kapitāls) saistību ar pētījuma objektu (pieaugušo dzīves kvalitāte).

Latvijā galvenais vidēja termiņa valsts attīstības plānošanas dokuments ir Nacionālās attīstības plāns (NAP). Tas 2014. – 2020. gadam (NAP2020) ir Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijas (Latvija 2030) rīcības plāns. NAP2020 kā galvenais mērķis ir formulēts šādi: “**dzīves kvalitātes pieaugumu ikvienam no mums**” (PKC, 2012, 12). Ceļš uz to ir spēcīgas vidusšķiras radīšana, sekmējot politiku, kas ved pie stabiliem un pietiekamiem ienākumiem un cienīga darba ikvienam, mazinot nabadzību, ienākumu nevienlīdzību un **uzlabojot iedzīvotāju dzīves kvalitāti un apmierinātību ar dzīvi**.



NAP2020 minēti arī galvenie vidēja termiņa makroekonomiskās attīstības šķēršļi un prognozes, tostarp: “[68]PPZ (PPZ – Nacionālā attīstības plāna 2014. – 2020. gadam prioritāšu pamatojuma ziņojums – *aut.*) liecina, ka **dzīves kvalitātes indekss** Latvijā (kopš mērījumu uzsākšanas 2003. gadā) savu maksimumu sasniedza 2007. gadā, bet mazāko rādītāju jau divus gadus vēlāk – 2009. gadā. (..) Arī LKN2011 viens no trim galvenajiem ieteikumiem ir izglītības sistēmas kvalitātes uzlabošana (PKC, 2012, 11).

Jāatzīmē, ka, lai ķertot pie jebkuras sistēmas kvalitātes uzlabošanas, vispirms ir jādefinē un kopienā jāvienojas par kvalitātes kritērijiem un rādītājiem. Latvijā pie izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas, kas paredz arī izglītības kvalitātes kritēriju definēšanu, izstrādes un ieviešanas kopš 2018. gada, sadarbībā ar IKVD, VISC un LU, strādā Izglītības un zinātnes ministrija.

Dzīves kvalitātes jēdziens NAP2020 lietots arī sadaļā “Prioritāte. Cilvēka drošumspēja.”: “[211](..) lai tautas saimniecības izaugsmes apstākļos Latvija būtu vieta, kur dzimst gaidīti bērni, kur vecāki var viņiem nodrošināt aprūpi un attīstības perspektīvas, kur var atrast darbu un pilnveidoties, lai valstī pieaug cilvēka dzīves ilgums, veselīgi nodzīvoto gadu skaits, saglabājas labas darbaspējas un **dzīves kvalitāte.**” (PKC, 2012, 33)

No citētā redzams, ka Pārresoru koordinācijas centrs jēdzienu “dzīves kvalitāte” lieto šķirti no jēdziena “apmierinātība ar dzīvi”. Savukārt galvenajā vidēja termiņa valsts attīstības plānošanas dokumentā – NAP2020 – tas ir lietots saistībā ar plānoto “ekonomikas izrāvienu” – darbaspēka, finanšu un dabas resursu produktīva izmantošana – tātad, ekonomiskām kategorijām.

Otra kategorija, kurā NAP2020 tiek lietots jēdziens “dzīves kvalitāte”, ir cilvēka drošumspēja, kur minēts, ka “valsts, gādājot par cilvēka drošumspēju (..) pozitīvi ietekmē demogrāfiju” (PKC, 2012, 34), kam būtu jāved pie gaidītu bērnu dzimšanas, darba un pilnveides iespējām, cilvēka dzīves ilguma pieauguma, veselīgi nodzīvoto dzīves gadu skaita, labu darba spēju saglabāšanās un, visbeidzot, arī pie **dzīves kvalitātes.**

Atsaucoties uz Latvijas oficiālās statistikas datiem (CSP, 2020), Latvijā tiek definēti šādi dzīves kvalitātes rādītāji:

1. Materiālie dzīves apstākļi (ar sekojošām apakškategorijām: ienākumi; patēriņš; materiālā nodrošinātība; mājokļa apstākļi);

2. Produktīvas darbības un darbs (darba apstākļi; darba drošība);
3. Veselība (sagaidāmais mūža ilgums, mirstība; veselības apstākļi);
4. Izglītība;
5. Ekonomiskā un personiskā drošība.

No tā ir secināms, ka, CSP izpratnē gan veselība, gan darba spējas ir dzīves kvalitātes kategorijas. Savukārt, NAP2020 autori tās atdalījuši no dzīves kvalitātes.

8+1 modelī (Eurostat, 2017) šobrīd ir iekļautas šādas dimensijas: materiālie dzīves apstākļi, produktīvās vai citas pamata darbības, veselība, izglītība, brīvais laiks un sociālā mijiedarbība, ekonomiskā un fiziskā drošība, valsts pārvalde un pamattiesības, daba un apkārtējā vide un tā sauktā subjektīvā dimensija – cilvēka kopējā/vispārējā dzīves pieredze. Ar “+1” apzīmētā dimensija iekļauj tādus rādītājus kā apmierinātība ar dzīvi, jūtas un emocionālais stāvoklis, psiholoģiskā labizjūta/savas dzīves vērtības izjūta.

Diskusiju par dzīves kvalitātes subjektīvo dimensiju ir veicinājusi *Covid-19* pandēmija, kad dažādos līmeņos (valsts, pašvaldības, darba vietas, mācību iestādes u. c.) tiek veiktas iedzīvotāju grupu aptaujas un pētījumi (tostarp, piemēram, 2020. gada valsts pētījumu programma “Dzīve ar *Covid-19*: Novērtējums par koronavīrusa izraisītās krīzes pārvarēšanu Latvijā un priekšlikumi sabiedrības noturībai nākotnē”, *Covid-19* seku mazināšanai ietvaros, saskaņā ar MK rīkojumu Nr.239, 05.05.2020., (Izglītības un zinātnes ministrija, 2020) par cilvēku emocionālo un psiholoģisko labizjūtu pandēmijas ietekmē).

Arī pēc iepriekšējā plānošanas perioda noslēguma 2020. gadā, dzīves kvalitātes tēmas aktualitāte nav pazudusi no valsts attīstības dokumentu plānošanas diskursa. Par to liecina Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2021. – 2027. gadam (NAP2027) (Pārresoru koordinācijas centrs, 2020). Atšķirībā no NAP2020 jaunā perioda attīstības plānā NAP2027 ir definēta dzīves kvalitāte, vīzijā par Latvijas nākotni norādot – “Dzīves kvalitāte raksturo vispārējo labklājības un ikviena Latvijas iedzīvotāja iespēju pieaugumu.” (Pārresoru koordinācijas centrs, 2020, 6). Dzīves kvalitātes jēdziens caurvij visu NAP2027 rīcības virzienu aprakstus. No tā var secināt, ka dzīves kvalitāte kā sociāls rādītājs ir kļuvusi aizvien aktuālāka, tādēļ arī īpaši iezīmēta Latvijas politikajā un attīstības plānošanas diskursā.

### 2.3. Izglītība kā pieaugušo dzīves kvalitātes dimensija

Kā liecina šī promocijas darba ietvaros veiktā aptaujas datu analīze, 85,9 % respondentu vērtē izglītību kā nozīmīgu dzīves kvalitātes dimensiju. Ja dzīves kvalitāti pieņem kā mainīgu, pamatojoties uz to, ka tā tiek mērīta un ir atkarīga no mainīgām dimensijām. Mainoties kādai no dimensijām, piemēram, veselības stāvoklim vai ienākumiem, kas raksturo materiālo labklājību, attiecīgi mainās dzīves kvalitātes kopējais vērtējums. Šī mainīguma dēļ termina “izglītība” vietā par dzīves kvalitātes dimensiju mērķtiecīgāk būtu lietot terminu “mācīšanās”. Tas dotu iespēju piešķirt lielāku nozīmi nevis reiz iegūtajai izglītībai, bet procesam, kas norisinās mūža garumā un līdz ar to mēģināt saprast, cik lielā mērā tas nodrošina (vai arī nenodrošina) izmaiņas, kas ir vēlamas gan atsevišķam indivīdam, gan visai sabiedrībai. Šādos apstākļos īpaša loma ir pieaugušo izglītībai.

Jēdziena “pieaugušo izglītība” attīstību Eiropā un lielā daļā Latvijas teritorijas ir ietekmējuši procesi, kas šajā jomā norisinājušies Vācijā. Atbilstoši šo procesu vēsturiskās attīstības gaitai, tos var sarindot šādā secībā: “tautas izglītība” (vāc. *Volksbildung*, angl. *Folk Education*), pieaugušo izglītība (vāc. *Erwachsenenbildung*, angl. *Adult Education*), tālākizglītība (vāc. *Weiterbildung*) un mūžizglītība (vāc. *lebenslanges Lernen*, angl. *Life Long Learning*). Kaut gan termins “mūžizglītība” nav nostiprināts Latvijas Republikas likumos, proti, nav šī termina legāldefinīcijas, tomēr tas tiek lietots politikas plānošanas dokumentos, piemēram, Nacionālās attīstības plānā. Izglītības attīstības pamatnostādņu projektā (LR Izglītības un zinātnes ministrija, 2020) un EK stratēģiskajos dokumentos (Eiropas Parlaments, Eiropas Savienības Padome, 2006) tā ir termina *Life Long Learning* tulkojums. Vienprātības par termina tulkojumu akadēmiskajās aprindās nav. Tiek atbalstīti un lietoti abi termini (Muraškovska, 2013), kaut arī nošķirts to jēdzieniskais saturs un par atbilstošāku terminam *Life Long Learning* Ingrīda Muraškovska uzskata latvisko “mūžmācīšanās” (Muraškovska, 2013, 8). Viņa norāda, ka “mūžizglītības koncepcijas aktualizē nepārtrauktas mācīšanās nepieciešamību un aicina paaugstināt cilvēka un sabiedrības izglītības vajadzību un iespēju saskaņotību” (Muraškovska, 2013, 47), kurpretim “mūžmācīšanās jēdziena pamatā ir mūža un mācīšanās kategorijas”. Tādēļ viņa definē: “mūžmācīšanās ir nepārtraukts process, kurā indivīds maina savu uzvedību, lai pielāgotos un pārveidotu pasauli” (Muraškovska, 2013, 59). Savukārt Malkolms Noulzs (*Malcolm Knowles*) (Knowles,

2015) nošķir terminus “izglītība” un “mācīšanās”, raksturojot “izglītību” (*education*) kā stimulu, bet “mācīšanos” (*learning*) kā procesu.

Latvijas pedagoģijas vēstures pētnieks Jānis Anspaks, apskatot jēdzienu “pieaugušo pedagoģija”, atzīmē, ka pieaugušo pedagoģijas aizsākumus Latvijā var meklēt tālā pagātnē, saistot tos ar latviešu folkloru. Tomēr par apzinātu un organizētu “tautas izglītošanu”, visticamāk, var sākt runāt kopš 12. gadsimta, līdz ar Romas baznīcas un vācu bruņinieku ienākšanu Baltijā. Viņš atzīmē, ka tas ir laiks, kad saskaras “tautas burtniecība” – folklorā un mitoloģijā – ar “svešo” – baznīcas latīnisko kultūru un veido pamatus turpmākajai garīgajai dzīvei, kultūrai un arī izglītībai Latvijā (Anspaks, 2003).

Tomēr, analizējot minēto terminu attīstības gaitu no pedagoģiskās perspektīvas, jāsecina, ka pāreja no termina “tautas izglītība” uz “pieaugušo izglītība” (Eiropā to lieto kopš 20. gadsimta sākuma), iezīmēja fundamentāli jaunu pieaugušo cilvēku izglītības ideju, jo uzsvars no “tautas”, kas ir holistisks, visaptverošs, jēdziens tika pārcelts uz “cilvēku”, jeb, precīzāk – cilvēka dzīvi, viņa dzīves gājumu. Šāda pieeja ir raksturīga arī nākamajiem, vēlāk attīstītajiem, jēdzieniem – “tālākizglītība” un “mūžizglītība”. Tie iekļauj ideju par izglītību kā paša pieaugušā organizētu un izvēlētu procesu, izglītību kā neatņemamu katra cilvēka dzīvesstāsta daļu mūža garumā.

Paradigmas maiņu pieaugušo cilvēku izglītībā pierāda arī izglītības saturs, kas no kristīgi reliģiozas “moralizēšanas” baznīcā kļūst par organizētu izglītības darbu, kurā iesaistīti pieaugušie un kurš paredzēts pieaugušajiem. (Seitter, 2007). Būtiskākais aspekts pārejai no “tautas izglītības” idejas un procesa uz “pieaugušo izglītības” ideju un procesu ir pieaugušo kā sociālas grupas definēšana, jēdzienu “skolēns” un “pieaugušais” nošķiršana. Līdz ar to rodas jautājums par pedagoga (pasniedzēja, lektora, docenta utt.) lomu mācību procesā. Pasniedzējs darbā ar pieaugušajiem vairs nav parasts skolotājs vai lektors, bet gan moderators, mācību “palīgs”, dažkārt mūsdienās pieaugušo izglītībā tiek lietots apzīmējums “treneris” šī vārda plašā nozīmē.

Raksturojot pieaugušo izglītību un tās lomu, tiek lietoti divi termini: tālākizglītība un mūžizglītība. Galvenā atšķirība starp šiem terminiem ir tā, ka pēdējā vairs nav definēta laikā. Ar jēdzienu “tālākizglītība” parasti tiek saprasta organizēta mācīšanās pēc kāda jau noslēgta iepriekšēja (parasti formāla) mācību procesa (LR Saeima, 1998).

Tātad tālākizglītībā tiek iezīmēts kāda nākamā (parasti neformāla) mācību posma sākums un beigas. Savukārt, “mūžizglītība”, kā to vairākkārt savos dokumentos

ir uzsvērusi gan EP un EK, gan UNESCO un OECD savos izglītības pētījumos, ir mācību process mūža garumā. Mūžizglītībai nav gadījuma rakstura, tā ir izglītība, kas tiek gūta nevis laiku pa laikam, bet gan nepātraukti. Tās mērķis ir nemitīgi papildināt pieauguša cilvēka dzīves pieredzi, zināšanas un prasmes.

Izglītība kā dzīves kvalitātes dimensija nav jauna ideja. 17. gadsimta pedagogs Jans Amoss Komenskis (*John Amos Comenius*) (Komenskis (1992(1657))), lai nosauktu universālas gudrības ideju, izmantoja terminu “pansofija”<sup>5</sup>. Viņa sapnis bija ikvienam pieejamas zināšanas, kas palīdzētu cilvēkiem kļūt saprātīgiem, gudri un harmoniski vadīt savu dzīvi. 21. gadsimtā “pansofijas” jēdzienam tika piešķirta cita jēga. ES tiek atzīts, ka gudri un harmoniski vadīt savu dzīvi varētu palīdzēt izglītība visa mūža garumā, pie kam, tāda izglītība, kuras mērķis ir kompetence, kur zināšanas ir tikai viens no elementiem. Atbilstoši Pītera Džarvisa (*Peter Jarvis*) (Jarvis, 2006) teorijai mācīšanās rezultātā cilvēks mainās vai kļūst pieredzējušāks, kā arī saprot, ka mācīšanās ir eksistenciāls process un būtisks stimulants pašai dzīvei. Bez tās indivīds nevarētu šķērsot savu bioloģisko stāvokli un efektīvi darboties plašākā sabiedrībā.

Izglītības filozofs Harijs Braithaus (Brighouse, 2006) uzskata, ka galvenais iemesls, kādēļ jāiegūst izglītība, ir tas, lai varētu nodrošināt savas personības uzplaukumam (*to flourish*, kas sasaucas ar Aristoteļa *eudaimoniju*) nepieciešamos instrumentus. Kā galveno no tiem viņš min **prasmes**, kas nodrošina topošajiem pieaugušajiem autonomijas iespēju.

Aristotelis labu dzīvi raksturojis šādi: “visi labumi parasti tiek dalīti trīs daļās: ārējie, dvēseles un ķermeņa labumi. Par svarīgākajiem un būtiskākajiem mēs saucam tos labumus, kas saistīti ar dvēseli. (..). Mēs atzīstam par mērķi noteiktas kvalitātes darbības un aktivitāti, un tieši dvēseles labumi nevis ārējie labumi izpaužas darbībā. Patiesībai atbilstošs spriedums ir arī tas, ka laimīgs cilvēks dzīvo labi un viņam klājas labi. Laimīga cilvēka dzīvi tieši tā arī sauc – “labklājība” vai “laba dzīve”” (Aristotelis, 1985, 38).

Jāatzīmē, ka G. Svence piedāvā lietot vārdu “labizjūta” kā “well-being” (angl.) tulkojumu (Svence, Majors, 2016).

---

<sup>5</sup> Terminu “pansofija” pirmais ieviesa antīkās pasaules, filozofs Aleksandrijas Filons (1. gs.), kas atzina, ka visa pirmsākums ir neizzināms Dievs, kurš vispirms radījis logosu – pasaules dievišķo prātu. Komenskis šim terminam deva jaunu saturu. (komentāri darbam “Lielā didaktita” (Komenskis, 1992, 217).

Dzīves kvalitātes diskursā ir meklēta atbilde uz jautājumu – vai izglītība ietekmē laimi un, ja ietekmē, tad kā un cik lielā mērā (Michalos, 2007). Lai atbildētu uz šo jautājumu, vispirms jādefinē katra no kategorijām – izglītība, laime, ietekme. Ja izglītību skata kā formālu procesu diploma vai grāda saņemšanai, laimi kā standartizētu indeksu, kas norāda uz apmierinātību ar dzīvi, bet ietekmi definē kā tiešu korelāciju starp izglītību un laimi, tad Aleksis Mihaloss (*Alex Michalos*) uzskata, ka izglītība ļoti maz ietekmē laimi. Savukārt, ja izglītības definīcijā ietver ne tikai formālo, bet arī neformālo un informālo<sup>6</sup> izglītību, kas ir dzīves laikā iegūto zināšanu, prasmju, kompetences un pieredzes kopsumma, laimi kā Aristoteļa *eudaimoniju*, kas ir dzīves kvalitātes objektīvo un subjektīvo rādītāju labākais iespējamais rezultāts, kurā iekļauti visi nepieciešamie resursi šī stāvokļa sasniegšanai, un ietekmes novērtēšanā ņem vērā gan tiešus, gan netiešus aspektus, tad izglītība, visticamāk, ārkārtīgi spēcīgi ietekmē laimi.

Starp visšaurāko un visplašāko skatījumu uz šo problēmu iespējami vēl vairāki scenāriji, kas palīdz noskaidrot, kā pētīt izglītības, dzīves kvalitātes un ietekmes mijsakārbas. Tanī skaitā ir arī formāls skatījums uz izglītību, plašs skatījums uz laimi vai plašs skatījums uz izglītību, bet standartizēts – uz laimi. **Šis promocijas darbs izstrādāts, balstoties uz plašu visu mainīgo vērtību – izglītības, dzīves kvalitātes (tanī skaitā tās subjektīvo jeb laimes faktoru) un ietekmes – izpratni, uzlūkojot izglītības rezultātā iegūtās prasmes kā profesionālā kapitāla elementu.** Prasmes kā profesionālā kapitāla elements analizētas šī darba 3. un 4. nodaļā, savukārt pētījuma empīriskajā daļā ir atklāts, kā 21. gadsimta prasmju un dzīves kvalitātes mijsakārbas izprot un izjūt tajā iesaistītie respondenti. Īpaša uzmanība pievērsta angļu valodas kā profesionālā kapitāla resursa nozīmei dzīves kvalitātes kontekstā.

Pievēršoties minēto problēmu aktualizācijai ES, redzam, ka diskusijas par izglītību mūža garumā Eiropā pastiprinās kopš 2000. gada marta, kad Lisabonā, reaģējot uz globalizāciju, Eiropadome secināja, ka ES vajadzētu noteikt jaunas pamatprasmes, kas jānodrošina mūžizglītībā, veidojot uz zināšanām balstītu valstu ekonomiku un uzsvēra, ka cilvēki ir Eiropas galvenais kapitāls. Kopš 21. gadsimta sākuma šie secinājumi tiek regulāri atgādināti. Piemēram, 2006. gada decembrī Eiropas

---

<sup>6</sup> Izglītība, ko iegūst (netīši vai netieši) mācoties ikdienas situācijās (darbā, ģimenē, atpūtā), klausoties radio, skatoties TV, lasot grāmatas, apgūstot zināšanas pašmācības ceļā u. tml., par to nav paredzēts sertifikācijas dokuments (Avots: <https://termini.gov.lv>)

Parlaments un Eiropas Savienības Padome (turpmāk – Padome) nāca klajā ar ieteikumu par pamatprasmēm mūžizglītībā (Eiropas Parlaments, Eiropas Savienības Padome, 2006). Tās tika pārskatītas 2018. gadā, un jau minētais dokuments aizstāts ar Padomes ieteikumu par galvenajām kompetencēm mūžizglītībā (The Council of the European Union, 2018).

*Eurostat* dzīves kvalitātes aptaujas modelī pieaugušo izglītības dimensiju veido šādi rādītāji: iesaiste dažādās izglītības formās (formālā, neformālā, informālā), mācībās patērētais laiks (stundu apjoms), mācīšanās darbību raksturojums, mācību iemesli un šķēršļi, informācijas pieejamība, mācību izmaksas un darba devēja finansējums, kā arī svešvalodu prasmes, kas tiek mērītas kā valodu prasmju pašvērtējums (Eurostat, n.d.<sup>a</sup>).

Mācīšanos kā nozīmīgu dzīves kvalitātes dimensiju atzīmē arī Zanda Rubene, uzsverot, ka “īstā mācīšanās notiek tikai tad, kad subjekts darbojas savās interesēs, savas dzīves kvalitātes uzlabošanai”. Šāda mācīšanās kritiskajā psiholoģijā tiek raksturota ar terminu “ekspansīvā mācīšanās” (Rubene, 2008, 61).

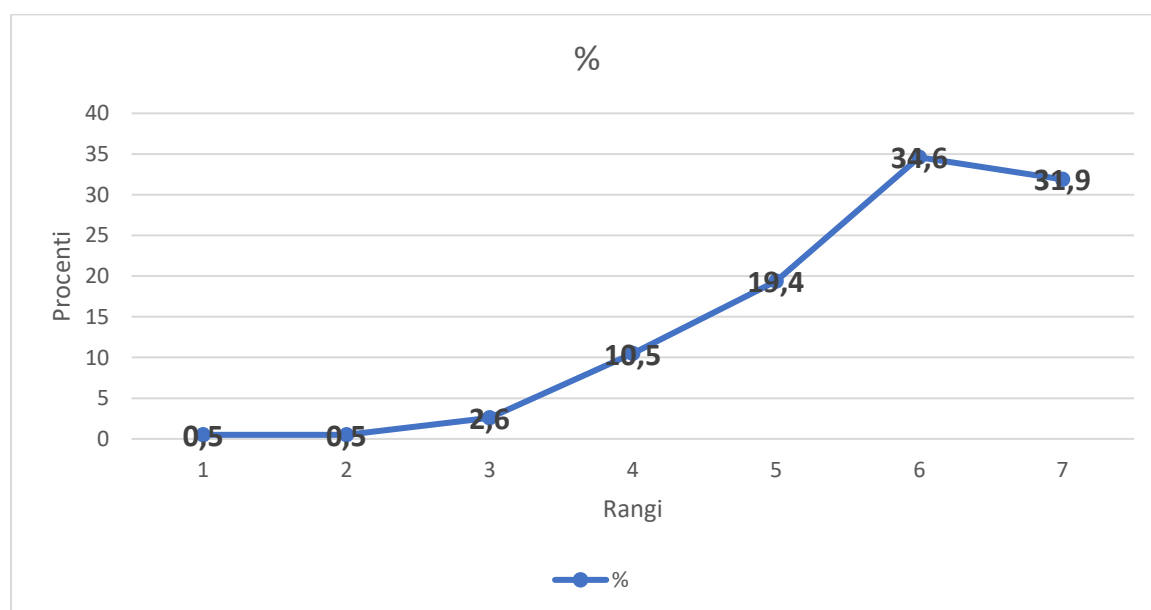
Saistību starp mācīšanos un dzīves kvalitāti savā promocijas darbā konstatējusi arī Baiba Brigmane, runājot par izmaiņām cilvēka dzīves darbībā un norādot, ka pieaugušo cilvēku mācīšanās mērķis ir dzīves kvalitātes uzlabošana (Brigmane, 2014). Savukārt, Mārtiņš Veide (2018) secina: tā kā zināšanu un prasmju attīstīšana ir mācīšanās, tad dzīves kvalitāte vismaz daļēji ir tas, ko cilvēki mācās dzīves laikā.

Arī psihologa Ļeva Vigotska (*Лев Выготский*) atziņa, uz kuras pamata veidojusies somu pētnieka Irjes Engestrema (*Yrjö Engeström*) izstrādātā ekspansīvās mācīšanās teorija, ir, ka mācīšanās nav vienkārša refleksija par pieredzi – **cilvēks mācās, lai uzlabotu dzīves kvalitāti** (Koķe, Maslo, 2021).

Saskaņā ar LR Centrālās Statistikas pārvaldes 2013. gadā publicētajiem apsekojuma “Pieaugušo izglītība” rezultātiem (Centrālā statistikas pārvalde), kas tika veikts ar mērķi iegūt informāciju par mūžizglītības stratēģijas ieviešanas gaitu, 2011. gadā, formālās un/vai neformālās izglītības pasākumos Latvijā bija piedalījušies 32,4 % pieaugušo (vecumā no 25 – 64 gadiem). Iepriekšējā apsekojumā, kas notika 2007. gadā, šis skaits bija 32,7 %. Tika secināts, ka **dalība izglītības pasākumos galvenokārt bija saistīta ar darbu (86,1 %), proti, lai uzlabotu savas darbam nepieciešamās prasmes un nodrošinātu karjeras iespējas**. Darbu kā nozīmīgu dzīves kvalitātes raksturlielumu atzinuši arī 107 (no 191) jeb 56 % šī promocijas darba aptaujas respondenti. Tas sasaucas ar 2006. gada pētījuma secinājumu, ka Latvijas

iedzīvotāju **centrālā stratēģija dzīves kvalitātes izlabošanai ir darbs** (Bela, Tisenkopfs, 2006).

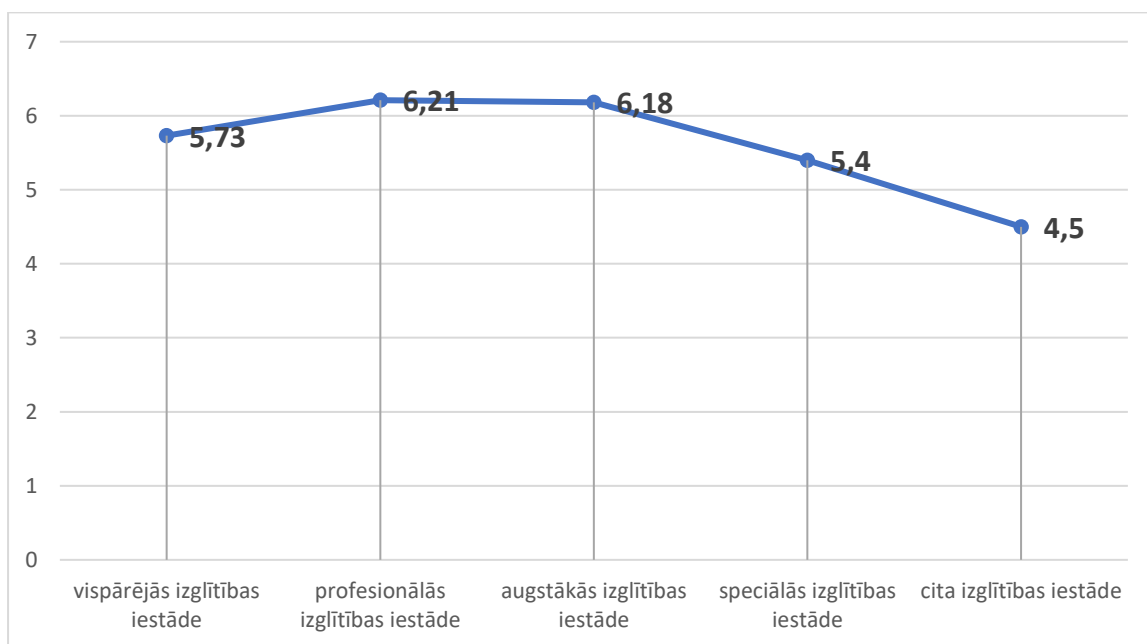
Promocijas darba gaitā veiktajā aptaujā tika pētīts respondentu viedoklis par izglītību kā dzīves kvalitātes dimensiju. Lai to noskaidrotu, anketā bija iekļauts jautājums “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?”. Izmantota Likerta skala, rangi no 1 līdz 7, kur 1 raksturo, ka tā “neietekmē manu dzīves kvalitāti”, bet 7 – “ietekmē vislielākā mērā”. Rezultāti analizēti, veicot normēšanu, sadalot respondentu sniegto ietekmes vērtējumu trīs grupās – zema, vidēja un augsta ietekme, kur rangi 1, 2, 3 bija zema ietekme, 4 – vidēja ietekme, 5, 6, 7 – augsta ietekme. 3,6 % respondentu vērtējuši izglītības dimensijas ietekmi uz dzīves kvalitāti kā zemu, 10,5 % – kā vidēju, bet 85,9 % respondentu uzskata, ka izglītībai un dzīves kvalitātei ir augsta korelācija (skat. 2.3.1. attēlu). Lai gan atbildot uz jautājumu “Lūdzu, raksturojiet pāris teikumus, kas Jūsu izpratnē ir dzīves kvalitāte (tās rādītāji)?”, izglītība kā dzīves kvalitātes rādītājs minēta tikai 20 % to pašu respondentu anketu. Nozīmīgo atšķirību, iespējams, var pamatot ar jautājuma saturu un būtību – vienā gadījumā respondentiem tiek lūgts “pāris teikumus” raksturot dzīves kvalitātes rādītājus, līdz ar to var pieņemt, ka viņi minējuši sev tajā brīdī nozīmīgāko. Otrā gadījumā piedāvāta izvēle, kurā respondentiem netiek lūgts jau dotās dimensijas ranžēt pēc nozīmīguma, līdz ar to kā vienlīdz nozīmīgas iespējams atzīmēt vairākas.



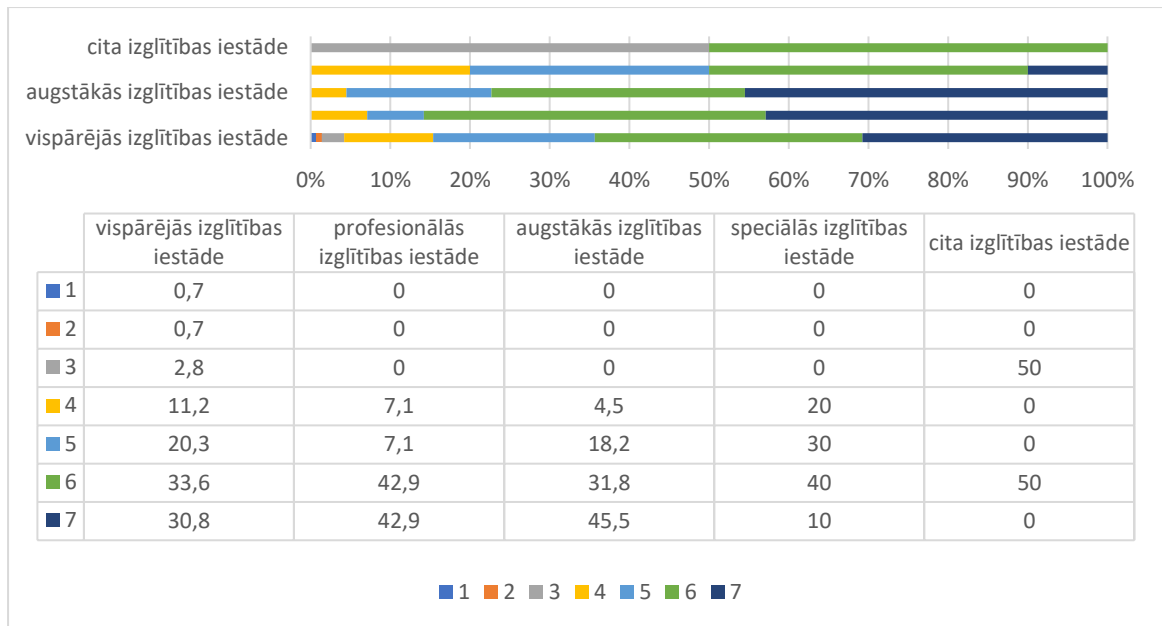
2.3.1. attēls. Respondentu atbildes uz jautājumu: “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?”



Kaut arī statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no izglītības veida netika konstatētas ( $p > 0,05$ ), vērojams, ka izglītības ietekmes novērtējums ir bijis atkarīgs no izglītības iestādes, kurā respondents strādā. Augstāk izglītības līmeņa ietekmi novērtēja profesionālo un augstāko izglītības iestāžu vadītāji un viņu vietnieki (attiecīgi 6,21 un 6,18, kas ir tuvu maksimālās ietekmes robežai), bet visā respondentu grupā vidējais vērtējums izglītības un dzīves kvalitātes korelācijai bija 5,79 (skat. 2.3.2. attēlu).



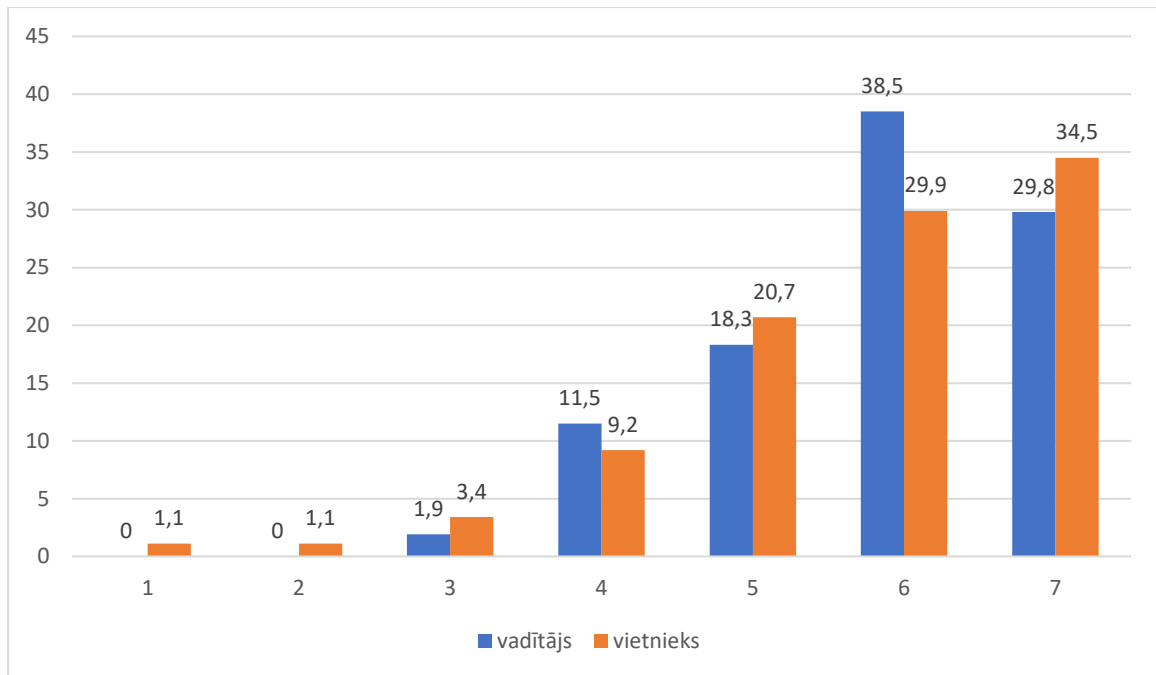
2.3.2. attēls. Respondentu atbilžu sadalījums pa izglītības iestādēm uz jautājumu: “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?”



2.3.3. attēls. Respondentu atbilžu sadalījums % pa izglītības iestādēm uz jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?”

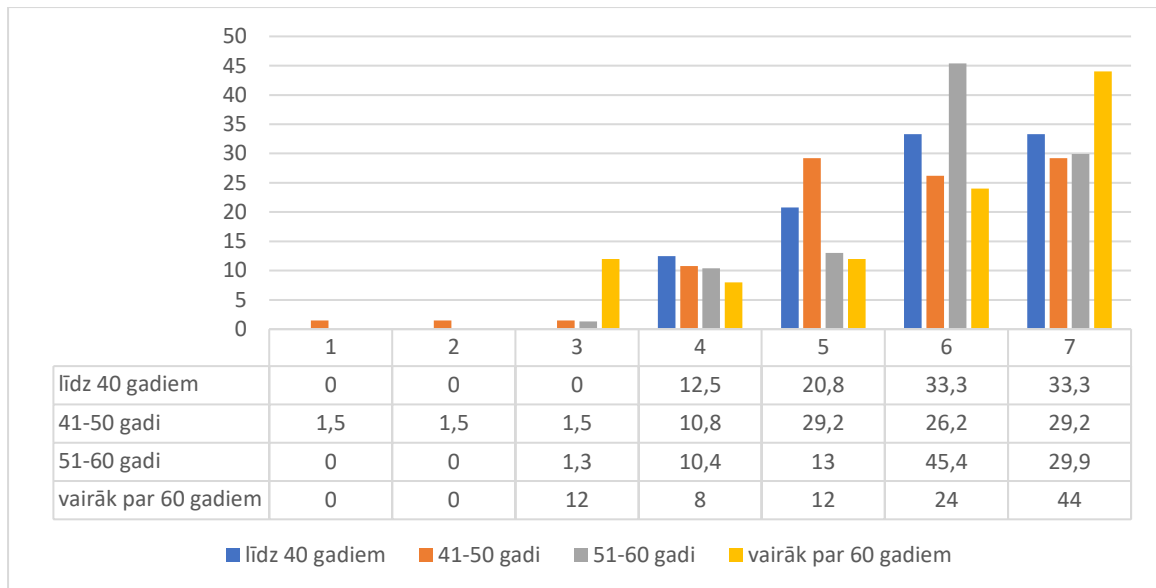
Analizējot jautājumu par izglītības ietekmi uz dzīves kvalitātes dimensijām tā sektora griezumā, kurā respondenti strādā, augstāks vidējais vērtējums ir publiskajā sektorā strādājošajiem – 5,84. Privātajā sektorā vidējais vērtējums atbildei uz jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?” ir 5,37.

Atšķirībā no respondentu amata starp vadītāju un vietnieku statistiski nozīmīgas atšķirības netika konstatētas, kaut arī vadītāji izglītības dimensijas ietekmi uz dzīves kvalitāti novērtē nedaudz augstāk (vidējā vērtība – 5,83) nekā vietnieki (vidējā vērtība – 5,75) (skat. 2.3.4. attēlu). Analizējot atsevišķas skalas vērtības, var secināt, ka zemu izglītības dimensijas ietekmi uz dzīves kvalitāti saskata 1,9 % vadītāju (no kuriem skalas vērtību 1 un 2 nav atzīmējis neviens no respondentiem, kas ir izglītības iestāžu vadītāji), bet 5,6 % vietnieku, kā vidēju izglītības dimensijas ietekmi vērtē 11,5 % vadītāju un 9,2 % vietnieku. Savukārt augstu izglītības dimensijas ietekmi saskata 86,6 % vadītāju (no tiem visvairāk – 34,5 % – ir norādījuši maksimālo ietekmes vērtējumu – 7) un 85,1 % vietnieku (no tiem visvairāk – 38,5 % – vērtējumu 6).



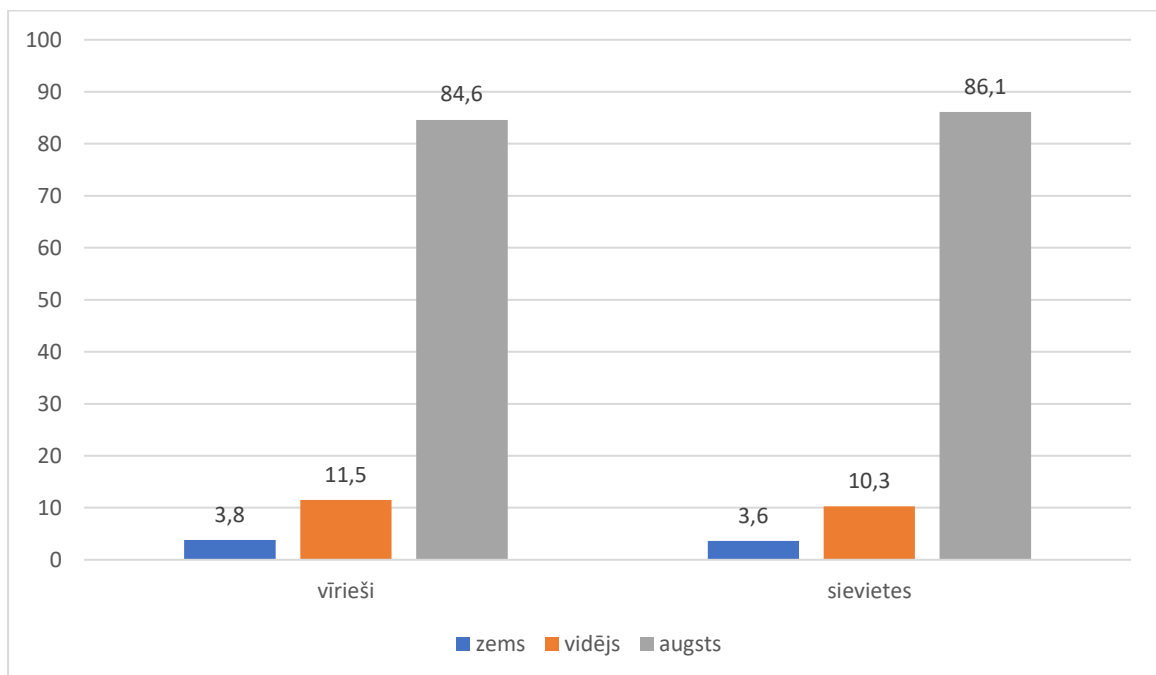
2.3.4. attēls. Respondentu sadalījums % pēc amata uz jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?”

Atkarībā no vecuma statistiski nozīmīgas atšķirības netika konstatētas. Vidējās vērtības pa vecumgrupām: līdz 40 gadiem – 6,38, no 41 līdz 50 gadiem – 6,34, no 51 līdz 60 gadiem – 6,18, vairāk par 60 gadiem – 6,08. Secināms, ka visciešāko izglītības dimensijas un dzīves kvalitātes korelāciju saskata respondenti vecuma grupā no 51 līdz 60 gadiem (88,3 % devuši augstu vērtējumu). Savukārt, vecuma grupā virs 60 gadiem izglītības dimensija ar visaugstāko skalas vērtējumu atzīmēta 44 % gadījumu, bet skalas vērtējumu 5, 6 un 7 kopsumma šajā vecuma grupā veido 80 %, kas ir zemākais rādītājs kategorijā “augsta ietekme”, salīdzinot ar pārējām vecuma grupām (skat. 2.3.5. attēlu).



2.3.5. attēls. Respondentu atbilžu sadalījums % pēc vecuma uz jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?”

Statistiski nozīmīgas atšķirības netika konstatētas arī atkarībā no respondentu dzimuma, vidējā vērtība vīriešiem bija 5,81, sievietēm – 5,79. Zemu ietekmi norādījuši 3,8 % vīriešu un 3,6 % sieviešu, vidēju – 11,5 % vīriešu un 10,3 % sieviešu, bet kā augstu izglītības un dzīves kvalitātes korelāciju vērtē 84,6 % vīriešu un 86,1 % sieviešu (skat. 2.3.6. attēlu).



2.3.6. attēls. Respondentu atbilžu sadalījums % pēc dzimuma uz jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?”

## 2.4. Pedagoģija pieaugušo mācīšanās procesā

Viens no elementiem, kas var nodrošināt “esošo zināšanu pārvēršanu jaunās zināšanās” ir pedagoģija un prasmīgi izmantota metodiskā sistēma. Latvijā termins “pedagoģija” “Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā” ir definēts šādi: pedagoģija ir “mācību un audzināšanas teorija un prakse; zinātnes nozare, kas pēti mācību un audzināšanas teorijas un pedagoģiskās prakses vienotību, lai izglītotu, attīstītu personību” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 126). Mūsdienās šī zinātne aptver arvien plašākas sfēras, līdz ar to atbilstoši pētījuma priekšmetam ir diferencējusies daudzās apakšnozarēs, kaut gan tās izpētes priekšmets aizvien ir cilvēks un viņa pilnveidošanās dažādos tā dzīves posmos (Ķestere, Ozola, Andersone, 2021).

Viena no mūsdienu pedagoģijas apakšnozarēm ir andragoģija, proti, “zinātne par pieaugušo izglītības procesu, tā mērķiem, organizāciju, metodēm, ievērojot tādas pieaugušo mācīšanas un mācīšanās īpatnības kā, piem., pieredzi, sevis izpratni, gatavību mācīties, apgūto zināšanu tūlītēju praktisku lietojamību” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 13). Ilze Ivanova, balstoties uz M. Noulza atziņām par andragoģiju, ir norādījusi, ka termins “andragoģija” dažkārt tiek lietots kā sinonīms vārdu savienojumam “pieaugušo mācību process”, pedagoģiju izprotot kā mācīšanās procesu – pedagoga virzītu vienā gadījumā, bet pašvirzītu jeb andragoģisku otrajā (Ivanova, 2012). Šajā pētījumā autore izmantos terminus “pieaugušo izglītība” un “pieaugušo pedagoģija”.

Terminu “pieaugušo izglītība” šī promocijas darba autore lieto, ietverot tajā visus tos jebkuras formas un satura mācīšanās procesus, ko veic cilvēki vecumā pēc 25 gadiem. Lai gan “Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā” pieaugušais tiek definēts kā “briedumu sasniedzis, par savu darbību pilnībā atbildīgs cilvēks, Latvijā parasti no 18 gadu vecuma” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 128), minētā definīcija ir nepilnīga, jo nav skaidrs definīcijas pamattermins – kas ir “briedums” un kādi ir tā sasniegšanas kritēriji.

Lai gan, nosakot pāreju no viena cilvēka dzīves posma nākamajā, sastopamas dažādas teorijas, tomēr dominē vecumposmi, pēc kuriem tiek definēta/identificēta pāreja no viena dzīves perioda citā. Tā, piemēram, gan ES statistikas birojs (*Eurostat*), gan Latvijas centrālā statistikas pārvalde (CSP) apkopo pieaugušo izglītības procesus, par pamatu ņemot datus par 25 – 64 gadus veciem iedzīvotājiem. Lai gan jāsaka, ka CSP

tīmekļa vietnē definētā izpratne par iedzīvotāju izglītības procesiem ir nepilnīga, jo dati par minētā vecumposma iedzīvotājiem tiek definēti kā “mūžizglītībā iesaistīto” rādītāji.

Darba autores izpratne par mūžizglītību ir mācīšanās visa mūža garumā. Šāda izpratne apliecināta arī akadēmiskajā literatūrā (Koķe, 2012; Muraškovska, 2013; Blūma, 2016), ES dokumentos (Eiropas Savienības Padome, 2018) un Latvijas izglītības politikas un plānošanas dokumentos (LR Izglītības un zinātnes ministrija, 2020). Līdz ar to mācīšanās pēc 25 gadu vecuma ir viens no mūžizglītības posmiem, ko ES dokumentu izpratnē dēvē par “pieaugušo izglītību”. Saskaņā ar Eiropas Savienībā lietotajām definīcijām pieaugušo izglītībā piedalās cilvēki pēc 25 gadu vecuma sasniegšanas. Šajā vecumposmā mainās cilvēka mācīšanās stils un mērķi, proti, balstoties uz līdzšinējo darba un ģimenes dzīves pieredzi, cilvēks parasti ir apguvis un nostiprinājis tieši sev raksturīgu mācīšanās stilu un izpratni par savām vajadzībām. Pamatojoties uz jau izklāstīto, CSP minētie dati būtu jāprecizē, norādot, ka tās ir “pieaugušo izglītībā” nevis “mūžizglītībā” iesaistītās personas.

Pieaugušo izglītības dati ir iekļauti Latvijas CSP mērījumā “Dzīves kvalitāte” (CSP, 2021). 2018. gadā pirmo reizi Latvijā iedzīvotāju aptaujā par dzīves kvalitāti līdzās objektīvajiem rādītājiem (materiālie dzīves apstākļi, produktīvas darbības un darbs, veselība, izglītība, ekonomiskā un personiskā drošība), tika iekļauts arī subjektīvo rādītāju jautājumu loks (vispārējā apmierinātība ar dzīvi, emocionālā labsajūta). Jāsaka gan, ka CSP subjektīvo rādītāju loku definējuši kā “labsajūtas” rādītājus. Atbilstoši G. Svences adaptētajam terminam *well-being*, latviski būtu lietojams termins “labizjūta”.

Latvijas CSP dzīves kvalitātes pētījumā iekļauti dati par iedzīvotājiem no 16 gadu vecuma. I. Muraškovska savā promocijas darbā “Pieaugušo mūžmācīšanās izpēte” norāda, ka pētījuma bāze ir Latvijas Republikas pieaugušie iedzīvotāji, sākot no 15 gadu vecuma”. Atzīmēts, ka “būtiskākās pazīmes, kas raksturo pieaugušos, ir vecums un dzimums”. Plašāku pamatojumu sava darba izlasei I. Muraškovska nesniedz (Muraškovska, 2013, 96).

Pieaugušo definēšanas problēmai pievērsusies arī Silvija Kārkliņa. Viņa norāda: “Diemžēl literatūrā nav atrodams universāls termina “pieaugušais” skaidrojums mūžizglītības kontekstā, kaut arī fiziskie parametri ir būtiski mācīšanās procesam nepieciešamās atbalsta sistēmas veidošanai” (Kārkliņa, 2013, 23).

Pētniece atzīmē, ka Latvijā mūžizglītības kontekstā par pieaugušajiem uzskatāmas personas vecumā no 15 gadiem, kas pēc pārtraukuma turpina vispārējo vai

profesionālo izglītību formālā vai neformālā veidā. Viņa secina, ka “šī definīcija ietver norādi uz formālās izglītības pārtraukumu un šajā ziņā sakrīt ar vairākās citās valstīs akceptēto atbilstošo definīciju, kas formālās izglītības pārtraukumu identificē ar gatavību iesaistīties darba tirgū. Tomēr citētā definīcija neaptver tos pieaugušos cilvēkus, kuri beiguši mācīties jau pirms 15 gadu vecuma sasniegšanas” (Kārklīņa, 2013, 24). Promocijas darba autore piekrīt izpratnei, ka viena no būtiskākajām pieaugušu cilvēku raksturojošām pazīmēm ir “gatavība iesaistīties darba tirgū”, tomēr tas ne vienmēr liecina par “formālās izglītības pārtraukumu”.

M. Noulzs arī ir uzsvēris definīcijas “pieaugušais” iespējamo daudzveidību un norāda, ka, viņaprāt, tās ir vismaz četras. Tajās cilvēks no dažādiem aspektiem aplūkots pieaugšanas procesā. Aspekti ir šādi:

pirmais – bioloģiskais: kļūšana par pieaugušo bioloģiski, kad sasniegta reprodūktīvā spēja, tas notiek agros pusaudža gados;

otrais – juridiskais: kļūšana par pieaugušo likuma izpratnē, kad ir tiesības vēlēties, iegūt autovadītāja apliecību, stāties laulībā bez ierobežojumiem u. tml.;

trešais – sociālais aspekts: kļūšana par pieaugušo, uzņemoties pieaugušā lomas – kā pilna laika darbinieki, kā dzīvesbiedri, kā vecāki u. tml.;

ceturtais – psiholoģiskais aspekts kā pamats pieaugušā definīcijai: cilvēki kļūst par pieaugušajiem tad, kad spēj uzņemties atbildību par savu dzīvi, paši sevi vadīt (Knowles, 2020 (1973)).

Apkopojot vairākas izpratnes par pieaugušā statusu, promocijas darba autore piedāvā savu definīciju vecumposmam, kad cilvēku var sākt dēvēt par pieaugušo, neierobežojot to tikai mūžizglītības kontekstā, proti, **pieaugušais ir persona, kura uzsākusi vai varētu uzsākt patstāvīgas darba gaitas un saskaņā ar valstī spēkā esošajiem normatīvajiem aktiem tai ir iestājusies pilna rīcībspēja.**

Izmantojot šo definīciju, Latvijā par pieaugušo juridiskā izpratnē var uzskatīt personu, kura sasniegusi 18 gadu vecumu, jo cilvēka rīcībspēja “ir personas spēja patstāvīgi veikt tiesiski nozīmīgas darbības un uzņemties atbildību par to sekām” (Balodis, 2007, 76), bet Civilprocesa likums nosaka, ka “spēja realizēt civilprocesuālās tiesības un izpildīt pienākumus (civilprocesuālā rīcībspēja) ir pilngadīgām fiziskajām personām tiktāl, ciktāl to nav ierobežojusi tiesa, un juridiskajām personām” (LR Saeima, 1998).

Promocijas darba autore piekrīt tiem zinātniekiem, kas norāda, ka atšķirības starp pieaugušo un bērnu mācīšanās procesu pastāv, tādēļ tos būtu jāorganizē atšķirīgi. Tomēr nevar noliegt pedagoģijas lomu pieaugušo izglītībā, piemēram, svešvalodu apguves procesā. Pat tad, ja cilvēks pieaugušā vecumā, ārpus formālās izglītības, apzinās svešvalodas vai svešvalodu mācīšanās mērķi, viņš lūkojas pēc profesionāla, kurš ar **atbilstošām pedagoģiskām metodēm** spēj viņu motivēt izvēlēties viņam piemērotu mācību saturu, apjomu un metodes, lai sasniegtu rezultātu. Pedagoģijas un metodikas nozīmību svešvalodu mācīšanās procesā pieaugušo izglītībā apliecina arī dati no intervijām ar šī pētījuma respondentiem. Lūk, daži viņu izteikumi (šeit un turpmāk, lai atšķirtu aptaujas respondentu no intervijas respondenta, blakus cipariem izmantoti burti: **ar burtu “a” apzīmēti aptaujas respondenti, ar “b” – intervijas respondenti**):

5.b resp.: “(...) *bet nu atrast to savu skolotāju, kas piespiež tev, tai laikā jāizdara, jo vajag arī tādu kontroli, plānu, apņemšanos.*”

6.b resp.: “(...) *es gan mācījos kursus, sapratu, ka, kopā mācoties, būs sarežģīti. Tad es vēl aizvien parunāties eju uz privātstundām.*”

Latvijā Izglītības likums pieaugušo izglītību definē šādi: “personu daudzveidīgs izglītošanas process, kas cilvēka mūža garumā nodrošina personības attīstību un konkurētspēju darba tirgū” (LR Saeima, 1998, p. 1.panta 17.d.) CSP pieaugušo izglītības definīcijai pievieno vecumposmu – tās ir personas no 25 – 65 gadiem (CSP, 2020) .

Jēdziens, par kuru tiek debatēts akadēmiskajā diskursā 21. gadsimta pieaugušo izglītības kontekstā, ir “darbavietas pedagoģija” (*workplace pedagogy*). Latviski tas vēl nav aprobēts, jēdzienu latviskojusi šī promocijas darba autore, izstrādājot jau publicēto rakstu (Zeide, 2018). Tajā secināts, ka ir pienācis laiks uzsākt diskusiju par darba vietas pedagoģijas nepieciešamību, jo gan tehniskās apmācības, gan profesionālās izaugsmes pasākumus pēdējos gados lielā daļā uzņēmumu un iestāžu organizē un vada paši uzņēmuma vai iestādes darbinieki.

Mācības uzņēmumā (darbavietā) līdz šim vairāk tikušas aplūkotas no organizācijas kultūras viedokļa, bet ne no pedagoģijas viedokļa. Tā Irina Lando (Lando, 2013) savā promocijas darbā ir pievērsusies zināšanu vadīšanas paņēmieni un metožu izstrādāšanai organizācijās un cita starpā min arī trīs faktoros, kas nodrošina mūsdienīgu organizācijas attīstību – zināšanas, cilvēkkapitāls, ātrums. Viņa akcentē, ka zināšanas ir nemateriāls aktīvs, kas attīstāms divos galvenajos virzienos – organizācijās,



kas mācās, un zināšanu vadīšanā. Zināšanu vadīšanas mērķis ir tieši atkārtota jau eksistējošo zināšanu izmantošana un to pārvēršana jaunās zināšanās. Būtībā, tas, par ko runā I. Lando, veido cilvēku profesionālā kapitāla pamatu – prasmīgi vadīts nemateriālais aktīvs (Lando, 2013), bet šajā promocijas darbā par tādu tiek uzskatītas nevis zināšanas, bet prasmes.

## 2.5. Secinājumi

1. Viena no EK dzīves kvalitātes modeļa dimensijām ir izglītība, kas iekļauj arī multilingvismu – vismaz divu svešvalodu prasmju lomu komunikācijā un mobilitātes atvieglošanai.
2. Diskusijai par dzīves kvalitātes dimensijām gan Latvijā, gan pasaulē ir pamats un tendence aktivizēties.
3. Ir būtiski izprast izglītības vietu un nozīmi dzīves kvalitātes kontekstā, iekļaujot tajā visas izglītības formas un satura aspektus.
4. Dzīves kvalitāte ir daudzdimensionāls integrāls koncepts.
5. 2011. gadā formālās un/vai neformālās izglītības pasākumos Latvijā bija iesaistījušies 32,4 % pieaugušo, no kuriem 86,1 % to darījuši, lai pilnveidotu darbam nepieciešamās prasmes un nodrošinātu tālāku karjeras attīstības iespējamību.
6. 69 % respondentu par dzīves kvalitātes rādītāju uzskata materiālos apstākļus. Kā otrs biežāk minētais dzīves kvalitātes raksturlielums ir darbs (56 %), tam seko subjektīvais jeb psiholoģiskās labizjūtas aspekts (50 %), veselība (42 %), ģimene (36 %), izglītība (20 %), vide (10 %), drošība (10 %) un kultūra (8 %).
7. 85,9 % respondentu uzskata, ka izglītībai un dzīves kvalitātei ir augsta korelācija.
8. Respondenti apliecina pedagogijas un metodikas nozīmi svešvalodu mācīšanās procesā pieaugušo izglītībā.

### 3. Profesionālā kapitāla jēdziens un tā elementi

#### 3.1. Profesionālā kapitāla teorija un tās saistība ar dzīves kvalitāti

Latviešu valodas skaidrojošajā vārdnīcā vārdam “kapitāls” ir trīs nozīmes. Senākās un tradicionālās ir šī vārda tiešās nozīmes: 1. Nauda, vērtspapīri, nekustamais īpašums un citi līdzekļi, kas ieguldīti uzņēmējdarbībā (..), dod peļņu; 2. Naudas summa noteiktam nolūkam. 3. un pārnestā nozīme vārdam kapitāls ir “vērtība (piem., garīga); tas, kas var noderēt, būt svarīgs.”. Tas dod iespēju veidot jaunu terminu - “profesionālais kapitāls”. Tātad tās var būt vērtības šī vārda plašā izpratnē, kas noderīgas pedagoga profesionālajā darbībā (Latviešu valodas skaidrojošā un sinonīmu vārdnīca “Tēzauris”, 2021).

Par kapitāla jēdziena paplašināšanu un interpretāciju kopš pagājušā gadsimta beigām ir sprieduši arī ārzemju zinātnieki, tostarp Džeimss Kolmens (James S. Coleman, 1988), Pjērs Burdjē (Pierre Bourdieu, 1986), Roberts Patnems (Robert D. Putnam, 1993), Nans Lins (Nan Lin, 2001), Endijs Hāgreivss (Hargreaves, 2012), Maikls Fulans (Fullan, 2012), Klaudija Goldina (Claudia Goldin, 2014). 3.1.1. tabulā apkopotas minēto autoru analizētās kapitāla formas un dotas to definīcijas.

3.1.1. tabula.

**Kapitāla formu definīcijas**

Kapitāla forma	Definīcija	Autors
Sociālais kapitāls	<i>Sociālais kapitāls ir definējams kā funkcija. Tas nav viens objekts, bet gan dažādu objektu paveids, kuriem ir kopīgi divi elementi: tiem visiem ir kāds sociālās struktūras aspekts un tie visi atvieglo aģenta rīcību struktūras, kā personu, tā grupu iekšienē (šeit un turpmāk – <b>autores tulkojums</b> no angļu valodas).</i>	Kolmens (Coleman, 1988)
	<i>Sociālais kapitāls ir to faktisko vai potenciālo <b>resursu kopums</b>, kuri ir saistīti ar noturīgu, vairāk vai mazāk institucionalizētu savstarpējo attiecību tīklu vai, citiem vārdiem sakot, piederību grupai, kas katram tās dalībniekam nodrošina tiesības uz grupai piederošā kapitāla kredītu dažādos šī vārda izpratnes aspektos (<b>tulkojums</b> no angļu valodas).</i>	Burdjē (Bourdieu, 1986)

Sociālais kapitāls	<i>Sociālais kapitāls attiecas uz tādām sociālās organizācijas formām, kā uzticēšanās, normas un tīkli, kas var uzlabot sabiedrības funkcionēšanas efektivitāti, atvieglojot saskaņotas rīcības</i> <b>(tulkojums no angļu valodas).</b>	Patnems (Putnam, 1993)
Sociālais kapitāls	<i>Sociālais kapitāls ir <b>resursi</b>, kas iekļauti sociālajā struktūrā un kuriem piekļūst un/vai tos mobilizē mērķtiecīgām darbībām</i> <b>(tulkojums no angļu valodas).</b>	Lins (Lin, 2001)
Kultūras kapitāls	<i>Kultūras kapitāls ietver sevī <b>labumu nesošus resursus</b>, kuriem ir kultūras saturs. Tie galvenokārt ir izglītība, izglītības iestādes autoritāte, kuru ir beidzis indivīds, atestātu un diplomu pieprasījums darba tirgū. Kultūras kapitāla sastāvdaļa ir arī paša indivīda kultūras līmenis</i> <b>(tulkojums no angļu valodas)</b>	Burdjē (Bourdieu, 1986)
Ekonomiskais kapitāls	<i>Ekonomiskais kapitāls ir labumu nesošie resursi, kuriem būtībā ir ekonomisks saturs, respektīvi, jebkuras preces, ieskaitot naudu kā jebkuras preces vispārēju ekvivalentu</i> <b>(tulkojums no angļu valodas).</b>	Burdjē (Bourdieu, 1986)
Simboliskais kapitāls (spēks)	<i>Simboliskais kapitāls nav nekas cits kā ekonomiskais vai kultūras kapitāls, kad tas ir zināms un atzīts ar to uztveres kategoriju palīdzību, kuras tas uzspiež. Simboliskām varas attiecībām ir tendence vairoties un nostiprināt varas attiecības, kas veido sociālās telpas struktūru</i> <b>(tulkojums no angļu valodas).</b>	Burdjē (Bourdieu, 1989)
Cilvēkkapitāls	<i>Cilvēkkapitāls attiecas uz zināšanām, prasmēm, kompetencēm un īpašībām, kuras iemieso indivīdi, kas veicina personiskās, sociālās un ekonomiskās labizjūtas (well-being) radīšanu</i> <b>(tulkojums no angļu valodas).</b>	Hīlijs, Kote (Tom Healy, Sylvain Cote) (Healy, Cote, 2001)
	<i>Cilvēkkapitāls ir darbaspēka produktīvo prasmju, talantu, veselības un kompetences krājums</i> <b>(tulkojums no angļu valodas).</b>	Goldina (Goldin, 2014)
Profesionālais kapitāls	<i>Profesionālais kapitāls ir veidots no trim citiem kapitāliem – cilvēkkapitāla, sociālā un lēmumu pieņemšanas kapitāla</i> <b>(tulkojums no angļu valodas).</b>	Hāgreivss, Fulans (Hargreaves, Fullan, 2012)

Dž. Kolmens izvirzīja sociālā kapitāla kā cilvēkkapitāla veidošanās un racionālas rīcības teoriju, definējot sociālo kapitālu kā funkciju, dažādu objektu

paveidu, kuram ir divi kopīgi elementi: “tiem visiem ir kāds sociālās struktūras aspekts un tie visi atvieglo aģentu, kā personu, tā grupu, rīcību struktūras iekšienē” (Coleman, 1988, 98). Zinātnieks atzīmē, ka sociālais kapitāls atšķirībā no citiem kapitāla veidiem var radīt sabiedrisku labumu. Dž. Kolmens salīdzina sociālo kapitālu ar finanšu, fizisko un cilvēkkapitālu un konstatē, ka viena no sociālā kapitāla veidošanās problēmām ir tā, ka, lai to radītu, cilvēkam jāiegulda darbs, bet, tā kā sociālā kapitāla labumus bauda kopiena, indivīdam nav pietiekami spēcīgas motivācijas ieguldīt savu enerģiju šajā kapitālā. (Coleman, 1988).

Dž. Kolmena definīcijas izpratnē svešvalodu apguvi nevarētu attiecināt uz sociālā kapitāla jēdzienu, uzlūkojot to kā sociālā kapitāla iegūšanas elementu, jo valodas apguve ir individuāls akts un tā augļus vispirms bauda pats indivīds. Tomēr dzirdēts apgalvojums, ka viens no biežākajiem iemesliem, kāpēc cilvēks nav apguvis kādu svešvalodu, ir motivācijas trūkums. Tas dod iespēju secināt, ka svešvalodas prasmēm tomēr ir sociālā kapitāla daba.

P. Burdjē analizējis četras kapitāla formas – sociālo, ekonomisko, simbolisko un kultūras –, saskatot sociālo pasauli kā dažādu lauku visumu ar specifiku, ierobežotu resursu krājumu katrā no tiem. Saskaņā ar P. Burdjē teoriju kapitāls nosaka aģentu pozīciju laukā. Atšķirībā no Dž. Kolmena, kurš sociālo kapitālu saskata kā pozitīvu komponentu, P. Burdjē runā par dominējošās šķiras ietekmi sociālā, tāpat kā citu kapitālu, uzturēšanā un sava dominējošā stāvokļa atražošanā (Bourdieu, 1986), tostarp izglītības sistēmā, ko veido un pārvalda dominējošās šķiras, attiecīgi atzīstot šīs šķiras vērtības un zināšanas par vērtīgākajiem kultūras resursiem. Neskatoties uz P. Burdjē saskatītās dažādu kapitāla formu atkarības no sociālās grupas un līdz ar to nevienlīdzības, būtiska viņa ideja ir par sociālā, kultūras un simboliskā kapitāla konvertējamību ekonomiskajā kapitālā. Attiecīgi jebkuras kapitāla formas apjoms nosaka indivīda iespējas. Savukārt kapitāls ir resursu kopums. Lai gan P. Burdjē kā faktisku vai potenciālu resursu kopumu definē tieši sociālo kapitālu, pēc būtības šo definīcijas daļu var attiecināt uz jebkuru no viņa raksturotajām kapitāla formām.

Sociologs N. Lins (2001) apvieno idejas no P. Burdjē (1986) un Dž. Kolmena (1988), lai definētu sociālo kapitālu kā resursus, kas iekļauti sociālajā struktūrā un kuriem piekļūst un/vai tos mobilizē mērķtiecīgām darbībām. Lina definīcija atspoguļo galvenos elementus, kas saistīti ar vērtību radīšanu – pieejamie resursi, sociālais tīkls jeb attiecības un darbības, kas mobilizē resursus. Lai izprastu sociālā kapitāla būtību, ir jāatzīst, ka attiecībām ir vērtība un šī vērtība ir uzskatāma par kapitāla veidu. Piemēram,

lai identificētu skolotāju sociālā kapitāla konceptuālā modeļa elementus, ir jāatbild uz jautājumu – kādos apstākļos skolotāju attiecības kļūst par skolai vērtīgu kapitāla veidu (Minckler, 2014)?

K. Goldina (Goldin, 2014) ir veikusi apjomīgu cilvēkkapitāla (*human capital*) jēdziena vēsturisko analīzi, koncentrējoties uz diviem galvenajiem cilvēkkapitāla komponentiem – izglītību (*education and training*) un veselību. Kopš pagājušā gadsimta 60. gadiem cilvēkkapitāls galvenokārt tiek definēts kā ekonomisks koncepts. Tieši citu sociālo zinātņu gatavība pārņemt ekonomisko loģiku ir galvenais sociālā kapitāla teorijas kritiķu arguments. Tā, piemēram, Bens Fains (*Ben Fine*) (Fine, 2007) pārmet, ka kopš 60. gadiem ekonomika ir sākusi pārkāpt savas un citu sociālo zinātņu tradicionālās robežas, izplešot savu ekonomisko pieeju uz neekonomiskām jomām, t. sk. “individuālā cilvēka kapitāla pieeju izglītības un prasmju pētniecībā” (Fine, 2007, 48).

Savā pētījumā par cilvēkkapitāla jēdzienu, K. Goldina (Goldin, 2014) paliek pie ekonomiskā koncepta un secina, ka cilvēkkapitāls ir darbaspēka produktīvo prasmju, talantu, veselības un kompetences krājums, tāpat kā fiziskais kapitāls ir augu, aprīkojuma, mašīnu un instrumentu krājums. Jebkura veida kapitālā veiktspēja, vecums un efektivitāte var atšķirties. Cilvēkkapitāla un fiziskā kapitāla krājumus veido, pieņemot lēmumu par ieguldījumiem (investīcijām), kur ieguldījumi ir dārgi gan tiešo izmaksu nozīmē, gan cilvēkkapitāla nozīmē – kā indivīda laiks. Pamatojoties uz K. Goldinas analīzi var secināt, ka cilvēkkapitāls ir tas resurss, kas nepieciešams ekonomikai, un ieguldījumi tajā, ciktāl šobrīd ir noskaidrots, ir dārgi, bet atmaksājas ekonomiskās kategorijās. Pretēji līdz šim apskatītajām ekonomiskā, kultūras un sociālā kapitāla formām, kas kalpo kā pamats indivīda dzīves kvalitātei, cilvēkkapitāls kā ekonomiska kategorija, lai arī ietver prasmju krājumu, ir kapitāla forma, kas kalpo, pirmkārt, darba devēja labumam, jo runā par to prasmju un citu resursu krājumu, kas ir derīgas no darba tirgus perspektīvas. Cilvēkkapitāla loma ekonomiskās un sociālās attīstības atbalstīšanā ir arī pastāvīga starptautisko organizāciju dienas kārtības tēma. Kā atzīmējusi OECD (2001), lai gan joprojām pastāv strīdi par cilvēkkapitāla precīzu nozīmi, pēdējo gadu laikā arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta arī sociālā kapitāla lomai – tiek pētīta ideja, ka sociālajām attiecībām, kā arī individuālajiem atribūtiem ir izšķiroša loma gan saimnieciskajā darbībā, gan cilvēku labklājībā (Healy, Cote, 2001).

Pievienojot sociālā (raksturojot to ar vārdiem – cik daudz skolotāji strādā kopā) un cilvēkkapitāla (katra individuāla skolotāja kvalitātes) terminiem izlēmības kapitālu,

E. Hāgreivs un M. Fulans (2012) tos ir transformējuši profesionālā kapitāla jēdzienā. Viņi profesionālā kapitāla teoriju attīstījuši ar mērķi uzlabot skolotāju izglītību un potenciālu, kā rezultātā ieguvēja būtu katra izglītības iestāde. Līdz ar to šī promocijas darba ietvaros profesionālā kapitāla teorija ir izvēlēta kā visatbilstošākais ietvars dzīves kvalitātes un angļu valodas prasmju mijiedarbības izzināšanā.

E. Hāgreivs un M. Fulans radījuši arī profesionālā kapitāla formulu:

**PC = f (HC, SC, DC)** kur

PC = profesionālais kapitāls (*professional capital*),

HC = cilvēkkapitāls (*human capital*),

SC = sociālais kapitāls (*social capital*),

DC = lēmumu pieņemšanas kapitāls (*decisional capital*) (Hargreaves & Fullan, 2012, 88). Līdz ar to tiek **definēts, ka profesionālais kapitāls ir resursi, investīcijas un aktīvi, kas veido, definē un attīsta profesiju un tās praksi**, vai tā būtu tiesību, medicīnas, sporta vai izglītības joma (Hargreaves & Fullan, 2012, 92). Tiesnešiem ir jāpieņem lēmums pat tad, ja pierādījumi nav pārliecinoši, tāpat kā ārstiem attiecībā uz pacienta diagnozi vai skolotājiem, izvēloties mācību vai audzināšanas metodes atkarībā no tā, kāda informācija ir viņu rīcībā par konkrēto bērnu. Arī vadītājiem, tostarp izglītības iestāžu vadītājiem, ik dienas ir jāpieņem neskaitāmi lēmumi, kas lielākā vai mazākā mērī ietekmē visus procesā iesaistītos indivīdus – vienu vai nereti arī visus izglītības iestādes darbiniekus, skolēnus un viņu vecākus.

E. Hāgreivs un M. Fulans (2012) uzskata spēju pieņemt diskrecionārus lēmumus<sup>7</sup> jeb izlemt pēc saviem ieskatiem par profesionālisma esenci un nosauc to par lēmumu pieņemšanas kapitālu (*decisional capital*). Varētu piekrist E. Hāgreivam un M. Fulanam, ka lēmumu pieņemšanas kapitāls veidojas gadu un pieredzes gaitā, risinot arvien jaunus un arvien vairāk ikdienas uzdevumu, tādā veidā vairojot pārliecību par saviem lēmumiem.

Tomēr līdz ar *Covid-19* izraisīto pandēmiju cilvēki ir nonākuši nestandarta situācijā. Neviens no šobrīd visā pasaulē dzīvojošajiem nav piedzīvojis kaut ko līdzīgu, nevienam nav pieredzes tās izraisīto problēmu risināšanā, tomēr cilvēki sagaida, ka tās tiks risinātas. Līdz ar to visu līmeņu vadītājiem jārod atbildes uz ārkārtīgi sarežģītiem jautājumiem, un šajā procesā ir izmantojams arī līdz šim uzkrātais profesionālais

---

<sup>7</sup> *Diskrecionāra vara* — amatpersonas vai institūcijas tiesība rīkoties pēc saviem ieskatiem (<https://tezaurs.lv/diskrecion%C4%81rs>).

kapitāls, tomēr tas nav pietiekams. Lai gan noder arī lēmumu pieņemšanas kapitāla metodes un paņēmieni, tomēr liela nozīme ir tās jaunākās informācijas iegūšanai, kas parādās par *Covid-19* pandēmijas apmēriem un panākumiem tās ierobežošanā, lai šajā sarežģītajā situācijā pieņemtie lēmumi būtu ne tikai derīgi, bet arī nekaitīgi.

Ir vērojams, ka *Covid-19* pandēmija lielā mērā ir centralizējusi lēmumu pieņemšanu. Piemēram, mēnesi pirms 2020./2021. mācību gada sākuma izglītības iestādes vadītāji Latvijā nezināja, kāda, sākoties jaunajam darba cēlienam, būs mācību forma. Tas nozīmē, ka katrā skolā ierastā, tradicionālā sagatavošanās mācību gadam nebija iespējama, nācās meklēt jaunas darba formas. Izglītības iestādes vadītājiem, piemēram, mācību stundu pārraudzība kvalitātes nolūkos, kura tradicionāli bija stundu vērošana klātienē, bija jāpārceļ uz tiešsaistes režīmu. Tātad *Covid-19* laikā ir jāprot ātri reaģēt un būt gatavam mainīt tradicionālo kārtību, ieradumus un praksi. Turklāt tradicionāls vairs nenozīmē gadiem ierasts, bet tā var būt arī, piemēram, tikai pēdējā mēnesī vai pat nedēļā pastāvējusī kārtība. Tādos apstākļos jo sevišķi svarīga ir prasme operatīvi pieņemt lēmumus un novadīt informāciju līdz darbiniekiem, vecākiem un skolēniem.

No uzskaitītā var secināt, ka līdz ar *Covid-19* izglītības iestādes vadītāja darbā lēmumu pieņemšanas kapitālam vēl joprojām ir svarīga loma, bet ir mainījusies tā struktūra. No pieredzes rezultātā iemantotā resursa tas ir kļuvis par resursu, kurā ir iekļauta gan spēja, gan prasme izmantot un kritiski izvērtēt dažādus informācijas avotus, lai iegūtu jaunāko informāciju, ātri un elastīgi reaģētu un pieņemtu pierādījumos balstītu, visracionālāko iespējamo lēmumu.

E. Hāgreivs un M. Fulans (2012) ir aplūkojuši divas jēdziena “profesionāls” nozīmes: 1) būt “profesionālam” (*being professional*) un 2) būt “profesionālim” (*a professional*). Pirmajā gadījumā ir runa par to, kā indivīds uzvedas vai izturas savā darbavietā, piemēram, izglītības iestāžu vadītāju kontekstā, sarunājoties ar kolēģiem, skolēnu vecākiem, uzstājoties vai vadot sapulces, veidojot izglītības iestādes mikroklimatu. Savukārt jēdziens “profesionālis” ir saistīts ar profesiju, ar to, kā citi cilvēki uztver, piemēram, izglītības iestādes vadītāju kā pedagoga profesijas pārstāvi, nozares profesionāli.

Kā viena, tā otra koncepta – būt profesionālam un/vai profesionālim – attīstīšanai, pilnveidei un uzturēšanai nepieciešami resursi. Lai kādu sauktu par “profesionāli”, no viņa tiek sagaidīts pietiekami daudz. E. Hāgreivs un M. Fulans min klasisko definīciju, kas ietver sevī tādus elementus kā specializētas zināšanas,



kompetence un profesionālā valoda; ilgstoši un stingri mācību un kvalifikācijas procesi; pakalpojuma ētika, tanī skaitā telefona sarunas ar klientiem, piemēram, pašregulācija, disciplīna; kompleksu problēmu risināšana kopā ar citiem profesionāļiem; gatavība mācīties un profesionāli pilnveidoties un citus (Hargreaves, Fullan, 2012).

Sociālā kapitāla stratēģijas ir vairāku procesu stūrakmens, tanī skaitā profesionālo transformāciju pamats, jo uzvedību daudz lielākā mērā nekā indivīdi veido grupas. Vienmēr, kad skolotāji jēgpilni mācās viens no otra, tiek nodrošināti gan īstermiņa rezultāti, gan ilgtermiņa ieguvumi – viņi uzzina vairāk par kolēģiem un novērtē konstruktīva dialoga vērtību (Hargreaves, Fullan, 2012). Šādas sociālā kapitāla izpausmes ir kā aktīvs, kas nemitīgi sniedz kopīgu labumu.

E. Hāgreivs un M. Fulans (Hargreaves, Fullan, 2012) uzskaita draudus, kas samazina skolotāju profesionālā kapitāla elementu apjomu: nepietiekama kvalifikācija, mazattīstītas emocionālās prasmes un pieredzes trūkums darbā ar jauniešiem, kolēģu atbalsta, atsauksmju un pieredzes apmaiņas nepieejamība, nepietiekams profesionālās pilnveides gadu laiks, *koučinga* un mentordarbības trūkums un laika trūkums pārdomām/refleksijai par savu darbu (Hargreaves, Fullan, 2012). E. Hāgreivs un M. Fulans augstu vērtē arī profesionālās autonomijas nozīmi skolotāja profesijā, atzīmējot to kā vienu no Somijas izglītības sistēmas veiksmes stāsta elementiem.

Ievērojami lielāku skolotāja autonomiju nekā līdz šim Latvijā paredz arī Valsts izglītības satura centra īstenotā projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” rezultātā izstrādātie ieteikumi par mācību saturu, kas pakāpeniski tiek ieviesti Latvijas skolās, sākot no 2020. gada septembra (VISC, 2021).

E. Hāgreivs un M. Fulans ir veikuši skolotāju aptauju par profesijas izvēles aspektiem. Somijas skolotāji tajā kā vienu no galvenajiem riska faktoriem min tieši profesionālo autonomiju. Tās potenciāla zaudēšana daudz vairāk nekā zems atalgojums pamudinātu viņus mainīt profesiju (Hargreaves, Fullan, 2012). Tomēr profesionālā autonomija iekļauj sevī arī lielāku personīgo atbildību par savu profesionālo pilnveidi. Turklāt šī atbildība tiek prasīta ne tikai no skolotājiem, bet arī no skolas vadības. Mācību metožu daudzveidība, mūsdienīga mācību forma un saturs, arvien pieaugošās skolēnu un vecāku gaidas, tehnoloģiju izaicinājumi, psiholoģiskās, emocionālās un mācību grūtības un, papildus iepriekš minētajiem aspektiem, *Covid-19* pandēmijas apstākļos izraisītās izmaiņas mācību procesā piespiež meklēt arvien jaunus, elastīgus un ātrus problēmu risinājumus.

*Covid-19* pandēmijas laikā ieviestās korekcijas mācību formā pierādīja, ka interneta un digitālās vides izmantošanas prasme izglītības sistēmā patiešām ir pamatprasme un tai ir neaizstājama priekšrocība ne tikai kā mācību formai (digitālās platformas), bet arī kā informācijas ieguves un apmaiņas resursam globālās pieredzes un ideju pārņemšanas apstākļos. Piemēram, Kena Robinsona podkāstu sērijas *Learning from Home* (Robinson, 2020), kurā var iepazīties gan ar vecāku, gan ar skolotāju pieredzi citur pasaulē. Tomēr, lai šo podkāstu izmantotu, jāprot angļu valoda, kas šajā gadījumā ir resurss profesijas praktisko iemaņu un prasmju attīstīšanai.

### 3.2. Svešvalodas prasmes kā profesionālā kapitāla elements 20. gs. Latvijas vēstures kontekstā

Izglītības likumā (Izglītības likums) noteikts, ka par izglītības iestādes vadītāju var strādāt persona ar atbilstošu izglītību, kas vispārējās izglītības iestādes gadījumā, ir pedagoģiskā izglītība. Šajā apakšnodaļā aplūkotas pedagoģu izglītības programmas, kas realizētas dažādās mācību iestādēs, kuras Latvijas teritorijā izglītoja skolotājus, lai gūtu ieskatu par svešvalodu apguves prasībām pedagogiem 20. gadsimta gaitā.

Nav šaubu, ka politiskā, institucionālā un juridiskā vienošanās ir nozīmīgs humānā un sociālā kapitāla fons. Tā, piemēram, Dž. Kolmens (Coleman, 1988) 20. gadsimta 80. gados uzsvēra spēcīgu kopienu veidošanās nozīmi, runājot par vecāku, pedagoģu un skolēnu saiknes lomu mācīšanās veicināšanā. Tomēr ir arī skaidrs, ka “spēles noteikumus” diktē institūcijas, jo to lēmumi var ietekmēt iedzīvotāju dzīves kvalitāti.

Dani Rodriks (*Dani Rodrik*) (Rodrik, 2000) izšķir piecu institūciju veidus, kuru efektīvai sadarbībai būtu jāveicina dzīves kvalitātes uzlabošanās, tostarp jāaizsargā privātīpašums un jāuzrauga līguma izpilde, jāuztur makroekonomiskā stabilitāte, jānodrošina sociālā apdrošināšana un aizsardzība, jāpārvalda sociālie konflikti, jāpārtrauc atsevišķas uzņēmējdarbības jomas. Cilvēkkapitāls un sociālais kapitāls ir cieši saistīti ar to, kā institūcijas un politika ietekmē sabiedrību, tomēr dažādie elementi ir jānošķir, jo cilvēkkapitāls eksistē indivīdos, sociālais kapitāls pastāv sociālajās attiecībās, bet politiskā, institucionālā un juridiskā kārtība apraksta noteikumus, kādos sociālajam un cilvēkkapitālam ieteicams darboties (OECD, 2001). Tāpēc tiek atzīmēta **nepieciešamība iezīmēt skaidras robežas starp cilvēkkapitālu, sociālo kapitālu un politisko, institucionālo un juridisko kārtību.**

Latvijas 20. gadsimta vēsture plašā kontekstā raksturo to, kas notiek, ja robeža starp cilvēkkapitālu, sociālo kapitālu, profesionālo kapitālu un politiskajiem/institucionālajiem noteikumiem ir izplūdusi vai praktiski nepastāv. Tā, piemēram, vēsturnieks Juris Pavlovičs (2004), raksturojot situāciju Latvijā 20. gadsimta 30. gados, atzīmē, ka pirms Otrā pasaules kara Latvijas pedagogi parasti piederēja vidusšķirai, bija cieši saistīti ar vietējo kopienu, savukārt padomju vara padarīja pedagogus par vienotas pakļautības valsts amatpersonām ar mazu algu un bez reālas piesaistes novadam.

Izmantojot P. Burdjē (Bourdieu, 1986) sociālā kapitāla definīciju, kur sociālais kapitāls ir **resursu kopums**, kuri ir saistīti ar savstarpējo attiecību tīklu jeb piederību grupai, var secināt, ka **viens no galvenajiem resursiem sociālā kapitāla veidošanā ir valoda**. Līdz ar to, (sveš)valodu politika ir viens no procesiem, kas palīdz ilustrēt situāciju, kad robežas starp profesionālo kapitālu un politiku tiek noārdītas. Kā apgalvo J. Pavlovičs (2004): “Vietējo valodu lietošanas jautājums Padomju Savienībā 50. gadu vidū atradās it kā pakārts starp divām galējībām – Staļina 1945. gada paziņojumu par krievu tautas īpašo vadošo lomu un viņa īslaicīgā mantinieka Berijas 1953. gadā veicināto vietējo valodu lietošanu republikās. Pamatnācijas valodas obligāta izmantošana padomju republiku iestādēs gan bija tikai piedeva neoficiālai atļaujai atvēlēt noteiktu daļu nomenklatūras un citu ierēdņu amatu tā sauktajiem “nacionālajiem kadriem” (Pavlovičs, 2004, 7).

Pastāv viedoklis, ka pēc Otrā pasaules kara ļoti būtiski mainījās Latvijas etniskais sastāvs. “Vāciešu repatriācija pirms kara un ebreju iznīcināšana kara laikā bija gandrīz pilnībā likvidējusi divas nozīmīgas Latvijas iedzīvotāju etniskās grupas, deportāciju, represiju un izceļošanas dēļ samazinājās arī latviešu skaits” (Bleiere et al, 2005, 263). Tā rezultātā lielā mērā izzuda viena no Latvijas kultūrvēsturiskajām īpatnībām un vērtībām – vēsturiskās saknēs balstītā multikulturālā sabiedrība. Tas nevarēja neatspoguļoties izglītības sistēmā, tajā skaitā arī svešvalodu apguvē un to lietošanā.

Lai gūtu izpratni par to, kādas valodas izmantotas skolu darbā 20. gadsmitā, tika apzināta zinātniskā literatūra un avoti, kas sniedz ieskatu skolotāju izglītošanā Latvijas teritorijā. Īpaša uzmanība tika pievērsta svešvalodām skolotāju studiju programmās. 19. gadsimta beigās skolotājus izglītoja Vidzemes un Irlavas skolotāju seminārā. Visi priekšmeti, izņemot reliģiju, vācu un latviešu valodu sākumā tika mācīti vāciski, pēc 1870. gada – krieviski. Arī Latvijas skolu vēstures pētnieki Leonards Žukovs un Anna Kopeloviča norāda, ka Vidzemes un Irlavas skolotāju semināra izglītības programmās bija iekļauta vācu valoda, vietējās valodas (latviešu un igauņu) un, protams, – krievu valoda. Turklāt, atzīmēts, ka valodas apguvē tika paredzēti dažādi līmeņi. Piemēram, vācu valodā semināristam vajadzēja prast ne tikai skaidri izteikt savas domas vārdos un rakstos, bet ar vācu literatūras palīdzību “veidot jūtas, audzināt raksturu, kā arī apgūt valodas mācīšanas un mācīšanās metodiku” (Žukovs, Kopeloviča, 1997, 110). Latviešu vai igauņu valodas apguve tika prasīta “sadzīves līmenī”, lai varētu izteikt savas domas vārdos un rakstos, zināt gramatiku.

Krievu valodas apguvei, savukārt, bija jānodrošina spēja to pasniegt draudzes skolā, tādēļ bija labi jāapgūst krievu valodas gramatika, jāattīsta lasīšanas un tulkošanas (vārdos un rakstos) prasme, kā arī prasme atstāstīt izlasīto. Mācību plāni liecina, ka vācu valodas apguvei tomēr bija paredzēts pusotras reizes vairāk laika nekā krievu valodai (Žukovs, Kopeloviča, 1997).

Krievijas Impērijas ierēdņi īpaši pastiprināja cīņu par rusifikācijas pasākumu ieviešanu mācību iestādēs Latvijā pašā 20. gadsimta sākumā. Par svarīgāko skolu mācību uzdevumu tika izvirzīta pāreja uz krievu mācību valodu un krievu valodas iespējami pilnīgāku apguvi. Tostarp “mācību apgabala valdei tika piešķirtas tiesības “veikt pasākumus”, lai latviešu skolās jau ar pirmo mācību gadu aritmētiku, bet ar otro mācību gadu ģeogrāfiju mācītu krievu valodā un tādējādi bērni tiktu sagatavoti pilnīgai pārejai uz krievu mācību valodu. Dzimtajā valodā atļāva mācīt tikai ticības mācību un baznīcas dziesmu dziedāšanu” (Staris, Ūsiņš, Žukovs, 2000, 23).

Rusifikācijas pasākumi radīja lielas grūtības Vidzemes un Kurzemes skolu darbā, jo skolotāji bija mācījušies atbilstoši 19. gadsimta izglītības politikai, kurā valodu jomā dominēja vācu valoda. Jau 19. gadsimta 80. gados skolās aizsākās aktīvs rusifikācijas process, jo tautskolās aizliedza daudzus mācību priekšmetus apgūt latviešu valodā, atstājot šīs valodas lietojumu tikai ticības mācībai (Bleiere et al, 2005). Izrādījās, ka tikai retais no Baltijas guberņu skolu skolotājiem bija tam sagatavots. Lai palīdzētu Kurzemes laukskolotājiem ātrāk apgūt krievu valodu, Liepājā, Kuldīgā un dažās citās pilsētās tika organizēti īslaicīgi kursi. Tomēr atsevišķiem skolotājiem, “kuri bija beiguši Irlavas un Vidzemes skolotāju semināru, **krievu valodas nepietiekamo zināšanu dēļ darbs bija jāpamet**” (izcēlums mans – I. Z.) (Staris, Ūsiņš, Žukovs, 2000, 55).

Krievu valodas apguve kā svarīgs priekšnoteikums skolotāju izglītošanā turpinājās arī pēc Latvijas Republikas nodibināšanas. L. Žukovs un A. Kopeloviča min, ka skolotāju institūtu (izveidoti 20. gs. 20. gados) programmas paredzēja apgūt divas tā sauktās “jaunās valodas”. Viena no tām bija vācu valoda, bet otra, protams, krievu valoda. To “Daugavpils un Rēzeknes skolotāju institūtos pamatoja ar apstākļiem, ka, pirmkārt, liela vietējo iedzīvotāju daļa runāja tikai krievu valodā,” otrkārt, lai skolotāju institūtu “absolventi varētu strādāt pamatskolās ar krievu mācību valodu” (Žukovs, Kopeloviča, 1997, 178).

Līdzīgu politiku attiecībā uz mācību saturu un skolotāju valodas prasmēm realizēja arī vācu okupācijas varas 1917. un 1918. gadā:

“1. okt. 1917. g. rīkojumā par skolu atvēršanu tiek uzaicinātas personas, “kuras vēlas un pēc savas izglītības piemērotas skolu mācību pasniegšanai” pieteikties rakstiski (...), uzrādot lūgumā tautību, ticību, vecumu, izglītību un vācu valodas prašanu. **Vācu valodas prašana ir viens no galvenajiem noteikumiem, bez kuras pieņemšana vietā ir pilnīgi izslēgta** (izcēlums mans – I. Z.). (...) arī Latviešu klasēs (...) mēģina iegrozīt dažu priekšmetu (rēķināšanu, dabas zinības u. c.) pasniegšanu vācu valodā, kas citādi nebūtu iespējams, ja attiecīgais skolotājs nepārvaldītu labi vāciski” (Stepermanis, 1929, 47).

Kā secināms no L. Žukova un A. Kopelovičas, angļu valoda kā mācību priekšmets skolotāju institūtos parādās Latvijas Republikas laikā – trīsdesmitajos gados. Izglītības ministra A. Tenteļa apstiprinātajā skolotāju institūta mācību plānā 1936./37. mācību gadam vairs nav krievu valodas, bet līdzās mācību priekšmetam “Latviešu val. ar metodiku” ir parādījies mācību priekšmets “Angļu val. ar metodiku”. Autori akcentē, ka divdesmito, trīsdesmito gadu skolotāju institūtu audzēkņu iegūtās zināšanas priekšmetu metodikās bija labas, savam laikam atbilstošas (Žukovs, Kopeloviča, 1997).

Iestājoties Padomju režīmam Latvijā, bija institūcijas, kuras neatzina vācu okupācijas laikā izdotās apliecības par vidusskolas izglītību un noteica papildu apgūstamos priekšmetus, tostarp pat vācu valodu. Tas bija vērojams, piemēram, Daugavpils Skolotāju institūtā (Žukovs, Kopeloviča, 1997).

Skolotāju izglītošana Latvijas Universitātē sākās 20. gadsimta 20., 30. gados. Padomju režīma apstākļos skolotājus sagatavoja dažāda līmeņa izglītības iestādēs – gan universitātē, gan skolotāju institūtos un pedagoģiskajās skolās. Visu izglītības iestāžu studiju plāni bija unificēti, tajos tika iekļauti vieni un tie paši kursi ar minimālu iespēju tos pielāgot nacionālo republiku vajadzībām (Blūma, 2016).

Svešvalodas programmas saturs parasti bija vērsts uz tā saucamo profesionālās valodas apguvi, studenti tika dalīti grupās (parasti ne vairāk kā divās) atbilstoši iepriekšējo zināšanu līmenim izvēlētajā svešvalodā. Mācību saturs paredzēja pārsvarā pasīvu formu, vērstu uz rakstīšanas un lasīšanas prasmju pilnveidi. Pasniedzēji lielākoties izmantoja tulkošanas metodi. Turklāt, kā atzīmē Dainuvīte Blūma (2016), svešvalodu studiju laikā liela nozīme bija krievu valodai. Studentiem gandrīz nebija mācību līdzekļu (vingrinājumu krājumu, mācību metodikas grāmatu u. c.) latviešu valodā, tādēļ tika izmantoti visā PSRS izstrādātie mācību materiāli, kas, protams, bija

krievu valodā. Jāatceras, ka ārzemju mācību līdzekļu izmantošanu tajā laikā neieteica politisku iemeslu dēļ.

Izmantojot E. Hāgreiva un M. Fulana (2012) profesionālā kapitāla definīciju, kur profesionālais kapitāls ir resursi, investīcijas un aktīvi, kas veido, definē un attīsta profesiju un tās praksi, var secināt, ka **Padomju režīma gados krievu valoda bija vajadzīgs profesionālā kapitāla elements**, jo bez tās prasmēm nebija iespējams nedz formāli apgūt, nedz papildināt pedagoga profesijai nepieciešamās prasmes atbilstoši režīma prasībām.

Angļu un vācu valodas kurss divu vai četru semestru apjomā kā iespēja izvēlēties vienu vai otru svešvalodu ir bijis iekļauts Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes skolotāju sagatavošanas programmās līdz 2020. gadam, bet sporta un psiholoģijas studiju programmās angļu vai vācu valodas kurss ir saglabāts arī 2020. gadā licencētajās studiju programmās (Odiņa, 12.maijs, 2021).

Nemācīties krievu valodu padomju okupācijas gados Latvijā nebija iespējams, krievu valodas un literatūras priekšmets bija obligāts visās vispārīgizglītojošās skolās, bet augstākajā izglītībā bija pavisam maz mācību un zinātniskās literatūras latviešu valodā, tie bija galvenokārt krieviski. Arī disertācijas bija jāraksta, bet bieži vien arī jāaizstāv krievu valodā. Tāpat par pašsaprotamu tapa prakse pāriet uz krievu valodu, tiklīdz akadēmiskā sanāksmē bija vismaz viena krieviski runājoša persona (Ķestere, novembris 2011).

Līdzīga prakse bija jebkurā citā pulcēšanās reizē gan formālos, gan neformālos pasākumos. 20. gadsimta 60., 70. gados kļuva populāras tā sauktās divu plūsmu vidusskolas (piemēram, Liepājas 7. vidusskola, kuru ir absolvējusi šī promocijas darba autore). Daļa skolēnu tajās mācījās latviski, bet daļa – krieviski. Obligātās politinformācijas stundas, militārā mācība, 1. septembra uzruna notika galvenokārt krievu valodā, tomēr izlaiduma svinības latviešu un krievu plūsmai tika organizētas atsevišķi. Tas Liepājas 7. vidusskolā deva iespēju saglabāt katrai etniskajai grupai raksturīgo mentalitāti un tradīcijas.

Bieži vien skolas direktora tautība bija iemesls iestādē lietojamās valodas un tradīciju politikai. Liepājas 7. vidusskolu kopš tās atklāšanas 1979. gadā līdz 90. gadiem vadīja latvietis Emīls Arājs.

O. Zīds savā monogrāfijā min, ka tieši vadītājam “padomju okupācijas gados bija izšķirošā nozīme” (Zīds, 2019, 262). Tajā laikā piederība komunistiskajai partijai un atbilstoša ideoloģiskā pārliecība bija svarīgākas par pedagoģisko izglītību un

vadītāja darba pieredzi. Var piekrist O. Zīdam par izglītības iestāžu vadītāja izšķirošo lomu ne tikai tanī aspektā, pēc kādiem kritērijiem šie cilvēki tika izvēlēti un iecelti amatā, bet arī tāpēc, ka bieži vien komunistiskās ideoloģijas pieņemšana Padomju režīma gados daļai cilvēku bija tikai ārēja izpausme. Iekšēji bija saglabāta un sevī kopta latviešu tautas pamatvērtībām raksturīga ētika un morāle, kas bieži vien saistījās ar risku tikt pakļautam bargai Komunistiskās partijas biedru kritikai un nosodījumam, tostarp darba zaudēšanai.

Pavisam citas attiecības ar (sveš)valodu Latvijas iedzīvotājiem veidojās 20. gadsimta 90. gados. Pirms tam “dzelzs priekškara” un krievu valodas dominējošās lomas dēļ citu svešvalodu mācīšanās procesam bija galvenokārt formāls raksturs, jo cilvēki nesaskatīja tai jēgu un pielietojumu. Līdz ar neatkarības atjaunošanu, komunisma ideoloģijas un arī krievu valodas loma visās nozarēs, tostarp izglītībā, strauji mazinājās, nācās meklēt jaunu ideoloģiju (Ķestere, Rubene, Ozola, 2020).

Tomēr ārvalstu speciālistu piesaiste bija ierobežota Latvijas iedzīvotāju svešvalodu neprasmes dēļ. Sākās intensīva tā saucamo “rietumu” speciālistu grāmatu tulkošana latviešu valodā, līdz ar to grāmatas krievu valodā pakāpeniski izzuda no izglītības zinātņu pārstāvju redzesloka (Ķestere, Rubene, Ozola, 2020).

20. gadsimta 90. gadu pārmaiņu pirmajās rindās izvirzījās augstskolu svešvalodu fakultāšu absolventi. Par panākumu atslēgu gandrīz jebkurā tautsaimniecības nozarē, tostarp arī izglītībā, bija svešvalodas, galvenokārt – angļu valodas, prasme nevis profesionālās spējas vai pieredze. Tā kļuva par noteicošo faktoru, piemēram, akadēmiskā personāla karjeras izaugsmē (Ķestere, Rubene, Ozola, 2020). Minētajam periodam raksturīga arī masveida svešvalodu, galvenokārt, vācu un angļu valodas, mācīšanās neformālā ceļā.

Arī D. Blūma ir konstatējusi, ka svešvalodu prasmju nozīmi paradigmas maiņas procesā pēcpadomju gados Latvijā traucēja zinātnieku un pedagogu zemais svešvalodu prasmju līmenis. Tieši tādēļ tik lēni tika apgūtas ārvalstu pedagoģijas atziņas. Tomēr “ši perioda ilgums dažādos izglītības vadības un īstenošanas līmeņos (arī dažādās augstskolās) bija atšķirīgs” (Blūma, 2016, 35). Tā pamatā bija daudz faktoru, tostarp arī svešvalodu prasmes.

Kā atsevišķu dalībnieku grupu pārmaiņu procesā D. Blūma izdala tā saucamo mazākumtautību skolu skolotājus un to vadītājus. Liela daļa no viņiem bija krievi vai citu tautību pārstāvji, kas izglītību ieguvuši dažādās PSRS augstskolās un ļoti slikti vai



nemaz neprata latviešu valodu (Blūma, 2016). Tātad viņi vai nu nevarēja vai arī negribēja iesaistīties izglītības pārmaiņu procesā.

Jāatzīst, ka vēl joprojām, 2021. gadā, Latvija nav pārgājusi uz latviešu valodu kā vienīgo izglītības ieguves valodu, pamatskolas posmā mācības mazākumtautību skolās notiek daļēji krieviski, daļēji bilingvāli, bet atsevišķi skolotāji šajās mācību iestādēs vēl joprojām ir spējīgi kvalitatīvi komunicēt tikai krievu valodā. Šos skolotājus nav iespējams pilnvērtīgi iesaistīt nedz pārmaiņu procesos, nedz starptautiskos sadarbības projektos.

Jautājums, uz kuru nav viennozīmīgas atbildes, ir, vai krievu valodas prasmes var tikt uzskatītas par skolotāja profesionālā kapitāla elementu. Ja profesionālais kapitāls tiek skatīts ārpus ideoloģijas, E. Hāgreiva un M. Fulana (2012) definējumā kā resursi, investīcijas un aktīvi, kas veido, definē un attīsta profesiju un tās praksi, par tādu lielākā vai mazākā mērā var tikt uzskatīta jebkura valoda. Tomēr, ja pieņemam, ka skolotāja profesionālā kapitāla vērtību raksturo laikmets, politiskā un ideoloģiskā sistēma, tad paradigmas maiņa izglītības kontekstā Latvijā notiek kā pāreja no autoritārisma (kā padomju izglītības sistēmas pamata) uz demokrātiju, skarot visus sistēmas elementus – mērķus, saturu, mācību metodes, darba organizāciju, dalībnieku lomas u. c. (Blūma, 2016). Lai pilnvērtīgi un kvalitatīvi iesaistītos šajā pārejā, skolotājam jāprot iegūt un izprast informāciju vismaz latviešu un angļu valodā, bet krievu valodas prasmes šajā kontekstā, lai gan izmantojamas, ir zaudējušas savu aktualitāti.

Atsaucoties uz jau minēto var secināt, ka, lai gan angļu vai vācu valodas kurss ir bijis iekļauts skolotāju sagatavošanas programmās, šo svešvalodu apguve 20. gadsimtā bijusi formāla, jo nav gūtas atbilstoša līmeņa prasmes, kas dotu iespēju svešvalodu izmantot kā profesionālā kapitāla resursu.

Arī D. Blūma (2016) konstatējusi, ka izglītības, prakse, pētniecība un izvirzītās teorijas rāda, ka Latvijas izglītības sistēmā vēl joprojām jūtama padomju ideoloģijas ietekme. Šī promocijas darba autore pētniecības procesā guvusi pārlicību, ka pārejas periods, par kuru runā D. Blūma, atsevišķās Latvijas izglītības iestādēs vēl joprojām turpinās. To, ka gan atsevišķiem izglītības iestāžu vadītājiem, gan augstskolu mācībspēkiem angļu valodas prasmes vēl aizvien nav tādā līmenī, lai varētu kvalitatīvi izmantot ārvalstu avotus un literatūru profesionālajā praksē, apliecina arī dati no respondentu intervijām. Lūk, divu respondentu viedoklis. (viena no viņām pārstāv vispārējās vidējās izglītības, otra – augstākās izglītības iestādi):

5.b resp.: “*Darbā man ir angļu valodas skolotājs, iesaistu citus resurus – skolas vietējos. Vai arī, mūsdienās jau arī skolēni ļoti spējīgi un stipri, kas šo valodu pavisam jau labi zina. Jā, tā varbūt ir mana tāda (...). Nu, redziet, tādas filmas vai raidījumus, ko es pati varētu skatīties, kas veicinātu vai uzlabotu angļu valodas zināšanas. Jo vairāk jau iznāk tās krievu filmas, nu, cik tas iznāk vispār paskatīties. Atzīšos, grāmatas neesmu vāciski [respondente skolā un augstskolā apguva vācu valodu – I. Z.] kopš augstskolas meklējusi tā patreiz. Vairāk pedagoģijā man liekas to krievu literatūru tā paskatās.*”

2.b resp.: “*Nu, kā vienu piemēru es varu minēt, tagad ir viens gadījums, kur man ir it kā jāapstiprina, un man nav formāla iemesla neapstiprināt, jo tajos noteikumos par zinātniskajiem sasniegumiem viņa rakstus ir sarakstījusi, kas ir konkrētu krājumu raksti, bet savukārt, tad, kad es vienā žurnālā viņai piedāvāju nopublicēties, un tur bija jāieraksta iekšā «affiliation», un ziniet, ko es tur ieraudzīju, tad, kad es atvēru no savas puses kā redaktore – tur bija ierakstīts «Labdien» pretī. Es vienkārši to kā anekdoti vienmēr stāstu [affiliation (angl.) – piederība, parasti tiek prasīts norādīt publikācijas autora piederību institūcijai, piem., Latvijas Universitāte – I. Z.]. Es saprotu, ka, nu, var gadīties viss kaut kas, mēs varam zināt labāk, sliktāk, bet, ja tu nezini vārdu, nu, paņem google translate kaut vai.*”

**Līdz ar to, var secināt, ka tā paradigmas maiņa Latvijas izglītības sistēmā, kurai būtu jānodrošina pāreja no Padomju režīma pedagoģijas uz pasaules pedagoģisko atziņu pārņemšanu un pielietojumu praksē, vēl nav pilnībā notikusi, un kā viens no iemesliem ieilgušajam pārejas procesam ir visu līmeņu pedagoģiskā personāla vājās svešvalodu prasmes.** Daļā izglītības iestāžu pedagoģiskais personāls visos izglītības līmeņos savu profesionālo darbību vēl joprojām balsta tikai uz Padomju režīma laikā PSRS teritorijā izdotām grāmatām un pedagoģiskajām atziņām.

Apkopojot augstāk rakstīto un analizējot angļu valodas prasmes nozīmi 20. gadsimta Latvijā, secināms, ka tās apguve tika iekļauta skolotāju izglītības mācību programmās 30 gados un kopš tā laika, bet jo īpaši kopš 90. gadiem, angļu valodas popularitāte Latvijā ir nemitīgi augusi. Tas, kāda ir angļu valodas loma mūsdienu Latvijā Republikā, tiks skatīts šī promocijas darba 4.3. nodaļā “Angļu valodas kā globālas valodas loma Latvijā”.

Šajā nodaļā analizētais dod iespēju secināt, ka **kopš 20. gadsimta 90. gadiem angļu valodas prasmes ir kļuvušas gan par Latvijas pedagoģiskā personāla**

**profesionālā kapitāla elementu, gan par vienu no būtiskākajiem izglītības paradigmas maiņas traucējošiem faktoriem. Līdz ar to var secināt, ka angļu valodas prasmju kā resursa potenciāls pārejā no padomju režīma pedagoģijas netika pilnībā izmantots un ļoti nepilnīgi iekļauts profesionālā kapitāla veidošanā .**

Kā atzīst D. Blūma (2016), Latvijā līdz šim ir maz pētījumu par skolotāju izglītību Padomju režīma gados, par tās ietekmi uz pedagoģisko praksi Latvijā, pārmaiņām skolotāju izglītības sistēmā pēc neatkarības atjaunošanas. Šī darba autore uzskata, ka ir svarīgi pievērsties 20. gadsimta Latvijas skolotāju izglītības un profesionālās darbības pētīšanai, īpaši meklējot tos profesionālā kapitāla elementus, kas veido, raksturo un attīsta šo profesiju un ietekmē skolotāju un izglītības iestāžu vadītāju sniegumu un izglītības kvalitāti valstī.

Informācijas iegūšanai par valodu nozīmi un lietojumu Latvijas izglītības sistēmā pirms Otrā pasaules kara izmantota galvenokārt eksperta intervijas metode. Kā eksperte tika intervēta Latvijas Universitātes profesore Iveta Ķestere (Ķestere, 20.oktobris, 2020). Viņas plašajā pētniecības laukā viens no virzieniem ir izglītība diktatūras periodos, tādēļ arī atziņas, kas gūtas šajā intervijā var tikt uzskatītas par pietiekami ticamu un objektīvu attiecīgā perioda valodu politikas atspoguļojumu (Izglītības un zinātnes ministrija, 2018).

Intervijas laikā eksperte secināja, ka tāda **“”stingra” pāreja uz latviešu valodu sākās ar Kārļa Ulmaņa apvērsumu 1934. gadā, kad tika skaidri pateikts, ka izglītībai ir jābūt latviešu valodā”**. Jau 20. gadsimta 20., 30 gados latviešu valoda bija gan mācību valoda izglītības un valsts iestādēs, gan arī saziņas valoda publiskajā telpā, tādēļ visiem Latvijas iedzīvotājiem tā bija jāzina. Runājot par skolu vadītājiem, eksperte atzīmēja, ka nebija iespējams vadīt skolu, neiekļaujoties šajā valodu politikā. Vācu valoda latviešu inteliģences aprindās joprojām tika uzskatīta par kultūras valodu, kura ir jāprot jebkurā gadījumā.

Eksperte šajā sakarā velk paralēles ar krievu valodas statusu Latvijā un iezīmē atšķirības, uzsverot, ka padomju varas laikā krievu valoda Latvijā nekad nekļuva par latviešu inteliģences valodu, kurpretim vācu valoda līdz pat 1940. gadam tika uzskatīta par lielas kultūras tautas valodu, kuru apgūt ir jebkura izglītota cilvēka pienākums. Krievu valodas prasmes skolotājiem un skolu vadītājiem šajā laikā bija tāpēc, ka viņi izglītību bija guvuši Krievijas impērijas valdīšanas laikā, kad tā visur bija mācību valoda. Savukārt latviešu valoda lielākajai daļai Latvijas skolu vadītāju pirms Otrā pasaules kara bija ģimenes valoda.

I. Ķestere norādīja, ka atsevišķiem ģimnāziju direktoriem (cittautiešiem) varēja būt problēmas ar latviešu valodas lietošanu. Pie tādiem būtu pieskaitāma, piemēram, Tukuma meiteņu ģimnāzijas direktore Aleksandra Petrova, Irlavas skolotāju semināra direktors Kārlis Zadovskis. Tātad var teikt, ka visi izglītības iestāžu vadītāji latvieši labi prata krievu un vācu valodu, savukārt nevar apgalvot, ka no cittautiešu ģimenēm nākušie skolu vadītāji tikpat labi prata latviešu valodu.

Kā absolūti pašsaprotamu I. Ķestere atzīmēja to, ka Latvijas augstskolu profesoriem 20. gadsimta 20., 30. gados bija laba līmeņa krievu un vācu valodas prasmes, Atsevišķos gadījumos, piemēram, Latvijas Universitātes profesors Pauls Jurevičs prata un lietoja arī franču valodu. 3.2.1. tabulā sniegta informācija par svešvalodu apguves iespējām atsevišķās institūcijās, kas 20. gadsimtā Latvijā sagatavoja skolotājus.

3.2.1. tabula.

#### Svešvalodu apguve skolotāju sagatavošanas institūcijās Latvijā

Laika periods	Institūcija, kur tika sagatavoti skolotāji	Svešvalodas, kas mācītas skolotāju izglītības iestādēs	Literatūra un avoti, no kuriem iegūtas ziņas
Latvijas teritorija Krievijas impērijas sastāvā	Skolotāju semināri. Pedagoģiskās klases meiteņu ģimnāzijās. Ģimnāzijas. Augstskolas ārpus Latvijas.	Krievu, vācu valoda	Žukovs, Kopeloviča, 1997. Stepermanis, 1929. Intervija ar Ķesteri, 2021.
Latvijas parlamentārās republikas periods no 1918. g. līdz 1934. g. 15. maijam	Skolotāju institūti (vidējās izglītības iestādes). Latvijas Universitāte.	Krievu, vācu valoda	Staris, Ūsiņš, Žukovs, 2000. Intervija ar Ķesteri, 2021.
Autoritārā režīma periods Latvijā no 1934. g. līdz 1940. g.	Skolotāju institūti. Latvijas Universitāte.	angļu valoda	Žukovs, Kopeloviča, 1997
Latvija PSRS sastāvā (padomju režīms)	Pedagoģiskās skolas (vidējās izglītības iestādes).	Angļu, vācu franču	Kopeloviča, Žukovs, 2004 Blūma, 2016

<p>Staļina diktatūra (1945–1956), Hruščova atkusnis (1956–1964), Stagnācijas periods (1964 – 1985) Gorbačova perestroika (1985–1991)</p>	<p>Skolotāju institūti (augstākās izglītības iestādes). Latvijas Valsts Universitāte. Latvijas Valsts Konservatorija. Latvijas Mākslas Akadēmija.</p>		
<p>Latvijas Republika pēc neatkarības atjaunošanas 1991. g. līdz 2004. g. (iestāšanās ES).</p>	<p>Dažādas izmaiņas skolotāju sagatavošanas iestādēs, kas noveda pie skolotāju izglītības augstskolās.</p>	<p>Angļu, vācu</p>	<p>Latvijas Universitātes un Liepājas Universitātes pedagoģu studiju programmas Blūma, 2016</p>

### 3.3. Secinājumi

1. Kapitāls ir resursu kopums, bet kapitāla lielums raksturo indivīda iespējas.
2. Cilvēkkapitāls kā ekonomiska kategorija, lai arī ietver prasmju krājumu, ir kapitāla forma, kas kalpo, pirmkārt, darba devēja labumam, jo runā par to prasmju un citu resursu krājumu, kas ir derīgas no darba tirgus perspektīvas.
3. Līdz ar *Covid-19* izraisīto pandēmiju lēmumu pieņemšanas kapitāls ir mainījis savu struktūru – no pieredzes rezultātā iegūta resursa tas kļuvis par resursu, kas satur spēju un prasmi izmantot un kritiski izvērtēt dažādus informācijas avotus, lai iegūtu jaunāko informāciju, ātri un elastīgi reaģētu, pieņemot visracionālākos iespējamus lēmumus.
4. Viens no resursiem sociālā kapitāla veidošanā ir svešvaloda.
5. Svešvalodas prasmēm ir sociālā kapitāla daba.
6. Izglītības iestāžu pedagoģiskā personāla zemo svešvalodas prasmju dēļ visos izglītības līmeņos paradigmas maiņa Latvijas izglītības sistēmā norit lēni.
7. Svešvalodu prasmes 20. gadsimtā ir bijušas pedagoģu profesionālā kapitāla elements, bet konkrētā svešvaloda, kura par tādu kļūst, ir politiski un institucionāli determinēta.
8. Padomju režīma gados krievu valoda bija vajadzīgs profesionālā kapitāla elements.
9. Kopš 20. gadsimta 90. gadiem angļu valodas prasmes ir kļuvušas gan par Latvijas pedagoģiskā personāla profesionālā kapitāla elementu, gan par vienu no nozīmīgākajiem ierobežojošajiem faktoriem paradigmas maiņai izglītībā.
10. Angļu valodas prasmju kā resursa potenciāls 20. gadsimta Latvijā netika pilnībā izmantots un transformēts no profesionālā kapitāla elementa resursā.

## 4. Angļu valodas prasmes kā profesionālā kapitāla resurss

### 4.1. Prasmju jēdziena attīstība

Šī promocijas darba autore piekrīt apgalvojumam, ka izglītības pētījumu “dienas kārtību” lielā mērā nosaka tādas starptautiskas organizācijas kā ES, OECD, UNESCO (Tippelt, Schmidt-Hertha, 2018), tāpēc prasmju jēdziena attīstības analīzei šajā nodaļā izmantoti tieši šo organizāciju dokumenti, kas radīti, balstoties uz to pasūtītajiem pētījumiem.

Eiropas Parlaments un Eiropas Savienības Padome 2006. gadā nāca klajā ar ieteikumiem par pamatprasmēm mūžizglītībā, kas pazīstami ar nosaukumu “Pamatprasmes mūžizglītībai – Eiropas pamatprincipu kopums” (Eiropas Parlaments, Eiropas Savienības Padome, 2006). Tajā termini kā atsevišķas vienības netika definētas, bet ir norādīts, ka pamatprasmes var definēt kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, kas atbilst kontekstam (Eiropas Parlaments, Eiropas Savienības Padome, 2006). Pēc divpadsmit gadus ilgušas diskusijas jautājumā par trīs terminu – “kompetence”, “prasme” un “zināšanas” – saturu un nozīmi, 2018. gada dokumentā “Par galvenajām kompetencēm mūžizglītībā” (Eiropas Savienības Padome, 2018) ES Padome labojusi 2006. gada dokumenta nepilnību un definējusi katru terminu, attiecīgi paplašinot arī pamatkompetenču definīciju, proti, kompetences ir zināšanu, prasmju un attieksmju kombinācija, kur:

- zināšanas ir fakti un skaitļi, jēdzieni, idejas un teorijas, kas jau ir atzītas un pamato izpratni par konkrētu jomu vai tematu;
- prasmes ir spējas un iespējas īstenot procesus un izmantot pastāvošās zināšanas, lai sasniegtu rezultātus;
- attieksmes ir ievirze, domāšanas veids, kas izpaužas kā gatavība rīkoties vai reaģēt uz idejām, cilvēkiem vai situācijām. (Eiropas Savienības Padome, 2018, 7).

Neskatoties uz to, vēl joprojām ir autori un organizācijas, piemēram, OECD (2019), kuri pieļauj terminus “kompetence” un “prasme” lietot kā sinonīmus. Jānorāda gan, ka OECD (2019) arī paskaidro kontekstus, kuros termini “prasme” un “kompetence” būtu lietojami kā sinonīmi un kuros tie nosauc atšķirīgus jēdzienus.

Lielākoties, aplūkojot pamatkompetences (vai prasmes) sociālā kontekstā, kompetence tiek uztverta tās “funkcionālā” aspektā, kā spēja radīt atbilstošu sniegumu, sadalot resursus (rīkus, zināšanas, paņēmienus), lai realizētu kontekstam atbilstošu mērķi. Sociālais konteksts ietver sevī mijiedarbību ar citiem, gaidu un cerību izpratni. OECD (2019) uzsver, ka tradicionāli kompetence tiek raksturota kā “zināšanu un prasmju pielietošana un izmantošana” parastās dzīves situācijās nevis zināšanu kopums vai paņēmieni klāsts.

Šajā sakarā tiek uzskatīts, ka kompetence ietver sevī trīs dimensijas: zināšanas, prasmes un attieksmes (uzskatus, nostāju, vērtības) (OECD, 2019). Kurpretim jau mitētajā Eiropas Savienības Padomes (2018) dokumentā prasmes ir definētas kā spējas un iespēja īstenot procesus un izmantot pastāvošās zināšanas, lai sasniegtu rezultātus.

Lai gan abu organizāciju kompetences un prasmju definīcijās ir saskatāma zināma līdzība, tomēr, iedziļinoties definīciju saturā, OECD kompetences raksturojumā uzsvērtā spēja sadalīt resursus (rīkus, zināšanas, paņēmienus) mērķa sasniegšanai, kurpretim ES Padomes raksturojumā minētas spējas un iespēja īstenot procesus un izmantot esošās zināšanas, lai sasniegtu rezultātu. Līdz ar to, **šajā promocijas darbā tiek pieņemts, ka prasmes, atšķirībā no kompetences, ir uzlūkojamas kā resurss, kura iegūšana un izmantošana ir cilvēka paša ziņā un definējama kā daļa no kompetences jeb kompetences priekšnoteikums līdzās zināšanām un attieksmēm.**

OECD (2019) izšķir gadījumus un kontekstus, kad terminu “kompetence” un “prasmē” lietojums nekādā ziņā nav sinonīmisks. Piemēram, dokumentā *Future of Education and Skills 2030. Project Background* (OECD, n.d.) tiek uzsvērts, ka agrāk definēto jēdzienu “pamatkompetences” (*key competencies*) 21. gadsimtā jāaizstāj ar jēdzienu “trasformatīvās kompetences” (*transformative competences*) un definē tās šādi: jaunas vērtības radīšana (*creating new value*), saspīlējumu un dilemmu samierināšana (*reconciling tensions and dilemmas*) un atbildības uzņemšanās (*taking responsibility*). Avotu analīze ļauj secināt, ka arī dokumentos angļu valodā nav konsekvences terminu *competence* un *competency* lietojumā.

Savukārt “zināšanas” nākotnes izglītības un prasmju kontekstā, OECD (turpat) definē šādi: zināšanas ietver teorētiskas koncepcijas un idejas papildus praktiskai izpratnei, kas balstīta uz noteiktu uzdevumu veikšanas pieredzi. Projektā “Izglītība un prasmes 2030” tiek atzīti četri dažādi zināšanu veidi: disciplināras (*disciplinary*), starpdisciplināras (*interdisciplinary*), epistēmiskas (*epistemic*) un procesuālas (*procedural*) zināšanas.



Prasmju definīcija OECD (turpat) projekta dokumentā pēc būtības neatšķiras no jau minētās ES Padomes (2018) izpratnes: prasmes ir spēja (*ability*) un iespēja (*capacity*) veikt procesus un būt spējīgam atbildīgi izmantot savas zināšanas mērķa sasniegšanai. Tiek izšķirti trīs dažādi prasmju veidi: kognitīvās un metakognitīvās (*cognitive and metacognitive*), sociālās un emocionālās (*social and emotional*), praktiskās un fiziskās (*practical and physical*).

Kā noskaidrots šī pētījuma 1. nodaļā, arī NAP 2027 dzīves kvalitātes raksturojums ietver sevī iespēju konceptu, proti, “dzīves kvalitāte raksturo vispārējo labklājības un ikviena Latvijas iedzīvotāja iespēju pieaugumu” (Pārresoru koordinācijas centrs, 2020, 6). Šāds konteksts sasaucas ar šī pētījuma pamatkategorijas – prasmju – kā resursa izpratni darba autores ieskatā.

Kā noskaidrots autores iepriekšējos pētījumos (Zeide, Odiņa, 2020), Pasaules ekonomikas forumā (WEF) uzmanība tika fokusēta uz prasmēm, kuras nepieciešamas darbam, piemēram, 2016. gadā tās tika sarindotas trijās ar darbu saistītās prasmju kategorijās – spējās (*abilities*), pamatprasmēs (*basic skills*) un daudzfunkcionālās prasmēs (*cross-functional skills*) (WEF, 2016), kurpretim 2018. gadā šīs prasmes ir kārtotas kategorijās pēc to esošā pieprasījuma un paredzamā pieprasījuma 2022. gadā (WEF, 2018).

Ir sastopami dokumenti, kuros termins “prasmes” tiek lietots gan plašākā nozīmē – kā spējas rīkoties atbilstoši kontekstam, gan šaurākā nozīmē – kā tehniskās spējas. Piemēram, ACT21S ietvars (Binkley et al., 2012) identificē vairākas 21. gadsimta prasmes (“prasmes” plašākā nozīmē), kas aprakstītas kā “zināšanas”, “prasmes” (šaurākā nozīmē) un “attieksme/vērtības/ētika”.

Turklāt jēdzienu “kompetence” dažkārt dažādos kontekstos atšķirīgi izmanto viens un tas pats autors vai organizācija. Piemēram, EK Eiropas mūžizglītības pamatkompetencēs (Eiropas Komisija, 2007) “kompetence” ir definēta kā “zināšanu” un “prasmju” iekļaušana vai apvienošana, proti, “prasmes” ir “kompetences” dimensija vai aspekts. Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrā (Eiropas Komisija, 2008) “zināšanas”, “prasmes” un “kompetence” tiek uzskatītas par atšķirīgām mācību rezultātu kategorijām – t. i., “prasmes” netiek uztvertas kā “kompetences” sastāvdaļa. OECD (2019b) pieaugušo prasmju un kompetenču aptaujas 2019. gada izdevumā “*The Survey of Adult Skills: Reader’s Companion*” piedāvāta pragmatiska pieeja divu terminu “kompetences” un “prasmes” izmantošanā un atzīmēts, ka tie var cits citu aizvietot (izņemot gadījumus, kad minētie autori vai ietvari tos lieto noteiktā nozīmē).

OECD (2019b) pieaugušo aptauja par prasmēm un kompetencēm (PIAAC) ir izstrādāta ar mērķi novērtēt pieaugušo lasītprasmi (*reading*), matemātisko prasmi (*numeracy*), problēmu risināšanas prasmi (*problem solving*), kā arī informācijas un komunikācijas tehnoloģiju lietošanas prasmi (*use of ICTs*), nosaucot tās par galvenajām prasmēm visās kompetenču sistēmās. Šāda pieceja pamatota ar 4.1.1. tabulā doto informāciju. Tajā atspoguļotas kompetenču grupas un specifisku kompetenču piemēri to ietvaros, kas izmantoti par pamatu PIAAC aptaujas ietvara izstrādei. Savukārt 4.1.2. tabulā atspoguļotas galvenās kompetences un prasmes, kas ietvertas pieaugušo prasmju aptaujā (*Key competencies and skills covered in the Survey of Adult Skills (PIAAC)*).

4.1.1. tabula

**Kompetences grupas un specifisku kompetenču piemēri kompetences ietvarā**

*Competency groups and examples of specific competencies in competency frameworks* Avots: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/844b69e3-en/index.html?itemId=/content/component/844b69e3-en>

<b>Kompetenču grupas</b>	<b>Specifisko kompetenču piemēri kompetences ietvaros</b>
<b>Kognitīvās kompetences</b>	
Komunikācija	Lasīšana, rakstīšana, runāšana, svešvalodu prasmes
Informācijas apstrāde	Domāšanas prasmes, informācijas pārvaldība
Problēmu risināšana	Problēmas atzīšana, rīcības plāna izstrāde un īstenošana, noteikumu vai principu atklāšana problēmas risināšanai
Mācīšanās	Mācīšanās mācīties, refleksija, pašvadīta mācīšanās
Matemātika	Skaitļu izmantošana, matemātiska pamatošana, komunikācija matemātiskā valodā.
<b>Starppersonu kompetences</b>	
Interpersonālā	Darbs komandā, citu kultūru izpratne, prasme sarunāties, piedalīšanās projektos un uzdevumos
<b>Intrapersonālās kompetences</b>	
Pašregulācija	Pašapzināšanās, refleksija, metakognīcija, elastība, stresa pārvarēšana
Vadība	Plānošana (sevis un citu), organizēšana, atbildība
Radošums/uzņēmība	Iniciatīva, radošums, spēja riskēt
<b>Tehnoloģiskās kompetences</b>	
Informācijas komunikāciju tehnoloģijas (IKT)	Strādāt ar dažādām tehnoloģijām, izmantot IKT datu organizēšanai

**Galvenās kompetences un prasmes, kas ietvertas OECD pieaugušo prasmju aptaujā**

*Key competencies and skills covered in the Survey of Adult Skills (PIAAC). Avots:*

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/844b69e3-en/index.html?itemId=/content/component/844b69e3-en>

<b>Galvenās kompetences</b>	<b>Mērītas tieši pieaugušo prasmju apsekojumā (PIAAC)</b>	<b>Mērītas netieši (izmantojot pašvērtējumu) pieaugušo prasmju apsekojumā (PIAAC)</b>
<b>Kognitīvās kompetences</b>		
Komunikācija	Lasītprasme	Lasīšana un rakstīšana (darbs un personīgā dzīve)
Informācijas apstrādes kompetences		
Problēmu risināšana	Problēmu risināšana ar tehnoloģijām bagātā vidē	Problēmu risināšana (darbs)
Mācīšanās		Mācības Dziļā mācīšanās
Matemātika	Rēķināšana	Rēķināšanas darbības (darbs un personīgā dzīve)
<b>Starppersonu un intrapersonālās kompetences</b>		
Interpersonālās		Sadarbība, ietekme (darbā) Uzticēšanās citiem
Pašregulācija		Mācīšanās stils
Vadība		Organizācija/plānošana (darbā)
Radošums/uzņēmība		
<b>Tehnoloģiskās kompetences</b>		
Informācijas komunikāciju tehnoloģijas (IKT)	Digitālā prasme, problēmu risināšana ar tehnoloģijām bagātā vidē, IKT pamattests	IKT lietošana (darbā, ikdienas dzīvē)

OECD (2019a) piedāvātais ietvars ir izmantots kā pamats pētījuma empīriskajai daļai, izstrādājot aptaujas anektu. Anketā iekļautā sadaļa par prasmēm izveidota, balstoties uz trim galvenajām prasmju grupām: kognitīvās prasmes, starppersonu un intrapersonālās prasmes un tehnoloģiskās prasmes.

Analizējot atsevišķu teorētiskajā literatūrā un avotos aprakstīto prasmju kategorijas, jāsecina, ka vēl joprojām nav vienotas izpratnes par tā saucamo *soft-skills* definīciju. Latviešu valodā šim terminam pat nav vispārpieņemta tulkojuma. Vispārējās un profesionālās izglītības jomā izstrādājamā jaunā mācību satura kontekstā Eiropas struktūrfondu finansēto projektu “Kompetenču pieeja mācību saturā” un “Nozaru kvalifikācijas sistēmas pilnveide profesionālās izglītības attīstībai un kvalitātes nodrošināšanai” ietvaros tiek lietots apzīmējums “caurviju prasmes” (*transversal skills* –termins, kas lietots Eiropas Komisijas un UNESCO dokumentos), ar to saprotot kritiskās domāšanas un problēmrisināšanas prasmes, jaunradi un uzņēmējspēju, pašvadītu mācīšanos, sadarbību, pilsonisko līdzdalību un digitālo prātību (VISC, 2021b). Pasaules ekonomikas foruma ziņojumā “*The Future of Jobs Report*” (WEF, 2018) prasmes, kā piemēram – radošums, kritiskā domāšana, oriģinalitāte un iniciatīva, pārliecināšanas un prasme sarunāties (*negotiation*) – nosauktas par “*human skills*”. Latviešu valodā *soft-skills* dažkārt tiek tulkotas kā “sociālās prasmes” vai “sociāli emocionālās prasmes”, bet citkārt, kā “vienkāršās” vai pat “personu prasmes”. Savukārt, OECD ziņojumā “*The Future of Education and Skills. Education 2030*” (2018) tiek runāts par “transformatīvajām kompetencēm” (*transformative competences*), ar to saprotot arvien pieaugošo nepieciešamību būt novatoriskiem (*innovative*), atbildīgiem (*responsible*) un informētiem (*aware*).

Lai gan šī pētījuma datu ieguvē angļu valodas un citu svešvalodu prasmes tiek iekļautas kognitīvo prasmju grupā, par dalījuma pamatu ņemot OECD (2019a) pieaugušo aptauju par prasmēm un kompetencēm (PIAAC), tomēr, uzskatot, ka svešvalodas apguvei ir vismaz divi dažādi nolūki – svešvalodas kā mācību priekšmeta apguve un/vai svešvalodas apguve indivīda kā personības attīstībai (Выготский, 1934). Tādējādi svešvalodai kļūstot gan par mērķi, gan par līdzekli, **angļu valodas un citu svešvalodu prasmes varētu tikt iekļautas tiklab starppersonu kā intrapersonālo prasmju grupā**, jo ar svešvalodu prasmju palīdzību tiek veicināta indivīda sociālo, profesionālo un kultūras vērtību apguve. Šāda dalījuma pamatojumu apstiprina arī empīriskie dati, kas analizēti darba 5.3. nodaļā.

## 4.2. Angļu valodas prasmes 21. gadsimta prasmju kontekstā

Valoda cilvēka dzīvē ir ne tikai saziņas rīks, tai ir daudz plašāka nozīme. Valodas funkcijām, proti, tam, kāda ir tās prasmju loma indivīda dzīvē, pievērsušies daudzu zinātnes jomu pārstāvji. Viens no ievērojamākajiem ir 20. gadsimta sākuma austriešu filozofs Ludvigs Vitgenšteins (*Wittgenstein*). L. Vitgenšteins (1997 (1953)), analizējot valodas un loģikas attiecības, izveidojis “lingvistisko filosofiju” (angl. – *Ordinary language philosophy or linguistic philosophy*, vāc. – *Philosophie der normalen Sprache oder Linguistische Philosophie*) kā filozofijas virzienu, kas analizē valodu.

L. Vitgenšteins (1994 (1921)) uzskatīja, ka tikai ar valodas palīdzību iespējams domāt. Vēl vairāk: “iedomāties valodu nozīmē iedomāties dzīves formu. Tas, ka pasaule ir mana pasaule, izpaužas tādējādi, ka valodas (..) robežas nozīmē manas pasaules robežas” (Vitgenšteins, 1994, 119).

Attīstot L. Vitgenšteina ideju attiecībā uz svešvalodu prasmi, var secināt, ka, domāšanas loģika, ātrums un tās rezultātā vārdos ietērtā doma svešvalodā, kuru runātājs nepārzina pietiekami labi, samazina runātāja izredzes klausītāju acīs daudzos veidos. Ne tikai lingvistiski, piemēram, tikt nepareizi uztvertam, tikt neprecīzi saprastam, bet arī psiholoģiski un emocionāli traumētam. Ierobežotās valodas prasmes dēļ runātājs var tikt novērtēts kā mazizglītots, neinteliģents u. tml.

Noteiktas neērtības, psiholoģiska diskomforta, personiskās mazvērtības un pat spēcīga emocionālā pārdzīvojuma izjūtas savu vai citu cilvēku vājo angļu valodas prasmju dēļ apliecina arī respondentu interviju dati:

4.b resp.: “*Klausoties citu kolēģu runas, nu, teiksim, runāšanu svešvalodā, man brīžiem ausis vīst, kādā līmenī viņi runā. Es tā nevaru sev atļauties.*”

5.b resp.: “*Nepatīkamas. Jūties tā kā tādā kā nesaprašanā, tā kā tuksnesī, es teiktu pat. Kad tev ir jāprasa tuksnesī, kad tev vajadzētu dzert, kad tev jāprasa kādam, lai palīdz.*” (Respondents savas angļu valodas zināšanas novērtējis kā zemas – ar rangu 2 skalā no 1 līdz 6 – I. Z.).

6.b resp.: “*Tu aizbraucot jūties brīvs. Tādā ziņā spēj gan komunicēt, gan tev ir iespējas sevi parādīt, pierādīt. Jebkurā gadījumā, bez valodas var iztikt, bet tas ir ļoti, ļoti grūti.*”

Cits būtisks valodas aspekts ir tas, ka dažādās valodās var pastāvēt atšķirīga lingvistiskā domāšana un tradīcijas kādu priekšmetu vai parādību nosaukšanā, kas,

protams, ir cieši saistītas ar domāšanu. Šajā sakarā varam minēt daudzus piemērus, ja salīdzina angļu un latviešu valodā lietotus vārdus un vārdu savienojumus, kuru burtiska pārceļšana nav iespējama. Šādus “lingvistiskos pārpratumus” dēvē par tulkotāja viltus draugiem, un kopš tulkošanas nozares paplašināšanās Latvijā pēdējo piecpadsmit gadu laikā tie tiek pētīti, sevišķu uzmanību veltot angļu valodas ietekmei (Baldunčiks, 2005).

Dzimtās valodas saistību ar cilvēka pasaules uztveri pagājušajā gadsimta sākumā pētījis amerikāņu lingvists un antropologs Eduards Sepīrs (*Edward Sapir*) un psihologs Bendžamins Lī Vorfs (*Benjamin Lee Whorf*). Viņi ir lingvistiskās relativitātes teorijas veidotāji. Tajā tika postulēts, ka valodas struktūra ietekmē valodas lietotāja kognitīvos procesus. Tādēļ, kā norāda Džons Lusijs (*John A. Lucy*), pilnīgi likumsakarīgi, ka pētnieki nonākuši pie secinājuma, ka dzimtās valodas struktūra pilnībā nosaka cilvēka pasaules skatījumu (Lucy, 2015). Sepīra-Vorfa teorija cieši sasaucas ar L. Vitgenšteina (1997) lingvistisko teoriju un atklāj, kā valodas lietojuma modeļi kultūras kontekstā var ietekmēt domu.

Tomēr zinātnieku viedokļi šo jautājumu traktējumā atšķiras. Franks Haindriks (*Frank Hindriks*) kritizē lingvistiskās relativitātes hipotēzi, atzīmējot, ka valoda daudzās “konstitutīvā konstruktīvisma” (*constitutive constructivism*) versijās spēlē tikai salīdzinoši nelielu lomu, un dažas teorijas, kuras no pirmā acu uzmetiena šķiet konstitutīvā lingvistiskā konstruktīvisma versijas (*versions of constitutive linguistic constructivism*), faktiski ir cēloņsakarīgas lingvistiskā konstruktīvisma versijas (*versions of causal linguistic constructivism*) (Hindriks, 2014). Tomēr jāatzīmē, ka viņš runā par valodu kā realitātes konstruēšanas institūciju, kas vairāk attiecināma uz dzimtās/ikdienas saziņas valodas kontekstu. Var piekrist F. Haindrikam, ka cilvēka darbības, mērķi, vēlmes, jūtas un emocijas (Hindriks, 2014) ir saistītas ar domāšanu nevis valodu, tomēr svešvalodas kontekstā ir svarīgi, lai cilvēks prastu domu ietvert tekstā un nejustu diskomfortu, ja nespēj paust savas vēlmes, jūtas vai emocijas situācijās, kad tas ir nepieciešams vai arī ir apdraudēta viņa dzīves kvalitāte (piemēram, veselība vai drošība). Šādā gadījumā valoda var spēlēt nevis nelielu, bet gan izšķirošu lomu.

L. Vitgenšteins (1997 (1953)) uzskata, “ka “vārda saprašana” nozīmē tā lietojuma zināšanu. Attiecinot viņa teikto uz svešvalodu, valodas prasme ir kaut kas daudz vairāk par vārdu zināšanu. Tā ir arī izpratne par vārda semantiku, izteikuma prepozīciju jeb semantisko kodolu.

To, ka valodai mūsdienās ir daudz lielāka nozīme un daudz vairāk uzdevumu nekā tikai saziņa, atzīmējuši un pētījuši arī zinātnieki Latvijā. Kā norāda M. Kūle – “koncepti valoda un vara ir mūsdienu filosofijas un sociālo zinātņu degpunktā”. Kopš L. Vitgenšteina “lingvistiskā pavērsiena”, valodas izpratne tiek paplašināta līdz tās īpašam esamības statusam nevis izziņas un saziņas palīg līdzekļa lomai”(Kūle, 2005, 75).

Savukārt valodniece Sarma Kļaviņa norādījusi, ka “valodas būtība pastāv uzdevumā esamību iekļaut domu formā, atspoguļot to un izziņāt. Katra valoda tai raksturīgā veidā saista cilvēku un tautu ar pasauli, ir starpniece izziņā un uztverē. Valodu dažādība nav tikai skaņu un zīmju, bet arī pasaules skatījuma dažādībā” (Kļaviņa, 1997).

Par atšķirībām dažādu valodu lingvistiskajās kategorijās un ar tām saistītajām atšķirībām domāšanā, lietu un parādību uztverē un attēlošanā runā arī kognitīviste Lera Borodicka (*Lera Boroditsky*) (Boroditsky, 2018). Uztājoties TED konferencē viņa atzīmēja, ka pasaulē ir apmēram 7000 valodu, un tām visām ir atšķirības skaņu un leksikas sistēmā, kā arī struktūrā. Tas ietekmē attiecīgās valodas runātāja domāšanu. L. Borodicka ir saskatījusi valodas atšķirības gan hroloģijas (dažādās valodās laika atskaite sākas dažādi), gan virziena (ir valodas, kurās nav apzīmējumu “pa labi”, “pa kreisi”, virziens tiek norādīts, izmantojot debess puses), gan skaitīšanas (ne visās valodās ir visi decimālās sistēmas simboli), gan krāsu izjūtas kontekstā (piemēram, krievu valodā zilās krāsas nosaukumam tiek lietoti divi vārdi. Ja lieta ir tumši zila tās raksturošanai lieto leksēmu “синий”, ja gaiši zila – “голубой”. Angļu (arī latviešu valodā) šīs krāsas apzīmēšanai lieto tikai vienu leksēmu (Boroditsky, 2018).

Dažādās valodās dažādi tiek aprakstīti arī notikumi. Tas liecina par psiholoģiskajām un kultūras atšķirībām. Šajā sakarā L. Borodicka min piemēru ar saplēstu vāzi. Angļu (arī latviešu) valodā, šo notikumu var izteikt šādi: “Viņš/viņa saplēsa vāzi”, kurpretim, piemēram, spāņu valodā par pieņemamāku formu tiks uzskatīts teikums: “Vāze saplīsa”, ja vien kāds to nav izdarījis ar tīšu nodomu (Boroditsky, 2018).

Šim ar kultūru dažādību saistīto zināšanu aspektam mūsdienu komunikācijā ir aizvien svarīgāka loma, jo sevišķi apstākļos, kad darba tirgū un sabiedrībā kopumā mobilitātes iespaidā aizvien vairāk ienāk dažādu tautību un kultūru cilvēki. Tas, kā viņi pieraduši paust domas, jūtas un emocijas savā dzimtajā valodā, visticamāk ietekmē arī viņu komunikāciju svešvalodā. Tādēļ jo svarīgi, mācoties un mācot svešvalodu, īpašu

uzmanību pievērst šim kultūras kontekstam. Ja tas tiks labi apgūts un svešvalodas prasmes būs pietiekami augstā līmenī, saskarsme būs daudz kvalitatīvāka un izdosies izvairīties no pārpratumiem.

Tradicionāli valodas prasmes tiek iedalītas līmeņos. Apzīmējums – valodas prasmju līmenis – lietots, pamatojoties uz EP izstrādātajām Eiropas kopīgajām pamatnostādņēm valodu apguvei (*Common European Framework of Reference for Languages*) (Council of Europe, n/d), kur valodas prasmes tiek iedalītas trīs līmeņos (pamatlīmenis, vidējais līmenis un augstākais līmenis) un sešos apakšlīmeņos (A1, A2, B1, B2, C1, C2), kur zemākais, A1 definēts kā līmenis, kad valodas lietotājs: “Spēj saprast un lietot vienkāršus izteikumus un elementāras frāzes, lai nodrošinātu konkrētas vajadzības. Prot iepazīstināt ar sevi un iepazīstināt citus, uzdot personīgas dabas jautājumus un atbildēt uz tiem, piemēram, par savu dzīves vietu, pazīstamiem cilvēkiem, par lietām, kas viņam/viņai pieder. Spēj vienkāršā veidā sazināties, ja otrs runā lēnām, skaidri un ir gatavs palīdzēt.” Savukārt augstākais, C2 līmenis ir tad, ja indivīds: “Spēj viegli saprast faktiski visu dzirdēto un lasīto. Atsaucot atmiņā izteiktos argumentus un viedokļus, spēj secīgā izklāstā apkopot informāciju no dažādiem mutvārdu vai rakstiskiem avotiem. Spēj izteikties spontāni, raiti un precīzi, izšķirot nozīmju nianšes pat komplicētās situācijās.” (Council of Europe, n/d)

Svešvalodu prasme kā viena no pamatprasmēm 21. gadsimta izglītības kontekstā minēta ziņojumā “Vispasaules indekss “Izglītība nākotnei”” (*Worldwide Educating for the Future Index*) (The Economist Intelligence Unit, 2018) un kā vienu no astoņām mūžizglītības pamatprasmēm 2006. gadā definējis arī Eiropas Parlaments un Padome (Eiropas Parlaments, Eiropas Savienības Padome, 2006) dokumentā “Ieteikumi par pamatprasmēm mūžizglītībā” līdzās tādām pamatprasmēm (*key competences*) kā saziņa dzimtajā valodā, matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabaszinībās un tehnoloģijās, datorprasme, prasme mācīties, sociālās un pilsoniskās prasmes, pašiniciatīva un uzņēmējdarbības prasme, kā arī kultūras izpratne un izpaušme. 2016. gadā ar mērķi atjaunot 2006. gadā publicētās rekomendācijas un pārliecināties, vai tās vēl joprojām atbilst politiskai, sociālai, ekonomiskai, ekoloģiskai un tehnoloģiskai attīstībai, tika uzsākts konsultāciju process pamatprasmju pārskatīšanai.

2018. gadā Eiropas Parlamenta un Padomes 2006. gada ieteikums “Pamatprasmes mūžizglītībai – Eiropas pamatprincipu kopums” (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences*



*for Lifelong Learning*) tiek aizstāts ar jaunu dokumentu “Par galvenajām kompetencēm mūžizglītībā” (*Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*) (Eiropas Savienības Padome, 2018). Šajā dokumentā, tāpat kā 2006. gada ieteikumā, minētas astoņas pamatkompetences (kā “kompetences” tās latviskotas arī oficiālajā tulkojumā, atšķirībā no 2006. gada dokumenta tulkojuma, kur lietots termins “prasmes”), kas pēc būtības un konteksta sasaucas ar 2006. gadā definētajām ikvienam indivīdam nepieciešamajām prasmēm, tomēr ir zināmas atšķirības.

Abos dokumentos minētās pamatkompetences (pamatprasmes) apkopotas 4.2.1. tabulā. Salīdzinot 2018. gada dokumentu (Eiropas Savienības Padome, 2018) ar 2006. gada ieteikumu dokumentu (Eiropas Parlaments, Eiropas Savienības Padome, 2006), jaunākajā ir skaidrāk definēta virzība uz kompetences nepieciešamību visās nosauktajās jomās nevis tikai nosauktas jomas, kurās kompetence būtu vēlama. 2018. gada dokumentā kompetenču ietvarstruktūra ir holistiskāka, akcentējot, ka kompetences savā starpā pārklājas un ir kombinējamas. Norādītas arī nepieciešamās prasmes – kritiskā domāšana, problēmu risināšana, prasme strādāt komandā, komunikācijas prasme un prasme sarunāties, risināt radušās problēmas, kā arī radošuma un starpkultūru komunikācijas prasmes – kas caurvij visas pamatkompetences (Zeide, Odiņa, 2020).

Abos dokumentos minētas astoņas pamatkompetences, tomēr ir redzams, ka 2018. gada dokumentā to ir vairāk, jo atsevišķas 2006. gada dokumentā minētās kompetences (prasmes) 2018. gadā ir apvienotas. Tā “saziņa dzimtajā valodā un saziņa svešvalodās” apvienotas, un no divām atsevišķām kompetencēm 2006. gadā izveidota viena – “daudzvalodu kompetence”. Savukārt “matemātiskai prasmei un pamatprasmei zinātnēs un tehnoloģijās” (The Council of European Union, 2006) (LV tulkojums dokumentā (Eiropas Parlaments, Eiropas Savienības Padome, 2006) “pamatprasmei dabaszinībās”) 2018. gadā pilnveidots tulkojums, proti, “kompetence dabaszinātnēs”, kurai pievienota arī “kompetence inženierzinātnēs”.

Kompetencei “mācīšanās mācīties” 2018. gadā pievienota “personīgā” dimensija, ar to saprotot prasmes, kuras dažkārt dēvē par “dzīves prasmēm”, “mīkstajām prasmēm/ *soft skills*”, “caurviju” vai “sociāli emocionālajām” prasmēm. Personīgā, sociālā un mācīšanās kompetence ietver iepriekšējās “mācīšanās mācīties” un “sociālās kompetences” elementus, pastiprinot tādas prasmes kā kritiskā domāšana, darbs komandā, starpkultūru prasmes un problēmu risināšanas prasmes (The Council of the European Union, 2018).

**Kompetences Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikumu dokumentos**  
(EP, Padome, 2006; EP, Padome, 2018)

<b>Dokuments “Pamatprasmes mūžizglītībai – Eiropas pamatprincipu kopums”, 2006</b>	<b>Dokuments “Pamatkompetences mūžizglītībā – Eiropas atsauces satvars”, 2018</b>
Saziņa dzimtajā valodā	Rakstpratības kompetence
Saziņa svešvalodās	Daudzvalodu kompetence
Matemātiskās prasmes un pamatprasmes zinātnēs (dokumenta oficiālajā tulkojumā latviski lietots termins “dabaszinībās”) un tehnoloģijās	Matemātiskā kompetence un kompetence dabaszinātnēs, tehnoloģijās un inženierzinātnēs
Digitālā prasme	Digitālā kompetence
Mācīšanās mācīties	Personīgā, sociālā un mācīšanās mācīties kompetence
Sociālās un pilsoniskās prasmes	Pilsoniskuma kompetence
Pašiniciatīva un uzņēmējdarbība	Uzņēmējdarbības kompetence
Kultūras izpratne un izpausme	Kultūras izpratnes un izpausmes kompetence

Vienlaicīgi ar Eiropas Komisijas diskusiju par nepieciešamību pārskatīt kompetences, pasaulē risinājās diskusija par arvien jaunām prasmēm, kuras pieprasa darba devēji. 21. gadsimta sākumā politiskajā, ekonomiskajā un zinātniskajā diskursā izglītības kontekstā parādījās tādi jēdzieni kā kritiskā domāšana, problēmu risināšana, komunikācija, spēja sadarboties, kas tiek apzīmētas vienā jēdzienā – “21. gadsimta prasmes” un kuru apguvi būtu jāiekļauj skolu programmās nekavējoties.

Ir veikti vairāki nozīmīgi pētījumi, lai atbildētu uz jautājumu – kas ir 21. gadsimta prasmes. 4.2.2. tabulā apkopota izpratne par šīm prasmēm, ko izmantojusi arī Nacionālā Zinātņu Akadēmija (*National Academy of Sciences*, ASV, Vašingtona), piedāvājot klasificēt prasmes, līdzīgi kā OECD (2019), trijās kompetenču jomās – kognitīvā, intrapersonālā un starppersonu joma (National Research Council, 2012). Šīs trīs jomas pārstāv atšķirīgus cilvēka domāšanas aspektus un balstās uz iekšējiem centieniem noteikt un sakārtot viņa uzvedību. Salīdzinājumam – Blūma 1956. gadā publicētajā taksonomijā arī ietvēra trīs jomas – kognitīvo, emocionālo un psihomotoro. Tiek uzskatīts, ka kognitīvā joma iekļauj sevī domāšanu un ar to saistītās spējas, tādas kā problēmu risināšana un atmiņa. Intrapersonālā jeb emocionālā joma ietver sevī emocijas, jūtas, pašregulāciju, spēju noteikt un sasniegt mērķus. ASV Valsts pētniecības padome (*National Research Council*) (2012) piedāvātā starppersonu joma

apvieno dažādas 21. gadsimta prasmes visās trijās jomās – kognitīvajā, intrapersonālajā un starppersonu. Proti, prasme sniegt un interpretēt citu sniegto informāciju kā verbāli, tā neverbāli un atbilstoši reaģēt.

4.2.2 tabula

**Dažādos avotos iekļauto 21. gadsimta prasmju uzskaitījums**

<b>Prasmes</b>	<b>Association for Career and Technical Education (2010)</b>	<b>Bedwell, Salas and Fiore (2011)</b>	<b>Binkley (2012)</b>	<b>Conley (2007)</b>	<b>Finegold, Notabarto (2016)</b>	<b>Voogt, Roblin, (2010)</b>
Kritiskā domāšana	x		x		x	
Problēmu risināšana	x		x	x	x	x
Mutiskā/rakstiskā komunikācija vai komunikācija	x	x	x		x	x
Radošums	x					x
Pielāgošanās	x					
Analīze				x		
Dažādība	x					
Lēmumu pieņemšana			x		x	
Konfliktu risināšana		x				
Nepārtaukta mācīšanās	x					
Sadarbība ( <i>collaboration</i> )	x		x		x	x
Kooperēšanās ( <i>Cooperation</i> )		x				
Koordinācija		x				
Radošums, inovācijas			x		x	
Elastīgums					x	
Informācijas prasme (ieskaitot avotu, pierādījumu, aizspriedumu izpēti)			x		x	
Iniciatīva					x	
Interpretācija			x			
IKT prasme			x		x	x
Līderība					x	

Komandas darbs	x					
Atbildība	x		x		x	
Pamatojums/ argumentēšana				x		
Profesionālisms/ ētika	x					
Produktivitāte					x	
Aktīva klausīšanās		x				
Uzticība		x				
Pakalpojuma orientācija		x				
Prasme sarunāties ( <i>negotiations</i> )		x				
Pārliecinoša komunikācija		x				
Pašprezentācija		x				
Pašvirzība					x	
Sociālā ietekme		x				

Apkopojot tabulā sniegto informāciju var secināt, ka visbiežāk minētās prasmes ir

1. problēmu risināšanas prasme (5 no 6 avotiem);
2. mutiskās/rakstiskās komunikācijas vai komunikācijas prasme (5 no 6 avotiem);
3. sadarbības (*collaboration*) prasme (4 no 6 avotiem);
4. kritiskās domāšanas prasme (3 no 6 avotiem);
5. informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) pratība (3 no 6 avotiem) un
6. prasme būt atbildīgam/-ai (3 no 6 avotiem).

Mainoties cilvēku komunikācijas formai un veidiem, arvien palielinoties digitālo platformu nozīmei un to lietošanas iemesliem, piemēram, *Covid-19* ierobežojumu laikā, tās kļūst ja ne par vienīgo, tad galveno darbarīku. Tādēļ rodas jautājums, vai ar 4.2.2. tabulā apkopotajām prasmēm pietiks, lai cilvēki nodrošinātu savas dzīves kvalitāti dažādās tās jomās visa 21. gadsimta garumā, vai tomēr tās arvien būs jāpārskata.

Rezumējot 21. gadsimta prasmju būtību un termina saistību ar pārējiem kompetenci raksturojošiem terminiem, var secināt, ka 21. gadsimta prasmes ir cilvēka kompetences dimensijas. 21. gadsimta zināšanu un prasmju kopīgais raksturlielums, atšķirībā no citu

prasmju grupām, ir tas, ka tās var tikt pārvirzītas vai pielietotas jaunā situācijā (National Research Council, 2012), ja pieņem, ka zināšanām ir daudz dimensiju un tās laika gaitā mainās un ietekmē cilvēka dzīvi. Līdz ar to svešvalodu prasme var tikt uzskatīta par vienu no 21. gadsmita prasmēm. Sevišķi tad, ja valodu apguve saistīta ar konkrētu mērķi nevis apguvi vispār (Vigotskis [Выготский], 1934). L. Vigotskis uzskatīja, ka cilvēka uzvedību noteicošais un veidojošais faktors ir sabiedrība, līdz ar to – svešvalodu apguve ir sociāli un kulturāli determinēta. Viņš arī atzīmēja, ka valodu apguve saistīta ar cilvēka attīstības līmeņa paaugstināšanu, līdz ar to šajā procesā vērojami divi paralēli aspekti – **indivīda kā personības attīstība un svešvalodas kā mācību priekšmeta apguve**. Tādējādi svešvaloda kļūst gan par mērķi, gan – līdzekli. Kā mērķis valodas apguve ietver tematisku, komunikatīvu un situatīvu saturu. Savukārt personības attīstību veicina ar svešvalodas palīdzību apgūtās sociālās, profesionālās un kultūras vērtības. Tāpat kā L. Vitgenšteins (1997 (1953)), arī L. Vigotskis uzsver runas kā saskarsmes un domāšanas līdzekļa nozīmi. Tās pamatā ir saskarsmes nepieciešamība, bet cilvēkam raksturīgās psihiskās saskarsmes formas iespējamās tikai tādēļ, ka ar domāšanas palīdzību var vispārināti atspoguļot realitāti (Vigotskis [Выготский], 1934).

Līdzīgs viedoklis ir arī mūsdienu latviešu valodniekiem, kas veidojuši “Valodniecības pamatterminu skaidrojošo vārdnīcu”, kurā, definējot valodas galvenās funkcijas (komunikatīvo, domāšanas, domu izteikšanas, objektīvās īstenības atspoguļošanas un izziņas jeb kognitīvā funkciju) nav aizmirsuši arī par emociju izteikšanas jeb ekspresīvo, ietekmēšanas jeb voluntaīvo, kontaktu veidošanas un uzturēšanas jeb fatisko, estētisko, kultūras veidošanas un uzkrāšanas līdzekļa funkciju (Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca, 2007).

Tomēr pasaulē ir vairāk nekā 7000 valodu, bet cilvēce vēl nav izgudrojusi *deus ex machina*, ja neskaita to, ka kopš 17. gadsimta ir bijuši mēģinājumi ieviest mākslīgās valodas. Lai gan viena no tām (esperanto) bija diezgan populāra un pastāv līdz mūsu dienām, šis mākslīgi veidotais saziņas līdzeklis nespēja kļūt par universālu valodu, kas apvienotu visas pasaules iedzīvotājus. Par tādu – visus lingvistiski vienojošu, globālu valodu – kopš pagājušā gadsimta vidus ir kļuvusi angļu valoda. Šī darba 4.3. nodaļā tiks izklāstīts, kādi priekšnoteikumi ir devuši iespēju angļu valodai kļūt par globālu valodu un kādēļ tā būtu labi jāapgūst.

### 4.3. Angļu valodas kā globālas valodas loma Latvijā

Terminu “globālā valoda” ieviesa britu zinātnieks Deivids Kristals (*David Crystal*), norādot, ka “valoda sasniedz patiesi globālu statusu, kad tā ir ieguvusi īpašu lomu, kas tiek atzīta ikvienā valstī” (Crystal, 2003, 3). Viņš raksturoja veidus, kas nosaka šāda valodas statusa iegūšanu, balstoties uz valodas funkcijām. Pirmkārt, valoda var iegūt šādu oficiālu statusu, ja tā kļūst plaši izplatīta valsts pārvaldes, tiesu, izglītības sistēmā un plašsaziņas līdzekļos. Otrais valodas globalizācijas veids ir saistīts ar valsts izglītības politiku, kurā, nepastāvot oficiālam statusam, šī valoda ir prioritāte studējot.

Parupali S. Rao (*Parupalli Srinivas Rao*) (2019) ir izpētījis angļu valodas lietošanas intensitāti salīdzinājumā ar citām pasaulē visvairāk lietotajām valodām dažādās dzīves jomās, tostarp, zinātnē un tehnoloģijās, izglītībā, interneta vidē, tūrismā un ceļošanā, medijos, izklaidē, darba tirgū un biznesā un secina, ka katrā no minētajām jomām angļu valoda dominē. Turklāt, Rao atzīmē interesantu tendenci – 21. gadsimtā arī valstis, kas tiek dēvētas par “augošajām” jeb “lielajām ekonomikām”, tādas kā Indija, Ķīna, Krievija, Francija un Brazīlija, ir apzinājušās angļu valodas globālo nozīmi un pievērsušās tai, pieņemot angļu valodu kā globālu valodu.

Atsevišķi pētnieki Krievijā izsaka bažas par angļu valodas popularitātes iespējamām sekām, pirmkārt, par to, kā angļu valodas globālais statuss ietekmē valodu lingvistiski to lielā lietotāju skaita dēļ, otrkārt, par pašu situāciju, kurā šī transformācija notiek – 21. gadsimta sociokulturālajiem apstākļiem. Neviena valoda iepriekš nav ieguvusi tik plašu izplatību un popularitāti tik īsā laika posmā (Nesterenko, Vychuzkanina, Milovanova, 2015). Izšķirošais apstāklis, kas, ņemot vērā ģeopolitiskos faktoros, varētu ietekmēt globālās angļu valodas turpmāko likteni, pēc pētnieču domām, ir Amerikas Savienotās Valstis (ASV) kā mūsdienu pasaules dominējošais elements. Viņas runā par pēdējo 50 gadu laika posmu un atzīmē, ka angļu valodas popularitāte ir jāskata kontekstā ar rietumu identitāti un brīvības (reliģiskās, nacionālās, dzimuma) ideju un uzskata, ka brīvības ideja var kļūt kaitējoša vai pat bīstama, ja tā dominē pār visām citām vērtībām un uzsver, ka “austrumu valstis ir gatavas ar visiem līdzekļiem aizstāvēt un saglabāt savu identitāti” (Nesterenko, Vychuzkanina, Milovanova, 2015, 605).

Latvija angļu valodas pieaugošās popularitātes ziņā nav izņēmums. Līdz 2014. gadam angļu valoda Latvijas izglītības sistēmā tika apgūta no 3. klases, bet kopš 2014. gada 1. septembra – no 1. klases. Šis ir bijis lēmums, ko atbalstījuši arī skolēnu

vecāki, pamatojot savu izvēli ar pieaugošo angļu valodas lomu dzīvē un to, ka mazi bērni iemācās valodu vieglāk un ātrāk. 2015. gadā 90,8 % jauniešu vecumposmā no 15 līdz 24 gadiem prata angļu valodu vismaz pamatlīmenī (LVA, 2016).

Periodā no 2010. līdz 2015. gadam vairums skolēnu Latvijā kā svešvalodu mācījās angļu valodu: 2010./2011. gadā angļu valodu mācījās 82,2 %, bet 2014./2015. mācību gadā jau 91,2 % Latvijas skolēnu (LVA, 2016). Otra populārākā svešvaloda ir krievu valoda, bet tās apguvēju īpatsvars lēnām samazinās: 2010./2011. gadā krievu valodu kā svešvalodu apguva 35,7 % skolēnu, bet 2014./2015. gadā – 32,3 % (turpat). Arī vācu valodas apguvēju īpatsvars lēnām samazinājies: vācu valodu 2010./2011. gadā apguva 11,9 % Latvijas skolēnu, bet 2014./2015. gadā – 10,9 % (turpat). Citu valodu apguvēju īpatsvars nav īpaši mainījies (LVA atsaucas uz Centrālās Statistikas Pārvaldes datiem).

Vidusskolā gandrīz visi (98 – 99 %) skolēni 2014./2015.gadā mācījās angļu valodu, nedaudz vairāk nekā puse no vidusskolēniem apguva krievu valodu kā svešvalodu (57–58 %) un aptuveni viena ceturtdaļa – vācu valodu. “Vācu valodas apguvēju īpatsvars vidusskolās laika posmā no 2010. līdz 2015. gadam ir samazinājies visstraujāk – no 30 % 2010./2011. gadā līdz 27 % 2014./2015. gadā” (LVA, 2016, 86).

Kā liecina Valsts izglītības satura centra (VISC) dati (VISC, 2021a) obligātajam svešvalodas eksāmenam 2020./2021. mācību gadā pieteikti 17137 eksāmena kārtotāji, ko kuriem angļu valodas eksāmenam – 14 709 jaunieši (10 500 skolēni no vispārējās izglītības iestādēm, 4546 audzēkņi no profesionālās izglītības iestādēm), savukārt krievu valodas kā svešvalodas eksāmenam 2287, vācu valodas – 116, bet franču valodas eksāmenam 2020./2021. mācību gadu beidzot VISC sistēmā reģistrēti 25 kārtotāji. Respektīvi, 86 % no visiem svešvalodas eksāmena kārtotājiem 2020./2021. gadā izvēlējušies kārtot angļu valodas eksāmenu, 13 % – krievu valodas eksāmenu, nepilns procents – vācu un franču valodu.

Arī visvairāk vispārizglītojošo skolu 1. – 9. klašu skolēnu mācās angļu valodu, un angļu valodas apguvēju īpatsvars laika periodā no 2010. līdz 2015. gadam ir strauji pieaudzis (2010./2011. gadā – 77 %; 2014./2015. gadā – 90 %). Aptuveni ceturtdaļa 1. – 9. klašu skolēnu apgūst krievu valodu, bet 6 – 7 % mācās vācu valodu (LVA, 2016).

Latviešu valodas aģentūras (turpmāk – LVA) 2014. gadā veiktajā aptaujā absolūtais vairākums respondentu norādīja, ka skolā bērniem būtu jāapgūst kā latviešu

(98 %), tā angļu (94 %) un krievu valoda (90 %). Trešā daļa respondentu uzskatīja, ka jāapgūst arī vācu valoda, un aptuveni 14 % – franču valoda (LVA, 2016).

Iezīmējušās pārmaiņas svešvalodu prasmju popularitātē par labu angļu valodai, jo ir norādīts: “Arī Latvijas iedzīvotāju dažādu svešvalodu prasmēs iezīmējas pārmaiņas – šoreiz par labu angļu valodai, kas mūsdienās, ņemot vērā tās starpnacionālo lomu, pamazām daudzās sabiedrībās jau kļūst nevis vienkārši par indivīda izvēlē balstītu svešvalodas prasmi līdzās visām citām, **bet pat par vienu no mūsdienu cilvēka pamatprasmēm tāpat kā, piemēram, datorprasmē.**” (izcēlums mans – I. Z.) (LVA, 2016, 90).

LVA pētījumā secināts, ka jaunieši vērtē savu angļu valodas prasmi augstāk nekā krievu valodas prasmi. Tieši angļu valodas apguve tiek veicināta arī skolās, kas varētu būt par iemeslu tam, ka samazinās vēlme mācīties citas svešvalodas un pazeminās arī to apguves kvalitāte. “Latvijā tradicionāli apgūto vācu valodu un arī franču valodu mācās arvien mazāk, kas, vērtējot ES daudzvalodības mērķu kontekstā (katrs indivīds papildus dzimtajai valodai prot vēl vismaz divas svešvalodas (Valodas politika ES 2015), nav pozitīva tendence” (LVA, 2016, 90). Pēc pētījuma autoru domām, Latvijā ir jāpopularizē un ar izglītības sistēmas palīdzību jācenšas sekmēt pēc iespējas dažādu svešvalodu apguvi.

LVA pētījumā par valodas situāciju Latvijā laika posmā no 2004. līdz 2010. gadam minētas ekspertu norādes par globalizācijas, sevišķi angļu valodas, tās kontekstā, ietekmi uz latviešu valodu gan plašsaziņas līdzekļu un tehnoloģiju jomā, gan latviešu valodas terminoloģijas jomā, gan sarunvalodā un ieskicēta latviešu valodas konkurētspējas problēma nākotnē (LVA, 2011).

Kā pretrunīgu angļu valodas globālo statusu vērtē arī starptautiskas institūcijas. Tā, piemēram, 2018. gadā pirmo reizi tika publicēts Vispasaules indekss “Izglītība nākotnei” (*Worldwide Educating for the Future Index*), kas ir pirmais globālais ziņojums (indekss), kurā ir vērtēts izglītības sistēmas ieguldījums tautsaimniecībā 35 valstīs. Pētījumu pasūtīja *Yidan* prēmijas fonds, un to izveidoja *The Economist Intelligence Unit* (EIU). Indekss tika izstrādāts, lai novērtētu izglītības sistēmas efektivitāti, sagatavojot studentus strauji mainīgajām darba un dzīves prasībām. 2019. gadā ziņojums (*The Economist Intelligence Unit*, 2018) tika publicēts jau otro reizi un ir paplašināts gan ģeogrāfiski – vērtēta 50 valstu tautsaimniecība –, gan tematiski. Citā starpā tika secināts, ka divvalodība un daudzvalodība (pēdējā definēta kā triju vai vairāk valodu prasme) tiek plaši uzskatīta **par 21. gadsimta prasmi**



(izcēlums mans – I. Z.), kas ir nepieciešama, lai dotu iespēju cilvēkiem ar ļoti atšķirīgu pieredzi iesaistīties dialogā un kopīgi risināt neatliekamas globālas problēmas. Pētījumā tiek atklāts arī tas, kāda ir angļu valodas kā populārākās svešvalodas ietekme un tās sekas. Eksperti izsaka bažas par sekām, kādas var radīt angļu valodas kā *lingua franca* (atšķirīgu valodu lietotāju regulāri izmantotas kopīgas saziņas valodas) statuss, sevišķi valstīs, kurās angļu valoda ir oficiālā valsts valoda. Ziņojumā (The Economist Intelligence Unit, 2018) intervētais Starptautiskās izglītības institūta (*Institute of International Education*) prezidents Alens Gudmens (*Allan Goodman*) atzīst: “Es esmu ļoti norūpējies par to, ka pasaules *lingua franca* ir angļu valoda, jo tas nozīmē, ka studenti tādās vietās kā Amerika nemācīsies svešvalodas, bet tas ir kritiski nepieciešams, lai mūsu nākamā paaudze ir spējīga domāt starpkulturāli” (Worldwide Educating for the Future Index 2018, 19).

Savukārt multilingvisma pētniece Sūzena Romeina (*Suzanne Romaine*), pētot angļu valodas kā globālas valodas statusu, nonākusi pie secinājuma, ka politiskajiem un ideoloģiskajiem apsvērumiem parasti ir prioritāte pār izglītības vajadzībām un prioritātēm, atstājot daudzvalodību un valodu daudzveidību ārpus darba kārtības par labu angļu valodai (Romaine, 2015).

Lai gan termini *lingua franca* un “globālā valoda” nav sinonīmi, augstāk minētajā kontekstā, visticamāk A. Gudmens (Worldwide Educating for the Future Index 2018) domājis sekas, ko rada angļu valodas kā globālas valodas statuss.

Cits drauds, ko rada angļu valodas kā globālas valodas statuss ir saistīts ar tās arvien pieaugošo popularitāti zinātnes pasaulē. Lielākā daļa publikāciju – tiek lēsts, ka 75 – 80 % no visiem darbiem – ir angļu valodā, turklāt, tajās pētītas sociālās grupas, kuras vai nu spēj komunicēt vai kaut kādā mērā ir interesantas, vai par tām pieejami dati tās angliski runājošiem pētniekiem. Tas nozīmē, ka no zinātnes redzes loka ir izslēgta lielākā daļa pasaules valstu.

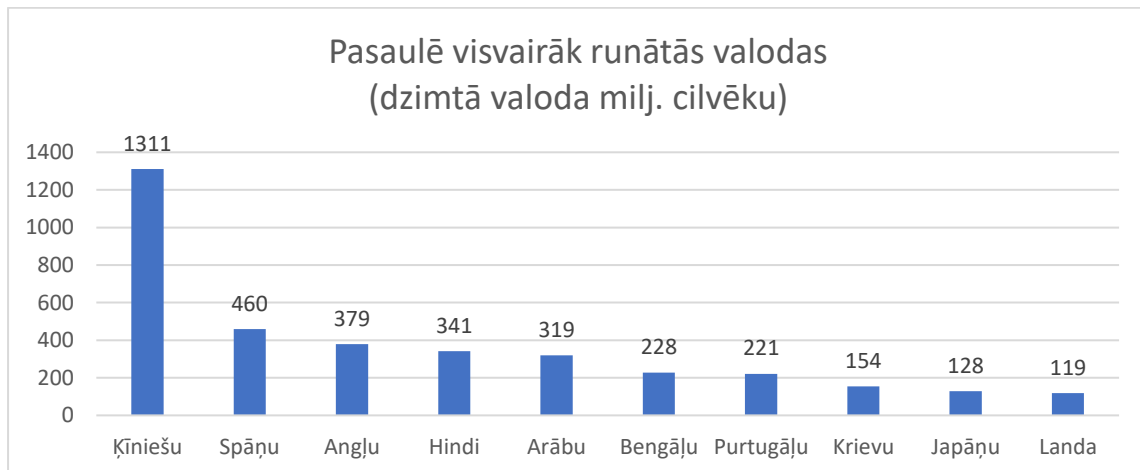
Angļu valodas globālo statusu akadēmiskajā vidē apliecina arī respondentu interviju dati. Respondenti, atbildot uz jautājumu par angļu valodas lietošanas pieredzi norāda:

1.b resp.:”Darbs ar viespasniedzējiem, darbs projektos dažādos ar sadarbības partneriem, ar Erasmus studentiem. Nu, braucot Erasmus apmaiņas vizītēs, kad ir šīs vieslekcijas. Nu, arī dažādu, nu, profesionālo tekstu, zinātniskās literatūras lasīšanā un tādā saziņā.”

2.b resp.: “(..)nav ne dienas, kad man nav vismaz 10 e-pasti jāuzraksta kolēģiem no jebkuras pasaules vietas. Tās var būt gan Eiropas valstis, tās var būt Amerika, Saūdu Arābija, Kuveita un tā tālāk.”

6.b resp.: “Neatkarīgi no tā, esi docents, docētājs, ja gribi strādāt augstskolā un darboties, tur ir visu laiku projektos jāpiedalās un arī jāziņo, jābūt publikācijām. Protams, viņas var būt savā nacionālajā valodā, bet viņām arī jābūt starptautiski citējamās žurnālos. Līdz ar to tā angļu valoda, es pat teiktu, kā padomju laikos, viņa ir līdzīgi kā krievu valda, viņa no bērna kājas paralēlā valoda.”

Atbilstoši statistikas portāla *Statista* (www.statista.com) 2019. gada datiem, angļu valoda ir dzimtā 379 miljoniem pasaules iedzīvotāju. Tas ir par 18 % mazāk nekā spāņu (atbilstoši *Statista.com* 2019. gada datiem spāņu – 460 miljoniem) un gandrīz 3 reizes mazāk nekā pasaules iedzīvotājiem, kas par savu dzimto valodu uzskata ķīniešu (attiecīgi – 1,3 miljardiem). Tikai nedaudz no angļu valodas atpaliek hindi (341 miljons) un arābu (319 miljoni) valodās kā dzimtajā runājošo pasaules iedzīvotāju skaits. Daudzskaitlīgāko pasaules valodu desmitnieku noslēdz bengāļu, portugāļu, krievu, japāņu un indoirāņu valodas paveids (*Lahnda*) - valoda, ko runā Pakistānā un Indijā (skat. 4.3.1. attēlu).



#### 4.3.1. attēls. Pasaulē visvairāk runātās valodas

Avots: <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>

Atsaucoties uz *EF English Proficiency Index* (2018) publikācijā minētajiem datiem, var secināt, ka pasaulē ir apmēram 1,5 miljardi cilvēku, kuri runā angļiski. No tiem, kā jau tika noskaidrots, 379 miljoniem tā ir dzimtā valoda. Tas nozīmē, ka mazliet vairāk kā 1 miljardam tā ir svešvaloda. Šis skaitlis ir tikai nepilna trešā daļa no desmit populārāko pasaules valodās runājošo iedzīvotāju skaita. **Tāpat lielākā daļa pasaules**

**iedzīvotāju ir ne tikai potenciāli izslēgta no zinātnes loka, kā jau secināts, bet arī praktiski izslēgta no informācijas aprites un satura angļu valodā.**

Tā kā Latvija nav iekļauta *EF English Proficiency Index* 2018. gadā publicētajā pētījumā (Education First, 2018), šajā promocijas darbā tiek izmantota atsauce uz datiem par Lietuvu, kas tajā ir iekļauta. Tas var tikt pamatots ar analogiju, ka pēc 2016. gada *Eurostat* datiem, Latvijas un Lietuvas rādītāji attiecībā uz pieaugušo svešvalodu prasmi ir līdzīgi, un komentēta arī līdzīga tendence: “Dažām citām ES dalībvalstīm, kuras 2016. gadā uzrādīja augstu daudzvalodības līmeni, ir raksturīga to ģeogrāfiskā un lingvistiskā tuvība. Piemēram, dažām Ziemeļvalstīm, Baltijas valstīm un austrumu ES dalībvalstīm ir samērā raksturīgi, ka iedzīvotāji saprot dažu to kaimiņu valodas” (Eurostat, 2016). Eurostat (2016) dati liecina, ka Latvijā 95,7 % un Lietuvā 95,6 % pieaugušo darba spējīgā vecumā (25 – 64 gadi) prot vienu vai vairākas svešvalodas. Rādītājs krietni pārsniedz vidējo ES, kas ir 64,6 % minētajā vecuma grupā.

Atgriežoties pie *EF English Proficiency Index* (2018), viens no rādītājiem, ko tas mēra, ir angļu valodas prasme (*proficiency*) valstī 5 ballu skalā no ļoti augstas (*very high*) līdz ļoti zemei (*very low*). Lietuva šajā rādītājā ar 57,81 procentpunktu ierindota augstas prasmes (*high proficiency*) zonā. Tāpat kā lielākā daļa citu Austrumeiropas valstu – Polija, Rumānija, Horvātija, Serbija, Čehijas Republika, Slovākija, Ungārija. Šajā grupā atrodas arī Filipīnas, Šveice, Portugāle, Grieķija un Argentīna. Ņemot vērā aplūkotos faktorus, šī pētījuma gaita ir virzīta paradigmā, ka Latvijas ekonomiski aktīvie iedzīvotāji ir to 1,5 miljarda pasaules iedzīvotāju vidū, kuri ir iekļauti angļiski runājošo grupā un angļu valodas globālais statuss attiecas arī uz Latviju.

Kopš *EF Education First* pēta un apkopo angļu valodas prasmes indeksu, tiek norādīts, ka ir atrasta spēcīga korelācija starp uzņēmējdarbības vienkāršību (*ease of doing business*) un angļu valodas prasmi. Indekss (*EF English Proficiency Index* 2018) apliecina to, ka, lai gan mazajiem uzņēmējiem un amatniekiem, iespējams, nav vajadzīga angļu valodas prasme uzņēmējdarbības veikšanai vietējā mērogā, arvien lielāka daļa uzņēmumu darbojas starptautiskā mērogā – kā daļa no globālās piegādes ķēdes, kā galaproduktu klienti vai kā konkurenti ar līdzīgiem uzņēmumiem ārvalstīs. Saskaņā ar Harvardas biznesa skolas profesores Sīdelas Nīlejas (*Tsedal Neeley*) teikto gandrīz 60 % no visām starptautiskajām organizācijām jau darbojas, sazinoties angļu valodā. “Tiem, kuri to nedara, būs grūti noķert pirmos” (Education First, 2018, 12).

Starptautiskie uzņēmumi arvien vairāk ir pārliecināti par darbinieku angļu valodas prasmju nepieciešamību. Tā, piemēram, “Japānas e-komercijas gigants

*Rakuten* 2010. gadā uzsāka pāreju uz angļu valodas lietošanu visā pasaulē. Šodien 80 % jauno inženieru Tokijas birojos nav japāņi, un uzņēmums ir palielinājis lietotāju skaitu no 200 miljoniem uz 1,1 miljardu, paplašinoties ārpus vietējā tirgus. *Honda, Nissan, Renault, Siemens, Nestle, Sodexo* un daudzi citi starptautiski uzņēmumi, kuru galvenā mītne atrodas valstīs, kurās angļu valoda nav valsts valoda, arī ir pieņēmuši angļu valodu par savu korporatīvo valodu, lai saglabātu konkurētspēju. Starptautiska darbaspēka integrācija prasa kopīgu valodu” (Education First, 2018, 12).

Arī Latvijā pārstāvētajos un pat dibinātajos uzņēmumos ar filiālēm pasaulē ir pierasta prakse lietot angļu valodu kā ikdienas saziņas valodu. Par to gūts apliecinājums šī promocijas darba autores organizētajās intervijās ar tādu uzņēmumu kā *Accenture, Exante, Cemex, Air Baltic* pārstāvjiem (Zeide, 2018).

Kā liecina Indeksa *EF English Proficiency Index* (2018) pētījuma dati, starptautisko uzņēmumu skaits visā pasaulē laikā no 2006. gada līdz 2016. gadam ir pieaudzis par 25 %. “2016. gada aptaujā vairāk nekā 70 % uzņēmumu 28 valstīs, kas nav angļiski runājošas, ziņoja, ka angļu valoda ir svarīga viņu uzņēmējdarbībai, un 11 % to uzskatīja par galveno valodu” (Education First, 2018, 16).

Pētījumā (Education First, 2018) secināts, ka lai gan atšķirības angļu valodas prasmju ziņā starp nozarēm joprojām pastāv, tās galvenokārt ir valsts līmenī. Pasaulē plaista starp nozarēm ar augstāko un zemāko angļu valodas prasmi ir ievērojami samazinājusies. 2016. gadā tie bija 19 punkti; pašlaik – tikai 10.

Uzņēmumi un to darbinieki arvien vairāk materiālo līdzekļu un laika iegulda, lai apgūtu angļu valodu (Education First, 2018). Tomēr, vērtējot angļu valodas prasmi kā vienu no noteicošajām, uzņēmumiem draud situācija, ka netiek pamanīti, pienācīgi novērtēti un attīstīti citi darbinieku talanti. EF angļu valodas prasmju indeksa pētījumā sakarā ar šo tendenci pat saskatīti draudi, proti, balstoties uz angļu valodas prasmes līmeni darbinieki tiek sadalīti divās kategorijās: 1) starptautiski mobilā, angļu valodā runājošā elite un 2) vietējā mērogā angļu valodā nerunājošs atbalsta personāls (Education First, 2018).

Par “lingvistisko netaisnību” tiek runāts arī akadēmiskajās aprindās. Kā savā rakstā atzīmē Rodrigo Perezs Ortega (*Rodrigo Perez Ortega*) (2020), ir absolūti skaidrs, ka lielākajai daļai pasaules zinātnieku dzimtā valoda nav angļu, tādēļ ir aktuāli taisnīguma un vienlīdzības jautājumi. Rakstā (Ortega, 2020) minētā pētījuma dati ir satraucoši: 49 no aptaujātajiem spāņu tautības doktorantūras studentiem publikācijas sagatavošana angļu valodā prasījusi vidēji par 12 dienām ilgāku laiku nekā dzimtajā

valodā. Puse no respondentiem norādījuši, ka manuskripti noraidīti angļu valodas gramatisko kļūdu dēļ, bet trešdaļa respondentu izlēmuši neapmeklēt konferenci, jo baidījušies uzstāties angļiski. Atsevišķi respondenti atzīmējuši, ka domā par studiju un pētniecības pārtraukšanu vājo angļu valodas prasmju dēļ vai arī tādēļ, ka nevar atļauties samaksāt par angļu valodas kursiem. Tiek atzīmēts, ka tādējādi angļiski runājošie kļūst par zinātnes “vārtsargiem”, izslēdzot viedokļu un perspektīvu dažādību.

R. Ortegas (2020) respondenti ir vienisprātis, ka kopīgai valodai zinātnē ir savas priekšrocības, tomēr jāmeklē risinājumi, lai sistēma neizslēgtu lielu daļu potenciālo zinātnieku no studiju vides (kā pozitīvs piemērs minēti Universitāšu piedāvātie bezmaksas angļu valodas kursi, palīdzība rakstu tulkošanā un rediģēšanā). Diemžēl šobrīd, neko par to nemaksājot, visvairāk iegūst anglofonās valstīs, kurām ir vislielākā vara un visvairāk naudas.

Balstoties uz R. Ortegas (2020) minētajiem pētījuma datiem var secināt, ka angļu valodas prasmes tiešā veidā ietekmē vairākas doktorantūras studentu dzīves kvalitātes dimensijas – kopējo dzīves pieredzi (tiek minētas bailes), darba un brīvā laika līdzsvaru (tiek minēts ilgāks laiks publikācijas sagatavošanai), materiālo labklājību (līdzekļi tiek ieguldīti angļu valodas apguvei). Tas viss var novest pie studiju un pētniecības pārtraukšanas (izglītības dimensija) un cita dzīves ceļa izvēles piespiedu kārtā (kopējā dzīves pieredze).

Tomēr jāatzīmē arī nepietiekamu angļu valodas prasmju negatīvā ietekme uz izglītības zinātņu jomu, kas radījusi jucekli un pārpratumus atsevišķu terminu izpratnē. Tā, piemēram, D. Blūma, analizējot izglītības procesus Latvijā 20. gadsimta 90. gados, laikā tūlīt pēc neatkarības atgūšanas, secina, ka “viens no faktoriem, kas bremzēja attīstību un starptautiskas sinerģijas veidošanos izglītībā, bija neprecīzi un bieži vien arī jēdzieniski nepareizi terminu tulkojumi no angļu valodas uz latviešu” (Blūma, 2016, 36). Lielā daļā gadījumu neprecīzais terminu tulkojums neatklāja oriģinālā teksta būtību, jo tulkotāji bieži vien nepārzināja nedz izglītības, nedz pedagoģijas jomu. Kā piemērus D. Blūma (2016) min terminu “pedagoģija” un “izglītība”, “izglītības programmas” un “mācību programmas” identisku lietošanu. Termins *learning* tika tulkots kā “izglītība” nevis kā “mācīšanās”. Jēdzieniski un saturiski neprecīzie tulkojumi ir radījuši nekonekvenci un jucekli izglītības un pedagoģijas terminu lietojumā un izpratnē Latvijā, bieži kropļojot kontekstuālo un konceptuālo terminu izpratni, kas ir atšķirīga no oriģinālvalodas. To ir konstatējušas arī Indra Odiņa un šī darba autore (Zeide, Odiņa, 2020).

Tomēr ignorēt faktu, ka angļu valoda pasaulē turpina savu uzvaras gājieni būtu vieglprātīgi. Kopš D. Kristals (Crystal, 2003) pagājušā gadsimta beigās (1997) pirmo reizi angļu valodu nosauca par globālo valodu (*global language*), tā ir piedzīvojusi vēl arī citus apzīmējumus, kas šo valodu raksturo kā lielai daļai pasaules kopīgu praktiski visās dzīves jomās. Starp tiem ir šādi nosaukumi: *General English* (Ahulu, 1977), *World Standard (Spoken) English* (McArthur, 1987), *English as a Lingua Franca* (House, 1999; Seidlhofer, 2001; Jenkins, 2007), *English as an International Language* (Widdowson, 1997; Modiano, 1999; Jenkins 2000), bet Džanīna Brata-Griflere (*Janina Brutt-Griffler*) (2002) ievieša jaunu frāzi *World English*, proti, pasaules angļu valoda. Pētniece Anna Stavicka (2015) atzīmē, ka līdzās minētajiem terminiem ir sastopams arī termins “globālā *lingua franca*” un secina, ka angļu valoda ir ieguvusi pienācīgu vietu pasaulē kā pārvietošanās valoda (*vehicular language*), un ir jāiemācās to izmantot kā globālu saziņas līdzekli.

Katram no minētajiem terminiem to autori ir piešķīruši savu specifisku nozīmi. Šī darba kontekstā autore kā visatbilstošāko atzīst terminu “globālā valoda” un pamato “angļu valodas kā globālas valodas” izvēli citu svešvalodu vidū kā vienu no šī darba pētnieciskajām kategorijām.

Angļu valodas nozīmi studiju procesā Latvijā pētījusi A. Stavicka (2015) un secinājusi, ka studenti nevar efektīvi mācīties tikai vienā valodā, neatkarīgi no tā, vai tā ir viņu dzimtā valoda vai svešvaloda (piemēram, angļu valoda). Tātad var secināt, ka visu zinātnisko disciplīnu studiju programmās galvenā uzmanība jāpievērš gan dzimtās valodas prasmēm, gan arī vismaz vienas svešvalodas padziļinātai apguvei.

#### 4.4. Angļu valodas prasmes kā izglītības iestāžu vadītāju profesionālo kapitālu ietekmējošs elements

Resursi, investīcijas un aktīvi, kas veido, definē un attīsta profesiju un tās praksi jeb viss kopā saukts par profesionālo kapitālu, dažādām profesijām ir atšķirīgi. Lai gan jēdziens “vadītājs” nav saistīts ar profesiju, tomēr, kontekstā ar jomu, kuru konkrētais vadītājs pārstāv vai vada, E. Hāgreiva un M. Fulana (2012) profesionālā kapitāla definīcija var tikt attiecināta arī uz vadītāju kā sava amata pienākumu izpildītāju. Resursus, kas veido, definē un attīsta vadītāju, lielā mērā var uzskatīt par tā saucamajiem formatīvajiem latentajiem mainīgajiem, proti, tādiem, kuru definē persona vai kopiena jeb, citiem vārdiem sakot, konstruētiem (National Research Council, 2012). Kopš 2000. gada marta, kad, reaģējot uz globalizāciju, Eiropadome secināja, ka Eiropai vajadzētu noteikt jaunas pamatprasmes, kas jānodrošina mūžizglītībā, veidojot uz zināšanām balstītu valsts ekonomiku un uzsvēra to, ka cilvēki ir Eiropas galvenais kapitāls, dažādos līmeņos turpinās diskusijas gan par to, kas ir šīs prasmes, gan arī par to, kur un kam tās jāapgūst.

Diskusijas cita starpā ietver arī izglītības sistēmas atbilstības un kvalitātes jautājumus, bet *Covid-19* pandēmija ir šo diskusiju vēl vairāk aktualizējusi. Gan globalizācija, gan pandēmija ir neizbēgams pārmaiņu katalizators, bet vadītājiem, tostarp izglītības iestāžu vadītājiem, jāklūst par pārmaiņu virzītājiem. Latvijā izglītības iestādes vadītājs atbild par iestādes darbību un tās rezultātiem, kā arī savu pilnvaru ietvaros patstāvīgi lemj par izglītības iestādes intelektuālo, finanšu un materiālo līdzekļu izmantošanu (Izglītības likums). Tas nozīmē, ka likumdevējs izglītības iestādes vadītājam ir deleģējis pietiekami plašas pilnvaras, pretī prasot šādas likumā definētas kvalitātes: “Par izglītības iestādes vadītāju ir tiesīga strādāt persona, kurai ir nevainojama reputācija, kura ir lojāla Latvijas Republikai un tās Satversmei, tostarp nepārkāpj diskriminācijas un atšķirīgas attieksmes pret personu aizliegumu, kurai ir attiecīga izglītība un nepieciešamā profesionālā kvalifikācija. Par vispārējās pamatizglītības vai vispārējās vidējās izglītības iestādes vadītāju ir tiesīga strādāt persona, kurai ir augstākā pedagoģiskā izglītība vai augstākā un pedagoģiskā izglītība, kā arī persona ar augstāko izglītību, kura apgūst pedagoģisko izglītību” (Izglītības likums, 30. pants, 4. daļa). No likuma izriet, ka, lai kļūtu par izglītības iestādes vadītāju, vienīgā droši konstatējamā un pārbaudāmā prasība ir atbilstoša izglītība. Reputācija un

lojalitāte valstij var tikt apliecināta no paša pretendenta puses, bet ne vienmēr ir pārlicinoši un objektīvi konstatējama.

Reizi sešos gados izglītības iestādes vadītāja profesionālās darbības izvērtēšana deleģēta Izglītības kvalitātes valsts dienestam (turpmāk – IKVD). Šāda kārtība no vienas puses nosaka katra izglītības iestādes vadītāja paša atbildību par savu izpratni un atbilstību, jo likums definē minimālas prasības, no otras puses, no izglītības iestādes vadītāja tiek sagaidītas visas tās pašas prasmes, kuras kā formatīvos latentos mainīgos ir definējusi sabiedrība un attiecinājusi uz 21. gadsimta vadītāju. Atbilstoši LR Ministru kabineta noteikumiem Nr. 618, kuri stājušies spēkā 2020. gada 9. oktobrī (Ministru Kabinets, 2020a), izglītības iestādes vadītāja profesionālo darbību vērtē piecos kvalitātes vērtēšanas līmeņos :

I līmenis – nepietiekami;

II līmenis – jāpilnveido;

III līmenis – labi;

IV līmenis – ļoti labi;

V līmenis – izcili.

Ministru kabineta noteikumi (Ministru Kabinets, 2020a) definē arī četras izglītības iestādes vadītāja profesionālās darbības kvalitātes jomas un kritērijus, kuros akreditācijas komisijai jānosaka kvalitātes vērtējuma līmenis:

- atbilstība mērķiem, to raksturojot ar tādiem kritērijiem kā kompetences un sasniegumi; izglītības turpināšana un nodarbinātība, vienlīdzība un iekļaušana;
- kvalitatīvas mācības (mācīšana un mācīšanās; pedagogu profesionālā kapacitāte; izglītības programmu īstenošana);
- iekļaujoša vide (pieejamība; drošība un psiholoģiskā labklājība; infrastruktūra un resursi);
- laba pārvaldība (administratīvā efektivitāte; vadības profesionālā darbība; atbalsts un sadarbība).

Savukārt reizi divos gados, kā liecina informācija IKVD tīmekļa vietnē, izglītības iestādes vadītāja novērtēšanu veic izglītības iestādes dibinātājs, bet tomēr tiek atzīmēts, ka vērtēšanai “nav konkrēta pareiza veida vai metodikas” (Ozols, 2021) (*skatīts 10.02.2021.*). Izglītības likumā gan attiecīgā norma kā dibinātāja atbildība vēl nav nostiprināta. No pašreiz spēkā esošā regulējuma netop skaidrs, kuras ir tās



kompetences, kas vērtējamas saskaņā ar Ministru kabineta noteikumos Nr. 618 definēto 1. jomu “Atbilstība mērķiem”, līdz ar to pieļauj katras atsevišķas akreditācijas komisijas vai attiecīgā dibinātāja atbildīgo personu interpretāciju. Tādējādi var pieņemt, ka par kompetences kritērijiem tiek izmantoti kopienā definētie formatīvie mainīgie.

Tā, piemēram, Kenets B. Everards (*Kenneth Boothby Everard*), Džefs Moris (*Geoff Morris*) un Īans Vilsons (*Ian Wilson*) (Everard, Morris, Wilson, 2004) jau 21. gadsimta sākumā norādīja, ka vadītājs ir skolas darbinieks ar lielu atbildību, kurš zina, kādu mērķi grib sasniegt un to apliecina ar savu darbību, kontrolē un racionāli izmanto resursus, ir novators savā darbā, spēj motivēt arvien augstāka rezultāta sasniegšanai. Atbildības izjūtu varētu raksturot kā reflektīvo mainīgo (National Research Council, 2012), proti, tādu, kurš atspoguļo kādas kompetences būtību (līdzīgi kā atmiņa, inteliģence vai uztvere) un piemīt cilvēkam vairāk kā rakstura iezīme, savukārt prasme plānot, kontrolēt un racionāli izmantot resursus, novatorisms, spēja motivēt ir konstruēti kopienas vienota viedokļa rezultātā atbilstoši prasībām pret 21. gadsimta izglītības iestādes vadītāju.

Minētās prasmes kā profesionālā kapitāla resurss ir jāapgūst. No šī viedokļa, tikai daļēji var piekrist domai, ka cilvēks mācās tikai to, kas viņam pašam vajadzīgs, nevis to, ko citi liek, domādami, ka tas viņam vajadzīgs (Celma-Zīda, 2006). Nepieciešamība, protams, atkarīga no tā, kā to definē. Neviena no augstāk nosauktajām prasmēm, nedz arī, piemēram, svešvalodu prasmes, kuras kā svarīgas izglītības iestādes vadītājam, līdzās komunikācijas un informācijas tehnoloģiju izmantošanas prasmēm, ir minējuši Lerijs Lešveijs (*Larry Lashway*), Džoans Meziarella (*JoAnn Mazzarella*) un Tomass Grandi (*Thomas Grundy*) (Lashway, Mazzarella, Grundy, 1996) nav definēta LR Izglītības likumā kā nepieciešama, lai ieņemtu izglītības iestādes vadītāja amatu. Līdz ar to formāli, ikviena persona, kurai ir nevainojama reputācija, kura ir lojāla Latvijas Republikai un tās Satversmei, nepārkāpj diskriminācijas un atšķirīgas attieksmes pret personu aizliegumu, kurai ir attiecīga izglītība un nepieciešamā profesionālā kvalifikācija, var kļūt par izglītības iestādes vadītāju. Tomēr, kā zināms, tā tas nav.

No potenciālā vadītāja papildu formālai atbilstībai likuma prasībām tiek sagaidīta virkne prasmju, kas ir attiecīgā laikmeta konstruētas un noteiktas, piemēram, svešvalodu prasmes. Laika posmā, kamēr Latvija bija PSRS sastāvā, par izglītības iestādes vadītāju praktiski nevarēja strādāt persona, kura neprata krievu valodu. Pamatojums uz šādu apgalvojumu rasts šī darba 2.2. nodaļā “Svešvalodas prasmes kā

profesionālā kapitāla elements 20. gadsimta Latvijas vēstures kontekstā”. Savukārt kopš neatkarības atgūšanas krievu valodas prasmēm vairs nav svarīgas nozīmes izglītības iestādes vadītāja darbā un karjeras iespējās. Tās vietā atsevišķos gadījumos tiek vērtētas angļu valodas prasmes. Par izšķirošām var kļūt arī citu Eiropas valodu prasmes. To apliecina arī šī pētījuma gaitā iegūtie dati no divos izglītības posmos (vispārējā un profesionālajā) strādājošo respondentu intervijām. Tie ir šādi:

3.b resp.: *“Un, kādu brīdi, kad es biju ministrijā departamenta direktors, daudz iznāca strādāt Eiropas skolu valdē, Latviju pārstāvēt, un bija tāda apvienība – Eiropas valstu izglītības vadītāju vērtētāji – tāda pusformāla komanda, un tajā brīdī es ļoti labi sapratu, ko nozīmē svešvaloda. [Sanāksmes-I. Z.] parasti notika angļu valodā.”*

3.b resp.: *“Tas bija tas brīdis, ka es biju iegājis tajā vidē, tajā vidē es kaut ko sapratu, es varētu startēt par kādu Eiropas skolas direktoru vai kādu citu amatu, bet tajā brīdī es saprotu, ka par to nav jēgas domāt, jo tās divas valodas [vācu un franču – I. Z. ].. angļu valodu es kaut ko saprotu, no tām divām pilnīgi nekādas sajēgas, teikšu godīgi. Nu, tajā brīdī tu saproti, ja, tātad – stop.”*

4.b resp.: *“Viens no kritērijiem arī virzoties pa karjeras kāpnēm, bija šīs te svešvalodu zināšanas. Es atceros, ka biju pie valsts sekretāra uzaicināts uz sarunu, kad es pretendēju uz tehnikuma direktora amatu, tad arī valsts sekretārs pārgāja sarunā uz angļu valodu.”*

5.b resp.: *“Karjerā to es tagad tā kā sāku izjust, jo arī, stājoties šajā amatā, bija viens no noteikumiem, protams, tā ir svešvaloda. Ja es vāciski varētu vēl, teiksim?, prezentēt, ja, tad, ja man brauktu, teiksim, angļu delegācija, es neuzņemtos to darīt.”*

6.b resp.: *“Protams, stājoties amatā, man bija jāparāda savs [angļu valodas – I. Z.] prasmju līmenis. Es vienmēr esmu gribējusi to vēl augstāku. Protams, uz jautājumiem es spēju atbildēt, spēju saprast un tā, bet es sev esmu uzstādījusi latīņu ka man ļoti gribas sērfot pa valodu.”*

No intervijām ar respondentiem, kas strādā augstākās izglītības jomā secināms, ka angļu valodas pārbaude, stājoties vadītāja amatā, nav tikusi veikta, jo:

1.b resp.: *“Nu, te varētu, es domāju tā – tad, kad es stājos amatā, tad man neviens neprasīja, vai ir angļu valoda, vai kā, bet nu profesionālajā izaugsmē noteikti tas ir palīdzējis.”*

2.b resp.: *“Es domāju, ka paļāvās uz to, kad, nu, ka es tiešām komunicēju [angliski – I. Z.] starptautiskā vidē un daru to visu un tas visiem ir zināms, es domāju, ka viņi paļāvās, ka man nav gluži tulks aiz muguras visu laiku un ka es to varu.”*

Neskatoties uz to, secināms, ka respondenti ir pārliecināti par angļu valodas prasmju nozīmi un nepieciešamību akadēmiskajos amatos un viņu darba vidē, jo:

3.b resp.: *“Līdz ar to, ir ļoti labi jāiemācās rakstīt to, kā lai saka, summary, jāiemācās labi rakstīt, lai īsi, kodolīgi, pēc būtības un tam cilvēkam saprotami. Lūk, tad tev ir jābūt perfektām [angļu – I. Z.] valodas zināšanām.”*

6.b resp.: *“Ja es startētu, piemēram, nu, kā augstskolas augsta līmeņa amatpersona, man vēl būtu jāiemācās angļu valoda. Es esmu prezentācijas gatavojusi, prezentējusi esmu, bet, ja gribētu būt rektors, tad to angļu valodu bišķiņ piedzīt vajadzētu.”*

Svešvalodu prasmi kā nozīmīgu komunikācijas kompetenci veidojošu elementu “jaunās ekonomikas laikmetā” savā promocijas darbā “Jauno izglītības iestāžu vadītāju sagatavošana un adaptācija darbam izglītības iestādēs” atzinis arī Agris Upenieks (2008).

Salīdzinot formālās prasības, kas tiek izvirzītas izglītības iestādes vadītāja prasmēm un respondentu pieredzes stāstus, secināms, ka veidojas pretruna. No vienas puses, angļu valodas prasmes (tāpat kā citas prasmes) kā prasība izglītības iestādes vadītājam ne formāli, ne normatīvi netiek izvirzīta, bet, no otras puses, atsevišķos gadījumos pirms apstiprināšanas vispārējās vai profesionālās izglītības iestāžu amatos tās tiek pārbaudītas. Vērā ņemams ir arī respondentu atzinums, kurš izriet no intervijām, proti, ka angļu valodas prasmes darbā ir nepieciešamas un uzskatāmas par profesionālā kapitāla resursu. Līdz ar to valstij būtu precīzāk jādefinē prasmes, kuras tiek izvirzītas potenciālajiem un jau strādājošajiem izglītības iestāžu vadītājiem. Precīzs prasmju vai prasmju grupu saraksts no valsts puses kalpotu par pamatu homogēnākai izglītības iestāžu vadītāju profesionālā kapitāla kvalitātei un nevienlīdzīgas attieksmes riska mazināšanai.

Par to, ka svešvalodu apguve ir sociāli un kulturāli determinēta, bija pārliecināts jau Ļ. Vigotskis (Vigotskis [Выготский], 1934), balstot savus uzskatus uz to, ka cilvēka uzvedību noteicošais un veidojošais faktors ir sabiedrība. Svešvalodu apguves saistību ar laikmetu apliecina arī šī promocijas darba ietvaros veiktās intervijas, kurās no respondentu atbildēm secināms, ka angļu valodas prasmes ir vairāk konkrētā laikmeta, proti, laika posma pēc neatkarības atgūšanas, iezīme un nepieciešamība un nav bijusi raksturīga 20. gadsimta periodam, kamēr Latvija bija PSRS sastāvā. Respondenti apgalvo:

6.b resp.: *“Tā kā tas man, jāsaka tā, pēc brīvības atgūšanas, tas bija tas, kas man bija baltais plankums, kas bija jāpilnveido. Līdz ar to, es gan mācījos kursus, sapratu, ka kopā mācoties būs sarežģīti. Tad es vēl aizvien parunāties eju uz privātstundām.”*

1.b resp.: *“Tas tagad, tagad arvien vairāk parādās tas, ka šie kontakti ir nepieciešami un sadarbība un tomēr tā starptautiskā prakse. Jā, tagad, bet toreiz nē, tas nebija kritērijs. Man liekas, tajā laikā es par to nedomāju.”*

2.b resp.: *“Lūk, un tad senāk šie cilvēki ir bijuši ievēlēti [akadēmiskajos amatos – I. Z.] ar ļoti vājām angļu valodas prasmēm, ar ļoti vāju zinātnisko potenciālu.”*

Dati no intervijām ar respondentiem liecina arī par angļu valodas kā profesionālā kapitāla resursa nozīmi izglītības iestādes vadītāja pedagoģiskās kompetences pilnveidošanā, pārtraugot mācību procesu:

1.b resp.: *“Profesionālo tekstu, zinātniskās literatūras lasīšanā un tādā saziņā.”*

3.b resp.: *“Mācību materiāli, kas ir pieejami starptautiski brīvi, elektroniski [datu – I. Z.] bāzēs. Un tai brīdī, jau, teiksim, pilnīgi skaidri var redzēt, ka tie ir, teiksim, mana gada gājuma cilvēki, kas mācījās vācu valodu un nemācījās angļu valodu. Man bija, ka tāds drusku zaudētājs, ka tie ir stipri zaudētāji angļu valodas lietotāju priekšā attiecībā uz pieejamiem mācību materiāliem internetā, youtube, vienalga, kur skatoties. Tā kā mēs sākumskolā (es arī biju direktors Valmieras sākumskolā no 2010. gada) izveidojām pilnīgi jaunu skolu, ar pilnīgi jaunām tehnoloģijām, diezgan lielu revolūciju iztaisījām, ieviesām arī tālmācības iespējas un lietas. Tai brīdī (~) datu bāzē bija ļoti daudz materiālu. Paskaties un jāsaprot, vai tu vari arī pielietot, vai tu vari pārtulkot un ko ar tiem vispār darīt, ja. Nu, tā. Tie ir mācību materiāli, komunikācija starp skolām angļu valodā.”*

5.b resp.: *“Zinot, un arī palasot internetā, ka ir literatūra, kas tieši ir angļu valodā, kas varētu palīdzēt tām pašām kompetencēm, vai pieredzi citās valstīs, vai citu pedagogu ... Amerikā, teiksim, paziņas, kas ieteiktu kaut ko varbūt izlasīt, tas man pašai ir izaicinājums, ka tas man ir jātulko ar vārdnīcas palīdzību, vai, teiksim, kādam jāpalīdz tos profesionālos vārdus.”*

Respondentu atbildes liecina par to, ka angļu valodas prasmes vērtējamas kā formatīvs mainīgais un ir ne vien sociāli un kulturāli, bet arī politiski determinētas. Tomēr, lai gan liela daļa (38,3 %) respondentu aptaujas anketās atzīst, ka angļu valodas prasmes ir nozīmīgs dzīves kvalitātes resurss (augsta ietekme – rangs 5, 6, 7 Likerta skalā) un visi respondenti angļu valodas prasmi atzīst par nozīmīgu un nepieciešamu profesionālā kapitāla resursu, tomēr ir vērojama pretruna starp respondentu pausto un

faktisko angļu valodas prasmju līmeni. Par to liecina aptaujas anketas dati, kur ap 40 % respondentu atzīmējuši savas angļu valodas prasmes kā zemas visās kategorijās – runāšana, lasīšana, rakstīšana, klausīšanās (skat. datu analīzi 5.3. nodaļā).

#### 4.5. Secinājumi

1. Prasmes ir kvalitatīvas darbības priekšnoteikums un resurss mērķa sasniegšanai.
2. Ja dzīves kvalitāte ir cilvēka dzīves virsmērķis, tad prasmes ir resurss tā sasniegšanai.
3. Atkarībā no svešvalodu apguves nolūka, tās var tikt ierindotas gan kognitīvo, gan starppersonu un intrapersonālo prasmju grupā.
4. Valoda ir dzīves kvalitātes jēdziena konstruēšanas pamats.
5. Dzīves kvalitātes jēdziena būtība un saturs ir tieši atkarīgs no konkrētās kultūras.
6. Nav iespējams izprast citas (nacionālās) kultūras specifiku, nezinot tās valodu.
7. Svešvalodas prasmes paplašina kultūras robežas, tātad arī izpratni par dzīves kvalitātes robežām.
8. Svešvalodu prasmes ir ierindojamas 21. gadsimta prasmju kategorijā.
9. Angļu valodas prasmes ir ierindojamas pamatprasmju kategorijā.
10. Angļu valodas globālais statuss pasaulē, no vienas puses, paplašina iespējas, no otras – tās sašaurina, izslēdzot no informatīvās un zinātnes telpas tos, kuru angļu valodas prasmes nav pietiekamas.
11. Angļu valodas prasmes vērtējamas kā formatīvs mainīgais un ir ne vien sociāli un kulturāli, bet arī politiski determinēts.
12. Prasībās pret izglītības iestādes vadītāja prasmēm veidojas pretruna. No vienas puses, angļu valodas prasmes kā prasība izglītības iestādes vadītājam ne formāli, ne normatīvi netiek izvirzīta, no otras puses, atsevišķos gadījumos tās tiek pārbaudītas.
13. Precīzs prasmju vai prasmju grupu uzskaitījums no valsts puses kalpotu par pamatu homogēnākai izglītības iestāžu vadītāju profesionālā kapitāla kvalitātei un nevienlīdzīgas attieksmes riska mazināšanai.

## 5. Angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla un dzīves kvalitātes mījsakarību empīriskā izpēte

### 5.1. Latvijas izglītības iestāžu vadītāju un viņu vietnieku izpratne par dzīves kvalitātes jēdzienu

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu “Kāda ir izglītības iestāžu vadītāju un viņu vietnieku (turpmāk – respondentu) izpratne par dzīves kvalitāti un dzīves kvalitātes dimensijas veidojošiem rādītājiem?” tika izmantots aptaujas pētījums. Aptaujas anketas dati analizēti kvantitatīvi un kvalitatīvi.

Aptaujā respondentiem tika uzdots atvērtais jautājums “Lūdzu, raksturojiet pāris teikumos, kas Jūsu izpratnē ir dzīves kvalitāte (tās rādītāji)?”. Pēc datu kvantitatīvās analīzes, ranžējot visbiežāk minētos dzīves kvalitātes apzīmējumus respondentu atbildēs, secināms, ka lielākā daļa jeb 69 % respondentu par dzīves kvalitātes rādītāju uzskata materiālos apstākļus (šajā kategorijā pēc datu analīzes tika ierindoti tādi vārdi kā finanses, ienākumi, alga, materiālie apstākļi, labklājība u. tml.). Otrs biežāk minētais dzīves kvalitātes raksturlielums ir darbs (56 %), tam seko tā sauktais subjektīvais jeb psiholoģiskās labizjūtas aspekts (50 %), kas raksturots ar vārdiem: apmierinātība, labsajūta, laime, harmonija u. tml., tam seko veselība (42 %), ģimene (36 %), izglītība (20 %), vide (10 %) (vide plašā nozīmē – respondenti min gan darba, gan apkārtējo, gan ekoloģisku vidi), drošība (10 %) un kultūra (8 %). Atsevišķās anketās minēti arī citi dzīves kvalitātes rādītāji (piemēram, ceļošana, brīvība, draugi u. c.). Apkopojot līdzīgas jēgas vienības un, sarindojot respondentu minētos rādītājus pēc to lietojuma biežuma aptaujas anketā, dati veido šādu ainu (n=191):

**Dzīves kvalitātes rādītāji pēc to pieminēšanas biežuma respondentu anketās**

Dzīves kvalitātes rādītājs	Pieminēšanas biežums (reizes) aptaujas anketas 3. jautājumā “Lūdzu, raksturojiet pāris teikumus, kas Jūsu izpratnē ir dzīves kvalitāte (tās rādītāji)?”	Pieminēšanas reižu īpatsvars (% no n=191) aptaujas anketas 3. jautājumā “Lūdzu, raksturojiet pāris teikumus, kas Jūsu izpratnē ir dzīves kvalitāte (tās rādītāji)?”
Materiālie apstākļi	132	69
Darbs	107	56
Psiholoģiskā labizjūta	96	50
Veselība	80	42
Ģimene	70	36
Izglītība	38	20
Vide (plašā nozīmē)	20	10
Drošība	20	10
Kultūra	16	8

Datu ilustrācijai var izmantot apkopojumu par atsevišķu respondentu izpratni, kādi ir svarīgākie dzīves kvalitātes rādītāji. Tie ir šādi:

2.a resp.: *“Patstāvīgs darbs ar adekvātu atalgojumu. Sakārtota personīgā dzīve. Veselība un prasmīga brīvā laika izmantošana, hobiji.”*

3.a resp.: *“Apmierinātība ar dzīvi (pietiekoši labs materiālais stāvoklis, darbs, kurš patīk, draugi, kolēģi) psiholoģiskā labsajūta, pašrealizācija, izvēles brīvība, laba fiziskā un psihiskā veselība.”*

8.a resp.: *“Pietiekami atalgots darbs, kvalitatīvi nodrošinātas primārās dzīves kvalitātes (stabili dzīves apstākļi, labklājība ģimenē, veselība, labas attiecības ar līdzcilvēkiem).”*

9.a resp.: *“Dzīves kvalitāte ir sociālā labklājība, finansiālais nodrošinājums (darbavieta), veselības stāvoklis, kvalitatīvas izglītības pieejamība.”*

10.a resp.: *“Dzīves kvalitātes rādītāji: veselība, ģimene, mājas, izglītība, strādāt darbu, kas ir tavs aicinājums, labs atalgojums.”*

5.a resp.: *“Labsajūta sociālajā, garīgajā, fiziskajā jomā.”*

46.a resp.: *“Laime, apmierinātība ar dzīvi.”*

68.a resp.: *“Daudzveidīgs un saskanīgs dzīves ritms, dzīvesveids, veselība, tās aprūpe, dzīves vides drošība, darbs, kurš dod gandarījumu, finansiālais nodrošinājums, saskanīgas attiecības ģimenē, darbā, sabiedrībā.”*

87.a resp.: *“Dzīves kvalitāte: drošība (fiziska un ekonomiska), medicīnas aprūpe, ekoloģiska vide, brīvība un demokrātiska sabiedrība.”*

Kā nozīmīgu rādītāju anketu datu analīze uzrāda ģimenes un attiecību dimensiju. 41 % anketu minēts viens no šiem vārdiem: ģimene, bērni, draugi, attiecības. Tie, atbilstoši jēgas vienībai, tika ierindoti tematiskajā grupā – “Draugi, attiecības”. 18 respondentu (9 %) anketās kā dzīves kvalitātes rādītājs minēts vārds “kultūra”, atsevišķos gadījumos tas pēc nozīmības novietots vienā līmenī ar rādītāju “Veselība”:

97.a resp.: *“Veselība, dzīves apstākļi, gandarījums par darbu, atalgojums, kultūras un izglītības pieejamība, brīvā laika pavadīšanas iespējas.”*

98.a resp.: *“Izglītības, veselības un kultūras pakalpojumu pieejamība.”*

61.a resp.: *“(..) varu atļauties 1 reizi mēnesī apmeklēt jaunāko teātra izrādi, iegādāties grāmatu, kā arī man pietiek līdzekļu nodrošināt pamatvajadzības.”*

Kā unikālās fenomenoloģiskās datu analīzes jēgas vienības izdalāmas divu respondentu atbildes, – ka par nozīmīgu dzīves kvalitātes rādītāju uzskatāms interneta pieslēgums:

125.a resp.: *“Pieejami pietiekami resursi, tai skaitā arī internetresursi, lai veiktu ikdienas darbus, aktivitātes un nav jāsatraucas par ikdienišķo lietu nodrošināšanu.”*

98.a. resp.: *“Nodrošināta iespēja strādāt un dzīvot atbilstošos apstākļos. Izglītības, veselības un kultūras pakalpojumu pieejamība. Interneta nodrošinājums.”*

M. Replī (2011) norāda, ka resursi, kas cilvēkiem nepieciešami labklājības nodrošināšanai, parasti tiek definēti kā nauda, īpašums, zināšanas, psihiskā un fiziskā enerģija, sociālās attiecības, drošība u. tml, kas rada koncentrēšanos tikai uz objektīviem rādītājiem un pretendē uz visas sabiedrības dzīves līmeņa vai dzīves kvalitātes raksturojumu. Atsaucoties uz Eriksonu (*Erikson*) un Ūsitalo (*Uusitalo*), M. Replī nosauc to par “skandināvu domāšanu” (Rapley, 2011).

Viedoklis par to, ka dzīves kvalitātei nevar būt tikai objektīvi rādītāji, ir izklāstīts un argumentēts 2. nodaļā, tomēr jāatklāj šī pētījuma aptaujāto respondentu izvēle dzīves kvalitātes objektīvo rādītāju sakarā. Viņiem tika lūgts novērtēt, cik lielā mērā katra no 8+1 modeļa dimensijām ietekmē viņu dzīves kvalitāti. Respondentiem bija iespēja novērtēt, cik lielā mērā katra no *Stiglitz-Sen-Fitoussi* (Eurostat, 2017) modeļa 8+1 dimensijām ietekmē viņu dzīves kvalitāti.



Tika izmantoti Likerta skalas rangi no 1 līdz 7, kur 1 – “neietekmē manu dzīves kvalitāti”, 7 – “ietekmē vislielākā mērā”. Dimensijas “Izglītība” vidējais vērtējums bija 5,79 (Median=6, Mode=6), kas uzskatāms kā augsta ietekme, tomēr vēl augstāk respondenti vērtēja tādu objektīvo dimensiju ietekmi uz dzīves kvalitāti kā “Veselība” (6,69), “Ekonomiskā drošība” (6,25), “Līdzsvars” (6,17), “Fiziskā drošība” (6,19) un subjektīvo dimensiju “Kopējā dzīves pieredze” (6,38) (skat. 5.1.2. tabulu). Iespējams, ka respondentu izpratne par izglītību anketas kontekstā netika saistīta ar jaunu zināšanu un prasmju iegūšanu un papildināšanu visa mūža garumā un līdz ar to netika arī uztverts kā īpaši nozīmīgs dzīves kvalitātes resurss.

5.1.2. tabula

**Kopsavilkums respondentu atbildēm uz jautājumu  
“Cik lielā mērā katrs no zemāk minētajiem rādītājiem ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?”**

Dimensija	Vidējais	Statistiski nozīmīgās atšķirības atkarībā no			
		sektora	dzimuma	izglītības iestādes veida	amata
Materiālā labklājība	5,86				
Līdzsvars	6,17			,050	
Veselība	6,69	,016			
Izglītība	5,79				
Sociālā mijiedarbība	5,47				
Ekonomiskā drošība	6,25				,018
Fiziskā drošība	6,19				
Tiesības, pārvalde	4,74				
Daba, vide	5,63			,037	
Kopējā pieredze	6,38		,043		

Tika veikta normēšana, sadalot respondentu sniegto ietekmes vērtējumu 3 grupās – zema, vidēja un augsta ietekme, kur rangi 1, 2, 3 – zema ietekme, 4 – vidēja ietekme, 5, 6, 7 – augsta ietekme. Analīzes dati liecina, ka visvairāk dzīves kvalitāti ietekmē:

- veselība (97,9 % respondentu atzīmējuši tai augstu ietekmi);
- ekonomiskā drošība (96,9 %);
- kopējā dzīves pieredze (95,8 %);
- līdzsvars un fiziskā drošība (93,7 %);
- materiālā labklājība (92,7 %).

Izglītības kategorijas ir zināšanas, prasmes un kompetences. Ar šīm kategorijām, kā secināts promocijas darba 3. nodaļā, tiek raksturots cilvēkkapitāls (Healy, Cote, 2001; Goldin, 2014), kas, savukārt, ir viens no profesionālā kapitāla formulas mainīgajiem (Hargreaves, Fullan, 2012). Izglītību kā nozīmīgas dzīves kvalitātes dimensiju vērtē 85,9 % (augsta ietekme) jeb 164 respondenti, no kuriem 61 respondents jeb 31,9 % atzīmējuši rangu 7 (ietekmē vislielākajā mērā). 10,5 % jeb 20 respondenti atzīmējuši, ka izglītības kā dzīves kvalitātes dimensijas ietekme ir vidēja, bet 3,7 % jeb septiņi respondenti – zema, no kuriem viens respondents no vispārējās vidējās izglītības sektora atzīmējis rangu 1 (neietekmē nemaz).

Viszemāk izglītības ietekmi uz dzīves kvalitāti vērtē speciālo izglītības iestāžu respondenti (N=10, vidējā vērtība =5,4), tomēr arī šajā sektorā maksimālais atzīmētais rangs ir 7 (minimālais – 4). Visciešāko dimensijas “Izglītība” un dzīves kvalitātes korelāciju saskata profesionālās izglītības iestāžu respondenti (vidējā vērtība 6,21) un augstākās izglītības respondenti (vidējā vērtība 6,18). Abos sektoros atzīmēti rangi robežās no 4 (vidēja ietekme) līdz 7 (ietekmē vislielākā mērā). Augstākās izglītības sektorā novērtēt izglītības nozīmi ir visai pašsaprotami, savukārt, profesionālās izglītības sektora respondentu dati varētu liecināt par pēdējā desmitgadē arvien pieaugošo mūžizglītības/mūžmācīšanās diskursu un profesionālo izglītības iestāžu iesaistīšanos pieaugušo izglītībā, kas profesionālo izglītības iestāžu vadītājiem, iespējams, labāk nekā vispārējās un speciālās izglītības iestāžu pārstāvjiem, ļauj novērtēt arvien pieaugošo izglītības nozīmi cilvēka dzīvē.

Šī promocijas darba tabulās un pielikumos lietoti dimensiju nosaukumu saīsinājumi, kas ievietoti 5.1.3. tabulā:

## Dzīves kvalitātes dimensiju saīsinājumi

Dzīves kvalitātes dimensijas nosaukums aptaujas anketās pēc Stiglitz-Sen-Fitoussi (Eurostat, 2017) modeļa 8+1	Dzīves kvalitātes dimensijas saīsinājums darba grafikos, tabulās un datu analīzē
Materiālā labklājība (ienākumi, dzīves apstākļi, patēriņš)	Materiālā labklājība
Pamata darbības (darbs, citas darbības, to kvantitāte un kvalitāte, darba un brīvā laika līdzsvars)	Līdzsvars
Veselība (dzīves ilgums, jaundzimušo mirstība, veselīgu dzīves gadu skaits, veselības aprūpes pieejamība)	Veselība
Izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā)	Izglītība
Brīvais laiks un sociālā mijiedarbība (cik bieži iedzīvotāji pavada laiku kopā ar citiem, t. sk. sporta un kultūras pasākumos, brīvprātīgi iesaistās organizācijās)	Sociālā mijiedarbība
Ekonomiskā un fiziskā drošība (Šī dimensija respondentu anketās sadalīta divās atsevišķās dimensijās : ekonomiskā drošība un fiziskā drošība)	Ekonomiskā drošība
Ekonomiskā un fiziskā drošība	Fiziskā drošība
Valsts pārvalde ( <i>governance</i> ) un pamattiesības (tiesības iesaistīties publiskajās debatēs, veidot valsts politiku, uzticība institūcijām, diskriminācijas jautājumi)	Tiesības, pārvalde
Dabas un dzīves vide (iekļauj gan subjektīvos, gan objektīvos indikatorus, kas ir gan cilvēka paša uztvere, gan piesārņojums kopumā)	Daba, vide
Kopējā dzīves pieredze	Kopējā pieredze

Kaut arī respondentu minētie dzīves kvalitātes rādītāji lielā mērā atbilst *Stiglitz-Sen-Fitoussi* (Eurostat, 2017) dzīves kvalitātes modelī iekļautajām dimensijām, salīdzinot kvalitatīvi un kvantitatīvi analizētos datus, vērojamas atšķirības vērtējuma svarīgumā respondentu pašu sniegtajā izpratnē par dzīves kvalitāti raksturojošiem rādītājiem. Datu analīzei salīdzināti anketas jautājumi “Lūdzu, raksturojiet pāris teikumos, kas Jūsu izpratnē ir dzīves kvalitāte (tās rādītāji)?” un “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā [konkrētā dimensija] ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?” tajos rādītājos, kuri ir līdzīgi abos jautājumos. Salīdzinājuma analīzes rezultāti atspoguļoti 5.1.4. tabulā.

**Respondentu atbilžu uz anketas jautājumu “Lūdzu, raksturojiet pāris teikumus, kas Jūsu izpratnē ir dzīves kvalitāte (tās rādītāji)” un (“Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā [konkrētā dimensija] ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti”) salīdzinājums pēc pieminēšanas biežuma un ietekmes rādītāja, %**

<b>Lūdzu, raksturojiet pāris teikumus, kas Jūsu izpratnē ir dzīves kvalitāte (tās rādītāji)</b>	<b>Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā [konkrētā dimensija] ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti</b>
veselība (42 % anketu)	veselība (97,9 % respondentu atzīmējuši augstu ietekmi)
laime, apmierinātība (50 %)	kopējā dzīves pieredze (95,8 %)
drošība (10 %)	fiziskā drošība (93,7 %)
darbs (56 %); materiālie apstākļi (69 %)	materiālā labklājība (92,7 %)
izglītība (20 %)	izglītība (85,9 %)

Atšķirības datus varētu tikt skaidrotas ar formatīvo latento mainīgo, par kādiem uzskatāmi dzīves kvalitātes kritēriji, dabu. Proti, no vienas puses, respondentu pašu raksturotā izpratne par dzīves kvalitātes rādītājiem, pirms viņiem tika piedāvātas *Stiglitz-Sen-Fitoussi* (Eurostat, 2017) modelī iekļautās dimensijas, liecina par šī modeļa atbilstību kopienai, jo lielākajā daļā respondentu atbilžu/raksturojumu rādītāji sakrīt. No otras puses, ietekmes svaru, iespējams, noteica anketas forma, kas neparedzēja doto lielumu (dimensiju) ranžēšanu pēc nozīmīguma, bet ļāva novērtēt visas deviņas *Stiglitz-Sen-Fitoussi* dimensijas vienādā skalā. Iespējams, ka kvantitatīvos datus ietekmēja jautājuma ierobežojums – “pāris teikumi”. Tajos cilvēki izteica visbūtiskāko, dabisku un nepastarpinātu konkrētā brīža asociāciju par tematu “dzīves kvalitāte”. Nākamajā jautājumā, kurā cilvēka izpratne tiek konstruēta ar konkrētu piedāvājumu jeb šajā gadījumā konkrētām 10 dzīves kvalitātes dimensijām un nepieciešamību tās vērtēt konkrētā skalā, cilvēki domā tikai doto kategoriju robežās.

Tabulā (skat. 5.1.5. tabulu), izmantojot Likerta skalas rangus 1 – 7, sniegti vidējie vērtējumi analizētajai respondentu atbildei uz aptaujas jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā [konkrētā dimensija] ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti”

**Respondentu atbilžu uz jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā [konkrētā dimensija] ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti” vidējie vērtējumi**

Dimensija	Vidējais	Statistiski nozīmīgās atšķirības atkarībā no			
		sektora	dzimuma	izglītības iestādes veida	amata
Materiālā labklājība	5,86				
Līdzsvars	6,17			,050	
Veselība	6,69	,016			
Izglītība	5,79				
Sociālā mijiedarbība	5,47				
Ekonomiskā drošība	6,25				,018
Fiziskā drošība	6,19				
Tiesības, pārvalde	4,74				
Daba, vide	5,63			,037	
Kopējā pieredze	6,38		,043		

Kopumā visaugstāk visu grupu respondenti vērtē dimensijas “Veselība” ietekmi uz dzīves kvalitāti (vidējā vērtība – 6,69); tai seko psiholoģiskās labizjūtas dimensija “Kopējā pieredze” (vidējā vērtība – 6,38: tiek raksturota kā apmierinātība ar dzīvi, emocionālais noskaņojums, dzīves jēgas, mērķa izjūta); “Ekonomiskā drošība” (6,25); “Fiziskā drošība” (6,19); “Līdzsvars” (6,17: tiek raksturotas kā ikdienas pamata darbības – darba un brīvā laika līdzsvars, to kvalitāte un kvantitāte); “Materiālā labklājība” (5,86: ienākumi, dzīves apstākļi, patēriņš); “Izglītība” (5,79: izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā); “Daba, vide” (5,63: klimats, piesārņojums, ilgtspēja); “Sociālā mijiedarbība” (5,47: brīvais laiks, sports un kultūras pasākumi, organizācijas, kurās iesaistāties, laiks, ko pavadāt kopā ar citiem). Bet viszemāk respondenti vērtējuši dimensijas “Tiesības, pārvalde” (4,74: uzticība valsts pārvaldei un pamattiesības, tiesības iesaistīties publiskajās debatēs, veidot valsts politiku, pilsoniskā aktivitāte) ietekmi uz dzīves kvalitāti.

Konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ( $p=,016$ ) atkarībā no sektora, kurā respondenti strādā, dimensijas “Veselība” novērtējumā: par nozīmīgāku to uzskata privātajā sektorā strādājošie (vidējā vērtība – 6,89), kurpretim publiskā sektora darbinieku vērtējums ir zemāks (vidējā vērtība – 6,66).

Konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ( $p=,043$ ) atkarībā no respondentu dzimuma dimensijas “Kopējā pieredze” novērtējumā: sievietes šo subjektīvo dzīves kvalitātes dimensiju vērtē augstāk nekā vīrieši. Attiecīgi – sieviešu vērtējuma vidējā vērtība ir 6,44 vīriešu – 6,04. Iespējams, šie dati apstiprina stereotipu, ka sievietes pievērš lielāku uzmanību savam emocionālajam stāvoklim un noskaņojumam, ņemot vērā, ka dimensiju “Kopējā dzīves pieredze” raksturo apmierinātība ar dzīvi, emocionālais noskaņojums, dzīves jēgas, mērķa izjūta.

Konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no izglītības iestādes veida dimensiju “Līdzsvars” ( $p=,050$ ) un “Daba, vide” ( $p=,037$ ) vērtējumos. Jautājums aptaujas anketā bija: “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā Jūsu ikdienas pamata darbības (darba un brīvā laika līdzsvars, to kvalitāte un kvantitāte) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?”. Visaugstāk dimensiju “Līdzsvars” vērtē vispārējo izglītības iestāžu vadītāji un viņu vietnieki (vidējā vērtība – 6,24), viszemāk – profesionālās izglītības iestāžu vadītāji un viņu vietnieki (vidējā vērtība – 5,71). Augstākās izglītības iestāžu respondentu atbildēs uz šo jautājumu vidējā vērtība ir tuvāka vispārējās izglītības respondentu datiem – 6,18. Savukārt, speciālo izglītības iestāžu respondenti dimensiju “Līdzsvars” vērtē līdzīgi kā kolēģi profesionālajā izglītībā, attiecīgi, vidējā vērtība – 5,8.

Konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ( $p=,018$ ) atkarībā no respondentu amata dimensijas “Ekonomiskā drošība” novērtējumos: vadītāju vietniekiem tā ir nozīmīgāka (vidējā vērtība – 6,42) nekā vadītājiem (vidējā vērtība – 6,12). Novērtējumos netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no respondentu vecuma.

Starp atsevišķām dimensijām respondentu atbildēs pastāv korelācija, kas atspoguļota 5.1.6. tabulā.

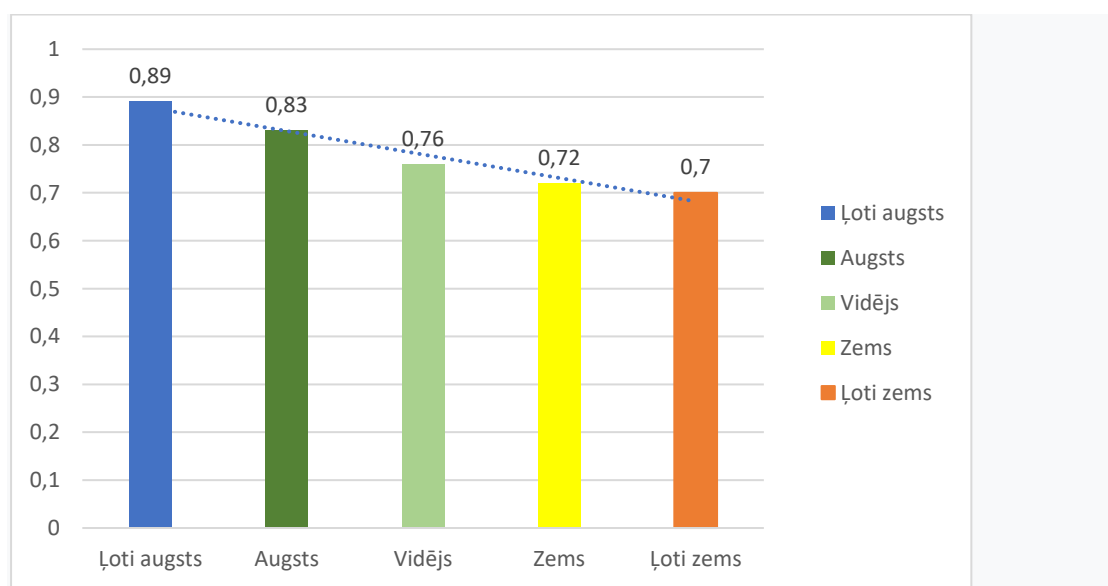
**Korelācija starp dimensijām respondentu atbildēs uz jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā [konkrētā dimensija] ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti”**

	Līdzvars	Veselība	Izglītība	Sociālā mijiedarbība	Ekonomiskā drošība	Fiziskā drošība	Tiesības, pārvalde	Daba, vide	Kopējā pieredze
Materiālā labklājība	,207	,174	-	,195	,442	,403	,208	,238	-
Līdzvars		,205	,249	,337	-	,174	-	,191	-
Veselība			-	,176	,184	,355	,183	,260	-
Izglītība				,253	-	-	,421	,364	,322
Sociālā mijiedarbība					,189	,222	,317	,333	,212
Ekonomiskā drošība						,497	,287	,272	-
Fiziskā drošība							,361	,277	-
Tiesības, pārvalde								,376	,299
Daba, vide									,231

Var secināt, ka, piemēram, dimensija “Izglītība” vidēji cieši korelē ar dimensiju “Tiesības, pārvalde” ( $r=,421$ ). Vāja sakarība vērojama ar dimensiju “Daba, vide” ( $r=,364$ ) un “Kopējā pieredze” ( $r=,322$ ). Vidēji cieša sakarība ir dimensijai “Materiālā labklājība” ar dimensiju “Ekonomiskā drošība” ( $r=,442$ ) un “Fiziskā drošība” ( $r=,403$ ), dimensijai “Ekonomiskā drošība” ar dimensiju “Fiziskā drošība” ( $r=,497$ ). Korelācijas koeficientu analīze liecina, ka respondenti vērtē katru no dzīves kvalitātes dimensijām salīdzinoši autonomi, proti, cieša sakarība dimensiju starpā nav konstatējama.

## 5.2. Angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla un dzīves kvalitātes mijsakarības

Sabiedrības attīstības indeksu (*Human Development Index, HDI*) mēra pēc valsts vai reģiona iedzīvotāju dzīves kvalitātes, balstoties uz paredzamo dzīves ilgumu, izglītību un ienākumiem uz vienu iedzīvotāju. Kā liecina vidējie HDI rādītāji katram prasmju diapazonam, angļu valodas prasmes un dzīves kvalitāte korelē pozitīvi (Education First, 2018, 18). Secināts, ka valstīs ar ļoti augstu angļu valodas prasmju līmeni arī sabiedrības attīstības indekss ir augsts, savukārt valstīs ar ļoti zemu angļu valodas prasmju līmeni attiecīgi zemāks ir arī sabiedrības attīstības indekss, attiecīgi – 0,89 un 0,70 (skat. 5.2.1. attēlu).



5.2.1. attēls. **Sabiedrības attīstības indekss un angļu valodas prasmes**  
(Avots: <https://www.ef.com>)

Jau 2006. gadā pēc Valsts valodas aģentūras (VVA) pasūtījuma tika veikts sociolingvistisks pētījums par valodu prasmes ietekmi uz ekonomiski aktīvo iedzīvotāju dzīves kvalitāti un meklētas valodas prasmes un dzīves kvalitātes kopsakarības (Data Serviss, 2006). Pētījumā bija izvirzīti šādi jautājumi:

1. Kā praksē tiek īstenoti valodu juridiskās hierarhijas un koeksistences principi?
2. Vai iedzīvotājs bez vairāku valodu prasmes Latvijā tiek apkalpots saprotamā valodā?
3. Cik liels ir pieprasījums pēc darbiniekiem, kuri prot sazināties vairākās valodās un ikdienā nodrošina patērētājiem valodas izvēles iespēju?
4. Vai darba tirgus stimulē valodu apguves vajadzību?



5. Kā Latvijas iedzīvotāji paši vērtē savu valodu prasmi un valodu apguves iespējas?

Lielākā daļa šī pētījuma jautājumu analizēti latviešu (valsts valodas) un krievu valodas prasmju kontekstā, tomēr tajā arī secināts, ka iedzīvotāju materiālos ienākumus būtiski palielina trešās valodas prasme, kas visbiežāk ir angļu valoda. Nepieciešamība darbā runāt, lasīt vai saprast angļu valodā teikto pēc 2006. gada datiem bija trešdaļai darbinieku, kuri strādā ar uzņēmuma klientiem Latvijā vai ārzemēs. Secināts, ka prasme brīvi lietot angļu valodu darbā rada lielāku drošības izjūtu par nākotni (Data Serviss, 2006) 2006. gada pētījuma dati liecināja arī to, ka valodu prasmes sniegto ieguvumu dēļ lielākā daļa (63 %) ekonomiski aktīvo Latvijas iedzīvotāju vēlētos apgūt kādu valodu vai uzlabot tās prasmi, bet šis process Latvijā notiek lēnāk nekā iedzīvotāji to vēlētos. Pētījums liecināja, ka apstākļi ļauj mācīties valodu tikai 46 % gribētāju, kurpretim 54 % mācībām nav līdzekļu vai brīvā laika. Pētījumā tika konstatēts, ka ekonomiski aktīvie iedzīvotāji neatkarīgi no ģimenē lietotās valodas visvairāk vēlas apgūt angļu valodu.

Dzīves kvalitāte ir daudzdimensionāls integrāls koncepts un, kā noskaidrots šī darba 1. nodaļā, ES vēl joprojām nav panākta vienošanās par šī koncepta ideālo modeli, tajā iekļaujamo dimensiju skaitu un dažādību. Tomēr “8+1” modelī (Eurostat, 2017) ir ierādīta vieta svešvalodu zināšanām kā vienam no dimensijas “Izglītība” rādītājiem, atzīmējot, ka spēja (*ability*) lietot datoru un svešvalodu prasme (*command of a foreign language*) ir starp svarīgākajām prasmēm ne tikai darba tirgū, lai varētu izmantot izglītības, kultūras un informācijas iespējas, bet arī ikdienas dzīvē digitālajā un globalizētajā sabiedrībā. Attiecīgi, rādītāju “Svešvalodu zināšanas” (*knowledge of foreign languages*) veido divas kategorijas:

- a. Iedzīvotāji (%), kuri ziņo, ka neprot nevienu svešvalodu;
- b. Vislabāk apgūtās svešvalodas līmenis ((Eurostat, n.d.<sup>b</sup>).

Tiem respondentiem, kuri atzīmē, ka prot kādu svešvalodu, tiek piedāvāti trīs vislabāk apgūtās svešvalodas zināšanu līmeņa apraksti, raksturojot tos kā pamata (*basic*), labs (*good*) un prasmīgs (*proficient*):

- Es varu saprast un lietot ikdienā izplatītākos izteicienus. Valodu lietoju saistībā ar pazīstamām lietām un situācijām (pamata);

- Es varu saprast skaidri runātā valodā sniegtās informācijas galveno saturu un sagatavot vienkāršu tekstu. Es varu aprakstīt pieredzi un notikumus un diezgan tekoši sazināties (labs);
- Es varu saprast plašu sarežģītu tekstu un elastīgi lietot valodu. Valodu protu gandrīz pilnībā (prasmīgs) (The European Commission, 2010).

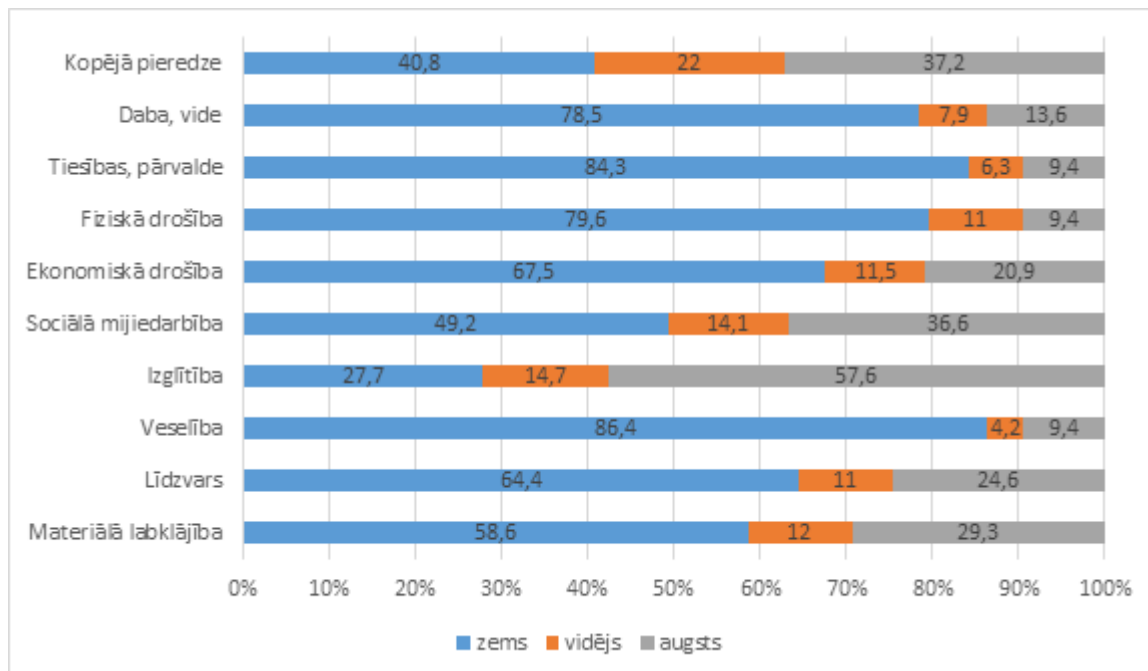
Lai gan ES piedāvātais līmeņu apraksts un dalījums ir visai ierobežots un terminu lietojumā nav ievērota konsekvence (rādītājs ir definēts kā svešvalodu “zināšanas” (*knowledge*), aprakstā lietots termins *command* (prasme), bet līmeņu apraksts liecina par kompetenci), tomēr šī rādītāja iekļaušana dzīves kvalitātes mērījumos liecina par to, ka ES institūcijas piešķir būtisku nozīmi svešvalodu prasmēm 21. gadsimta cilvēka dzīvē. Lai noskaidrotu, kādas ir izglītības iestāžu vadītāju angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes mījksakarības, ar statistiskās datu analīzes metodi tika analizētas respondentu atbildes uz jautājumu “Cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?”. Respondenti novērtēja ietekmi katrā no dzīves kvalitātes dimensijām, izmantojot Likerta skalas rangus 1 – 7. Iegūto rezultātu apkopojums ir dots 5.2.1. tabulā.

5.2.1. tabula.

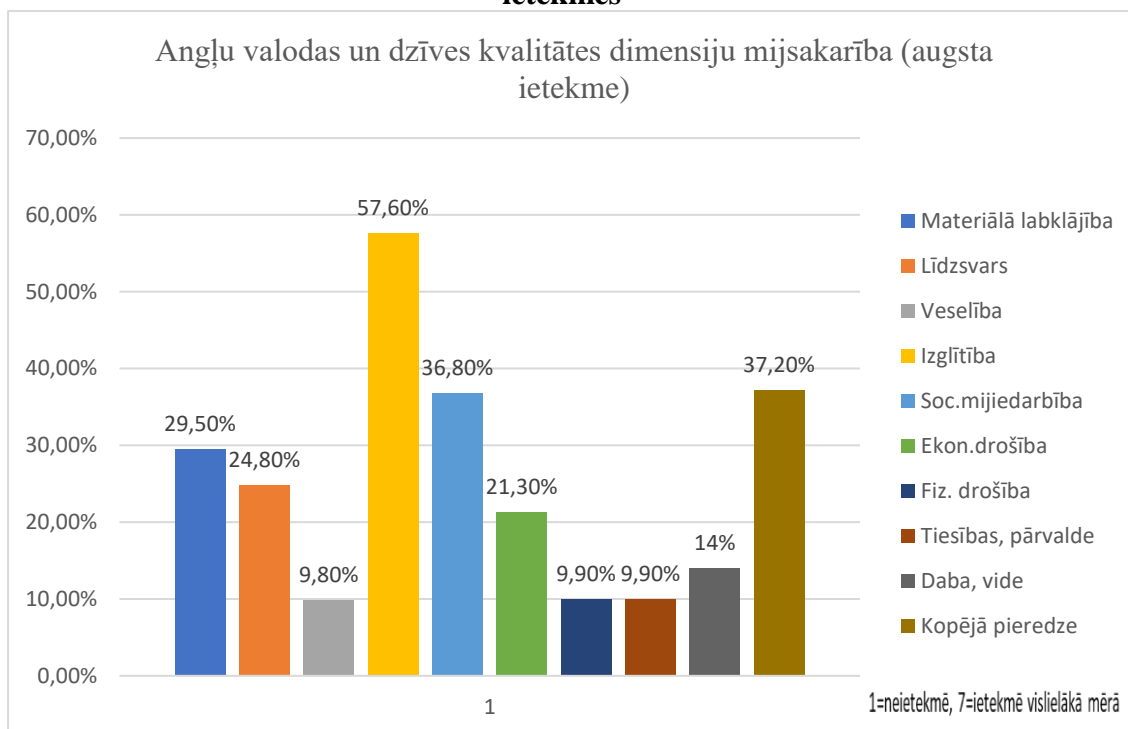
**Respondentu atbildes uz anketas jautājumu  
“Cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?”**

<b>Dimensija</b>	<b>Cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti (vidējais)</b>	<b>Lielā mērā (5+6+7) %</b>
Materiālā labklājība	3,22	29,3
Līdzvars	3,10	24,6
Veselība	2,08	9,4
Izglītība	4,72	57,6
Sociālā mijiedarbība	3,72	36,6
Ekonomiskā drošība	2,83	10,9
Fiziskā drošība	2,27	9,4
Tiesības, pārvalde	2,05	9,4
Daba, vide	2,34	13,6
Kopējā pieredze	3,89	37,2

Iegūtie dati analizēti arī, veicot normēšanu, sadalot respondentu sniegto ietekmes vērtējumu trijās grupās – zema, vidēja un augsta ietekme, kur rangi 1, 2, 3 – zema ietekme, 4 – vidēja ietekme, 5,6,7 – augsta ietekme (skat. 5.2.3. attēlu).



5.2.3. attēls. Respondentu atbildes uz anketas jautājumu “Cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?” pēc zemas, vidējas, augstas ietekmes



5.2.4. attēls. Respondentu atbildes uz anketas jautājumu “Cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?” (augsta ietekme)

5.2.4. attēlā apkopotā informācija dod iespēju secināt, ka visvairāk angļu valodas prasmes ietekmē izglītību, jo 57,6 % respondentu atzīmējuši, ka angļu valodas prasmes ietekme uz šo dimensiju ir augsta. Konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no izglītības iestādes veida, kuru respondenti pārstāv. Visaugstāk angļu valodas prasmju ietekmi uz izglītības dimensiju vērtē profesionālās izglītības iestāžu pārstāvji (vidējā vērtība – 5,50); augstu ietekmi atzīmējuši 64,3 % šīs grupas respondentu. Kā zemu (ar 3 Likerta skalā) angļu valodas ietekmi uz izglītību kā dzīves kvalitātes dimensiju vērtē tikai divi profesionālo izglītības iestāžu pārstāvji (14,3 %), kā vidēju – trīs jeb 21,4 %. Rangus 1 vai 2 nav atzīmējis neviens no profesionālās izglītības iestāžu respondentiem.

Profesionālās izglītības iestāžu vadītāju vērtējums attiecībā uz angļu valodas prasmju un izglītības korelāciju ir līdzīgs šī sektora pārstāvju vērtējumam attiecībā uz izglītības un dzīves kvalitātes sakarību. Proti, kā secināts šī darba 5.1. nodaļā, profesionālās izglītības iestāžu respondenti dimensijas “Izglītība” un dzīves kvalitātes korelāciju vērtē augstāk nekā citu izglītības iestāžu vadītāji (vidējā vērtība Likerta skalā profesionālās izglītības sektorā – 6,21). Augsta angļu valodas prasmju ietekme var tikt skaidrota ar profesionālās izglītības iestāžu visai plašu iesaisti starptautiskos projektos, kā arī nepieciešamību lietot angļu valodu ikdienā, pietiekami labā prasmju līmenī. To apliecina intervijās iegūtie dati:

4.b resp. “(..) *pēdējā laikā tomēr jau vairāk un vairāk jau arī tā izglītības politika tika vērsta uz to starptautisko sadarbību un, protams, ieguvēji un veiksmīgākie būs tie, kuriem ir šīs te iestrādnes un kuriem ir sākotnēji šī te svešvalodas prasme un komanda ir, kas svešvalodās spēj strādāt.*”

6.b resp. “(..) *tas, kurš pirmais ar savu perfekto angļu valodu varēja iet, līdz ar to atvērās arī iespējas sadarboties ar ārzemju uzņēmējiem.*”

63,6 % respondenti no augstākās izglītības iestādēm vērtē angļu valodas ietekmi kā augstu, 4 respondenti (18,2 %) – kā vidēju, tikpat daudz respondentu atzīmējuši rangu 1, kas tiek raksturots ar apzīmējumu “neietekmē nemaz”. Vidējā vērtība angļu valodas ietekmei uz izglītības dimensiju augstākās izglītības iestāžu grupā ir 5,05.

Atšķirībā no profesionālās izglītības jomas, kur ir saskatāma skaidra virzība uz starptautisku sadarbību (par to liecina jau citētie interviju dati), augstākās izglītības jomā, lai gan intervijas respondenti atzīst, ka angļu valodas prasmes ir nepieciešamas, var secināt, ka tās vēl joprojām nav vai netiek uzlūkotas kā izšķirīgas iestādes konkurētspējas un amata iegūšanai:

1.b: *“Tas tagad, tagad arvien vairāk parādās, ka šie kontakti ir nepieciešami un sadarbību un tomēr tā starptautiskā prakse. Jā, tagad, bet toreiz, nē, tas nebija kritērijs.”*

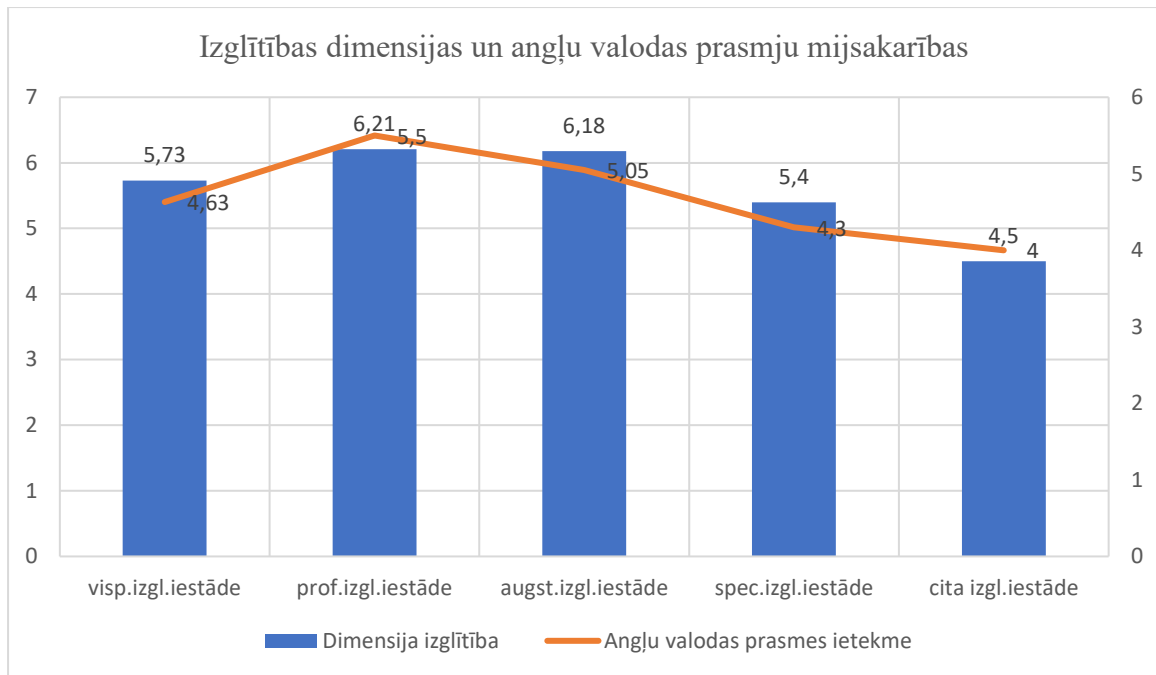
2.b: *“Īstenībā mani interesē gan, vai cilvēks zina angļu valodu, bet man nav nekādas metodikas, kā es to vērtēju, man nav tā, ka es sarunas laikā pēkšņi pārslēgšos uz angļu valodu un prasīšu, lai viņš man atbild tagad angliski. Tā ... tā es nedaru ... un, iespējams, ka kaut kad tas būs jāsāk darīt, tad, ja mums te gāzīs durvis ārā un nāks 15 kandidāti uz vienu vietu, tā pagaidām nav.”.*

Vispārējās izglītības iestāžu grupā augstu angļu valodas prasmju ietekmi atzīmējuši 57,4 % respondentu, savukārt rangū 1 (“neietekmē nemaz”) – 4,2 % jeb 6 respondenti. Vidējā vērtība – 4,63. Četri speciālo izglītības iestāžu pārstāvji (40 % no kopējā speciālo izglītības iestāžu respondentu skaita) vērtē angļu valodas ietekmi kā augstu, divi (20 %) – kā vidēju, bet 4 (40 %) – kā zemu, attiecīgi atzīmējot rangus 1 (2 respondenti) un 3 (2 respondenti).

Viszemāk angļu valodas prasmes ietekmē grupas “cita izglītības iestāde” pārstāvjus. Kopumā no šīs grupas saņemtas 2 respondentu atbildes, kuras būtiski atšķiras – pa vienai rangā 2 un rangā 6, veidojot vidējo vērtību 4.

Analizējot angļu valodas prasmju ietekmi uz izglītību kā dzīves kvalitātes dimensiju kontekstā ar izglītības kā dzīves kvalitātes dimensijas svaru respondentu atbildēs aptaujas pētījumā, var secināt, ka **angļu valodas prasmju ietekme ir tieši proporcionāla izglītības dimensijas svaram attiecīgajā respondentu grupā**. Proti, visaugstākā tā ir profesionālās izglītības iestāžu grupā (attiecīgi 6,21 un 5,50), tai seko augstākās izglītības iestāžu grupa (6,18 un 5,05), vispārējās izglītības iestāžu grupa (5,73 un 4,63) un speciālās izglītības iestāžu grupa (5,4 un 4,3). Minētie dati apkopoti 5.2.5. attēlā.

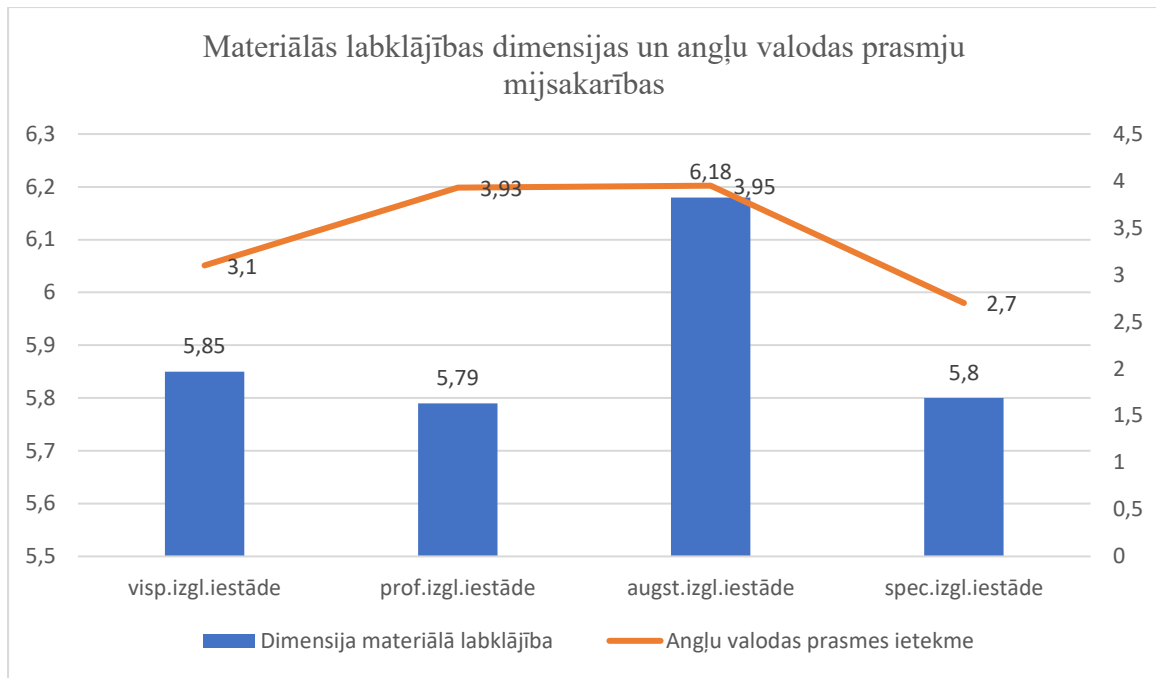
Tomēr aptaujas dati liecina, ka 27,7 % respondentu – izglītības iestāžu vadītāji un vietnieki – norādījuši, ka izglītību kā dzīves kvalitātes dimensiju angļu valodas prasmes neietekmē nemaz (6,2 % atzīmējuši rangū skalā 1) vai ietekmē minimāli (21,8 % atzīmējuši 2 un 3).



**5.2.5. attēls. Izglītības un angļu valodas prasmju mijsakārības pēc izglītības iestādes veida**

Salīdzinot aptaujā konstatēto par angļu valodas prasmju ietekmi uz citām dzīves kvalitātes dimensijām ar dimensiju svaru, respondentu atbildēs var secināt, ka angļu valodas prasmju ietekme ne vienmēr ir proporcionāla dimensijas svaram attiecīgajā respondentu grupā. Turpmākajā datu analīzē respondentu atbildes grupā “Cita izglītības iestāde” netiks iekļautas gan kā statistiski nenozīmīga un nereprezentabla izlase (2 respondenti jeb 1 % no kopējā respondentu skaita), gan arī tāpēc, ka nav iespējams raksturot respondentu piederību izglītības iestādes veidam.

Materiālās labklājības kā dimensijas ietekmi dzīves kvalitātes modelī visaugstāk vērtē augstākās izglītības iestāžu vadītāji (vidējā vērtība 6,18), tāpat kā angļu valodas ietekmi uz šo dimensiju (3,95). Tiem seko vispārējās izglītības iestāžu vadītāji (5,85), bet angļu valodas prasmes ietekmi uz materiālo labklājību šī grupa vērtē zemāk (3,1) nekā profesionālās izglītības iestāžu vadītāji (3,39) (skat. 5.2.6. attēlu).



5.2.6.attēls. **Materiālās labklājības un angļu valodas prasmju mījīakarības pēs izglītības iestādes veida**

Interviju dati liecina, ka augstākās izglītības iestāžu vadītāji daudz lielākā mērā par saviem kolēģiem citās izglītības iestādēs izmanto angļu valodu ikdienas darbā:

- 1.a resp.: “(..) profesionālo tekstu, zinātniskās literatūras lasīšanā un tādā saziņā.”  
 2.b resp.: “(..) nav ne dienas, kad man nav vismaz 10 e-pasti jāuzraksta kolēģiem no jebkuras pasaules vietas. Tās var būt gan Eiropas valstis, tās var būt Amerika, Saūdu Arābija, Kuveita un tā tālāk.”

Līdz ar to, augstākās izglītības iestāžu respondenti, visticamāk, saskata draudus savai kā vadītāja konkurētspējai nepietiekamu angļu valodas prasmju dēļ. Šāds pieņēmums var izskaidrot iemeslu, kāpēc augstākās izglītības iestāžu vadītāji saskata augstāku angļu valodas prasmju ietekmi uz materiālo labklājību nekā kolēģi citās izglītības iestādēs.

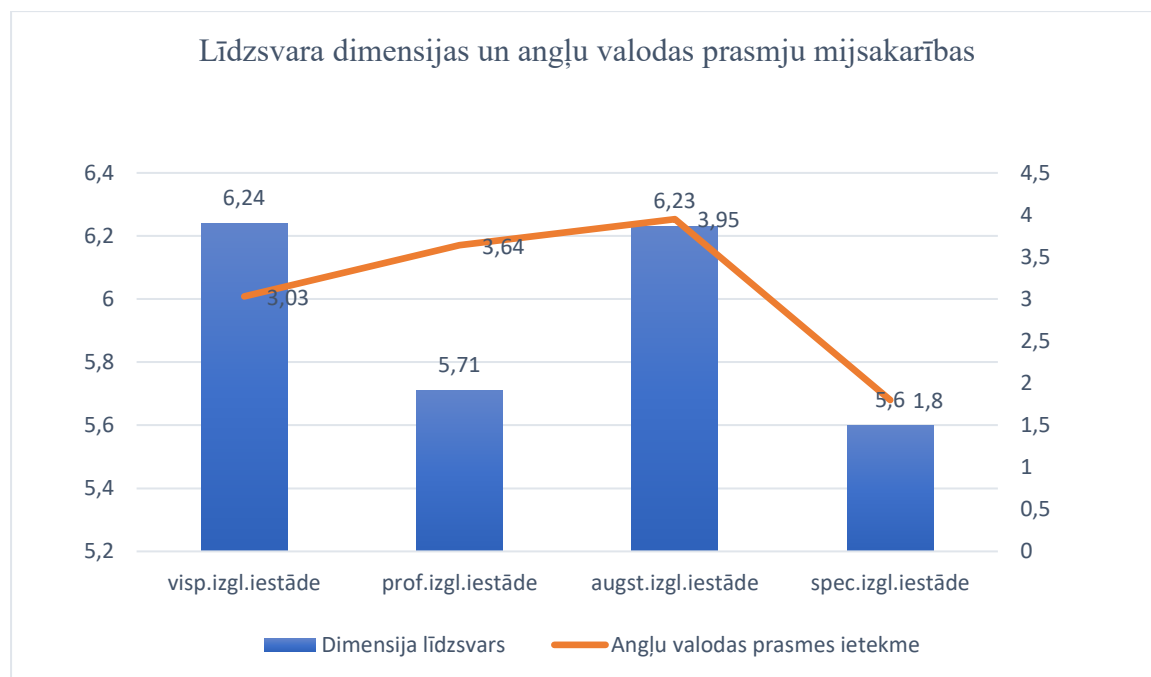
Līdzsvara (ikdienas pamata darbības) dimensijas ietekmi dzīves kvalitātes modelī līdzīgi vērtē vispārējās un augstākās izglītības iestāžu vadītāji (attiecīgi vidējā vērtība ir 6,24 un 6,23), bet angļu valodas ietekmi uz šo dimensiju augstākās izglītības iestāžu respondenti vērtē augstāk (3,95) nekā vispārējās izglītības iestāžu respondenti (3,03). Augstāku angļu valodas ietekmi nekā vispārējās izglītības iestāžu vadītāji atzīmējuši arī profesionālo izglītības iestāžu vadītāji (3,64), kaut gan dimensiju svara kontekstā dzīves kvalitātes modelī profesionālās izglītības iestāžu respondenti līdzsvara

dimensiju vērtē zemāk (5,71) nekā vispārējās izglītības iestāžu respondenti (skat. 5.2.7. attēlu).

Dati varētu liecināt par to, ka brīdī, kad dimensijai tiek pievienoti rādītāji (šajā gadījumā – angļu valodas prasmes), tā iegūst konkrētākas robežas un asociācijas. Iespējams, profesionālās izglītības iestāžu vadītāji, kuri vērtē angļu valodas ietekmi uz savas dzīves līdzsvaru augstāk nekā pašu dimensiju “Līdzsvars”, anketas aizpildīšanas brīdī atsauc atmiņā kādu situāciju, kad angļu valoda jāizmanto ārpus tiešajiem darba pienākumiem. Tieši tā to intervijā pauda respondenti:

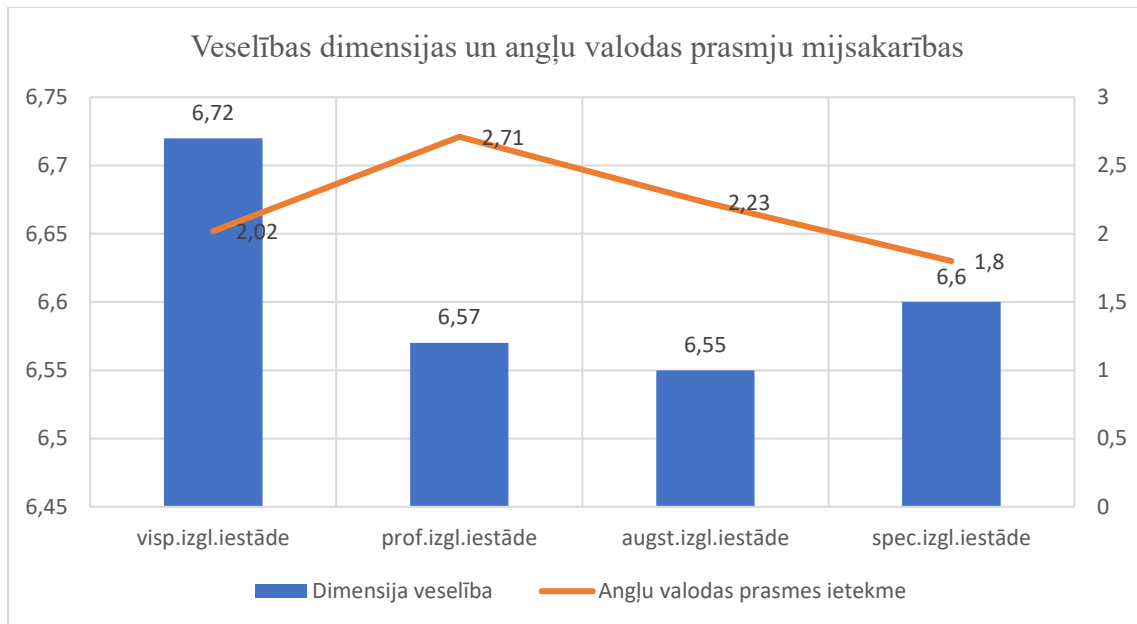
6.b rep.: *“Tu aizbraucot jūties brīvs. Tādā ziņā spēj gan komunicēt, gan tev ir iespējas sevi parādīt, pierādīt. Jebkurā gadījumā, bez valodas var iztikt, bet tas ir ļoti, ļoti sarežģīti.”*

4.b resp.: *“Veiksmi dažādos pasākumos jau nosaka arī personīgie kontakti un personīgās simpātijas vai antipātijas. Valodas prasmes noteikti ir viens no rīkiem, kas šīs savstarpējās simpātijas var veidot, var nostiprināt.”*



**5.2.7. attēls. Līdzsvara un angļu valodas prasmju mījākarības pēc izglītības iestādes veida**

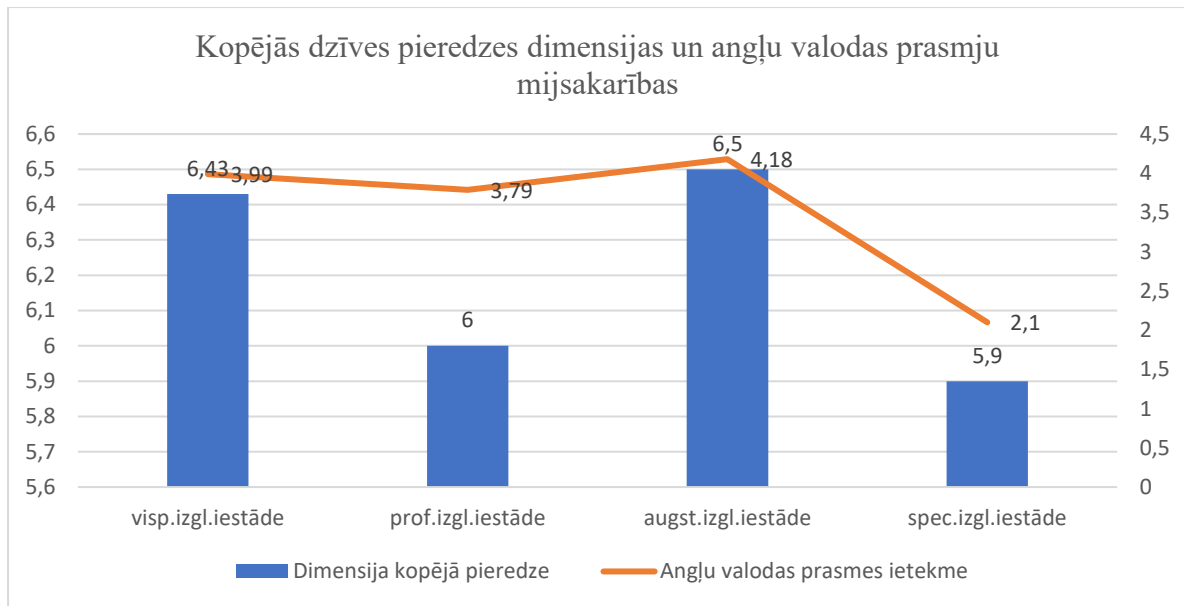




**5.2.8. attēls. Veselības un angļu valodas prasmju mījsakarības pēc izglītības iestādes veida**

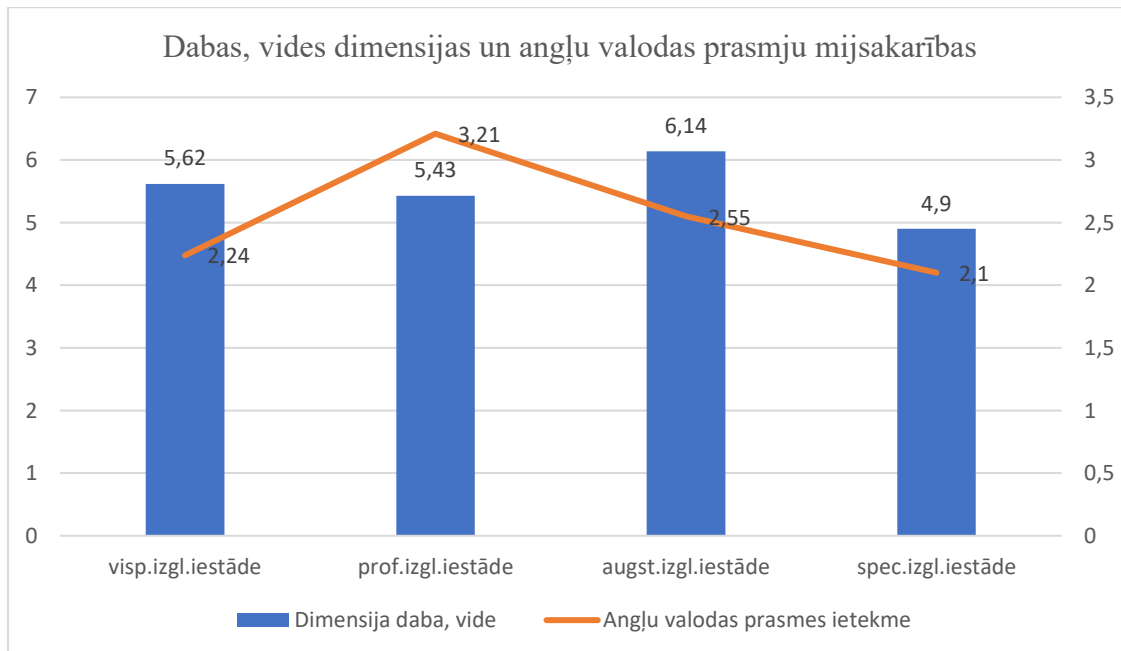
Visaugstāk respondenti dzīves kvalitātes modelī vērtē dimensiju “Veselība”, šī rādītāja vidējā vērtība visu izglītības iestāžu griezumā pārsniedz rangū 6,5, savukārt angļu valodas ietekmi uz šo dimensiju visu izglītības iestāžu respondenti vērtē kā zemu – nevienā no grupām vidējā vērtība nesasniedz rangū 3 (skat. 5.1.8. attēlu).

Psiholoģiskās labizjūtas jeb kopējās dzīves pieredzes dimensija dzīves kvalitātes modelī visu respondentu vidējā vērtējumā ir atzīmēta kā augstas ietekmes faktors – otrs augstākais vidējais vērtējums aiz dimensijas “Veselība”, kurpretim angļu valodas prasmju ietekme uz šo dimensiju atšķiras. 37,2 % respondentu atzīmējuši, ka šo dimensiju angļu valodas prasmes ietekmē lielā mērā. Vismāk šīs prasmes ietekmi uz kopējās dzīves pieredzes dimensiju vērtē speciālās izglītības iestāžu vadītāji (2,1), visaugstāk – augstākās izglītības iestāžu vadītāji (4,18, vidēja ietekme). Vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu vadītāju vidējais vērtējums tuvojas vidējai ietekmei – attiecīgi 3,99 un 3,79 (skat. 5.2.9. attēlu).



**5.2.9. attēls. Kopējās dzīves pieredzes un angļu valodas prasmju mījsakarības pēc izglītības iestādes veida**

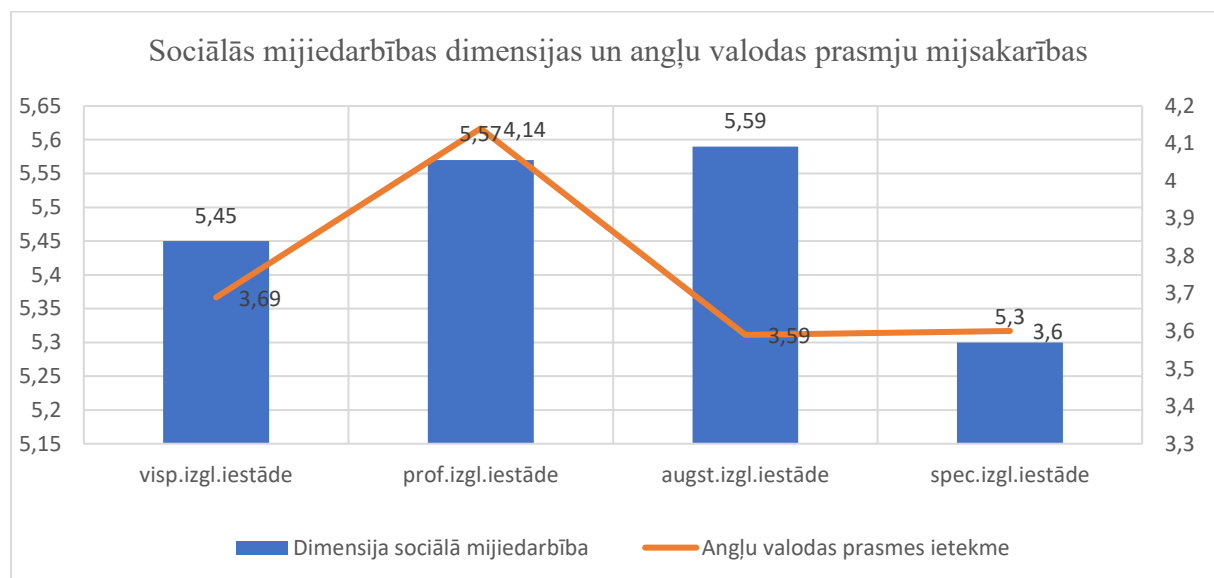
Kā jau norādīts augstākās izglītības iestāžu respondentu citātos, var secināt, ka augstākās izglītības iestāžu vadītāji lieto angļu valodu savā profesionālajā darbībā ik dienas. Ar to arī, visticamāk, ir skaidrojams, kāpēc šie respondenti vērtē angļu valodas ietekmi uz psiholoģisko labizjūtu augstāk nekā viņu kolēģi citās izglītības iestādēs.



**5.2.10. attēls. Dabas, vides un angļu valodas prasmju mījsakarības pēc izglītības iestādes veida**

Arī uz dabas un dzīves vides dimensiju respondentu vērtējumā angļu valodas prasmēm ir zema ietekme, kaut gan dimensiju dzīves kvalitātes modelī vispārējās

(5,62), augstākās (6,14) un profesionālās izglītības iestāžu (5,43) respondenti vērtē kā augstu (skat. 5.2.10. attēlu).

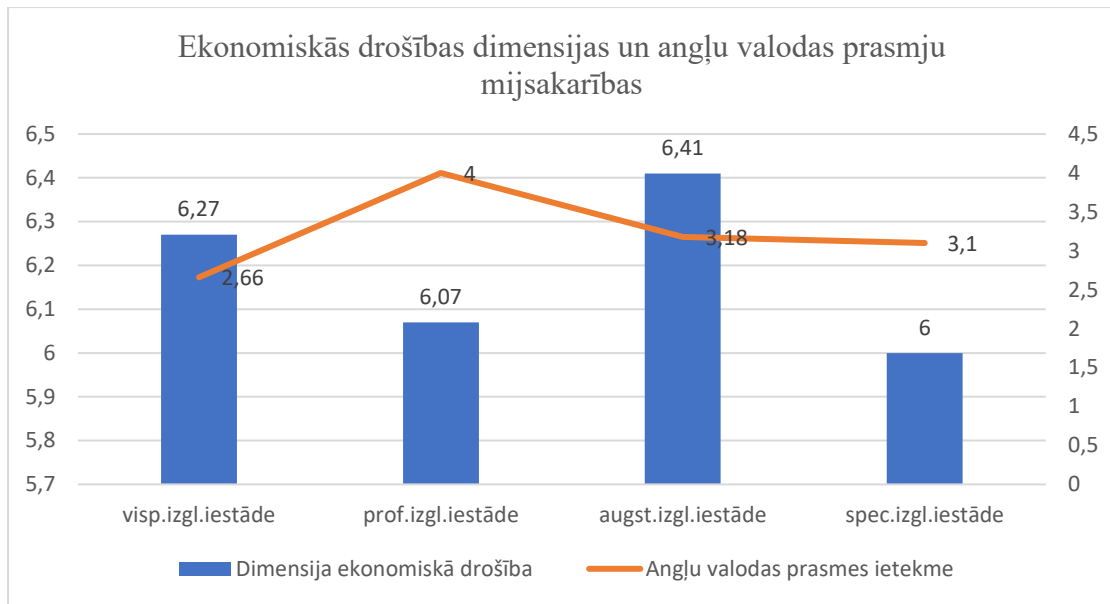


#### 5.2.11. attēls. Sociālās mijiedarbības un angļu valodas prasmju mijsakarības pēc izglītības iestādes veida

Visu izglītības iestāžu veidu pārstāvji kā augstu vērtē brīvā laika un sociālās mijiedarbības dimensiju dzīves kvalitātes modelī. Angļu valodas ietekmi šīs dimensijas kontekstā vispārējās (3,69), augstākās (3,59) un speciālās (3,6) izglītības iestāžu respondenti vērtē kā zemu, bet profesionālās izglītības iestāžu vadītāji – kā vidēju (4,14). Šāds profesionālās izglītības vadītāju vērtējums ir pamatojams ar intervijās iegūtajiem datiem par sociālo kontaktu nozīmi ārpus Latvijas, lai nodrošinātu iestādes atbilstību mūsdienīgām prasībām, ko lielā mērā nosaka valsts profesionālās izglītības politika:

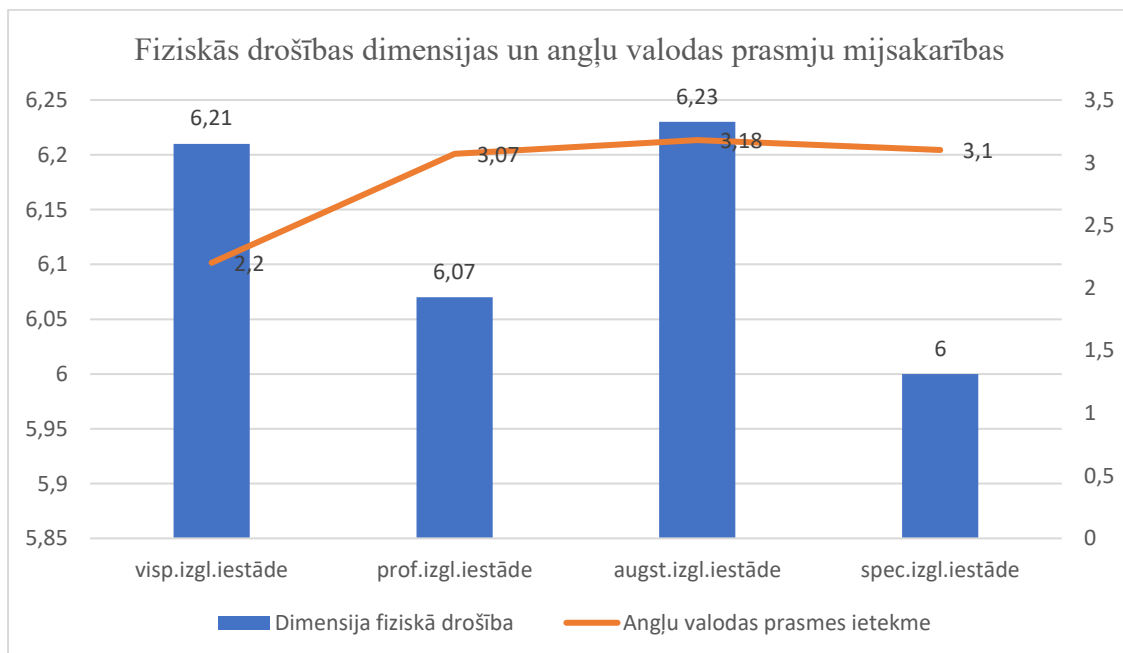
6.b resp.: “*Angļu valodas prasmes, īpaši pēdējos gados, ir svarīga lieta. Varam runāt arī, līdzko atvērās Eiropas robežas, līdzko atvērās šīs te iespējas. Tas, kurš pirmais ar savu perfekto angļu valodu varēja iet, līdz ar to atvērās arī iespējas sadarboties ar ārzemju uzņēmējiem.*”

4.b resp.: “*Rakstīšana tāpat sadarbības partneriem. Nu, labi, meitenes man tur sagatavo visas tās oficiālās vēstules, bet tomēr, lai uzturētu šo te sadarbību, šo te savstarpējo labvēlīgo attieksmi, man ir jāpieliek kaut kāds teikums no sevis.*”



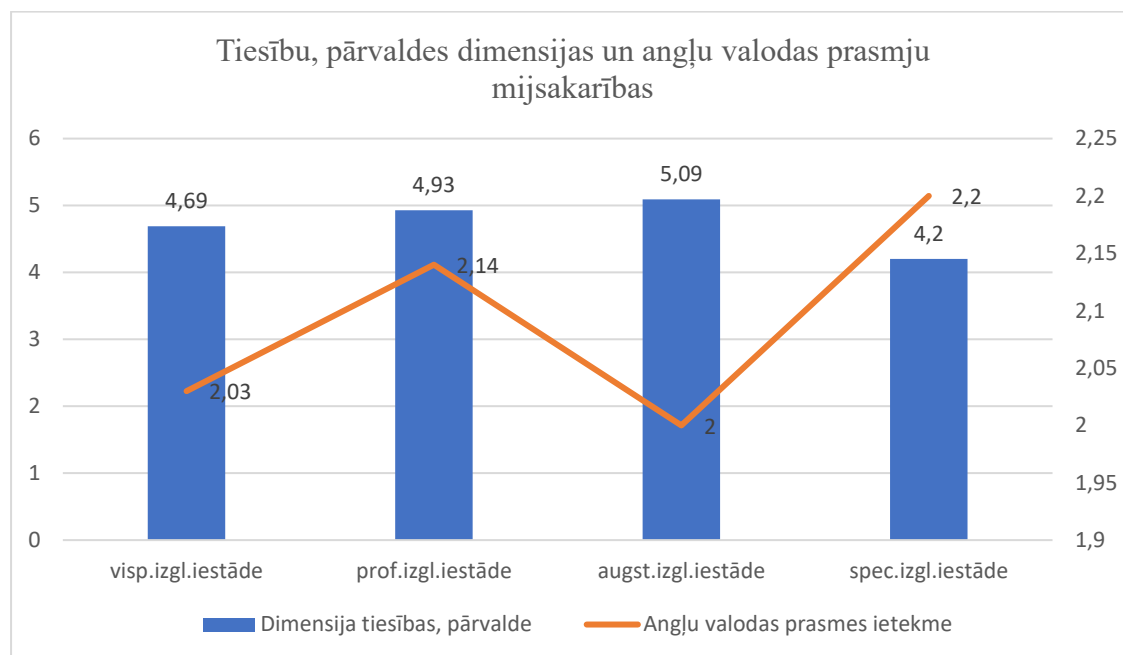
**5.2.12. attēls. Ekonomiskās drošības un angļu valodas prasmju mījīsarībās pēc izglītības iestādes veida**

Lai gan kopumā visi respondenti vērtē ekonomiskās drošības dimensiju kā nozīmīgu (augstas ietekmes) dzīves kvalitātes daļu, angļu valodas ietekme no vispārējās (2,66) augstākās (3,18) un speciālās (3,1) izglītības iestāžu respondentu viedokļa tiek vērtēta kā zema. Profesionālās izglītības iestāžu respondenti angļu valodas prasmes ietekmi uz ekonomisko drošību vērtē kā vidēju (4). Dati atspoguļoti 5.2.12. attēlā.



**5.2.13. attēls. Fiziskās drošības un angļu valodas prasmju mījīsarībās pēc izglītības iestādes veida**

Līdzīgi augstu ietekmi respondenti atzīmējuši fiziskās drošības kā dzīves kvalitātes dimensijai, bet angļu valodas prasmju ietekme uz šo dimensiju visās respondentu grupās tiek vērtēta kā zema (skat. 5.2.13. attēlu). Iespējams, ka ekonomiskās un fiziskās drošības aspekts respondentu izpratnē ir no indivīda puses vismazāk ietekmējamie aspekti, līdz ar to aptaujā angļu valodas prasmju ietekme uz šīm dimensijām tika vērtēta zemāk nekā uz citām dzīves kvalitātes dimensijām.



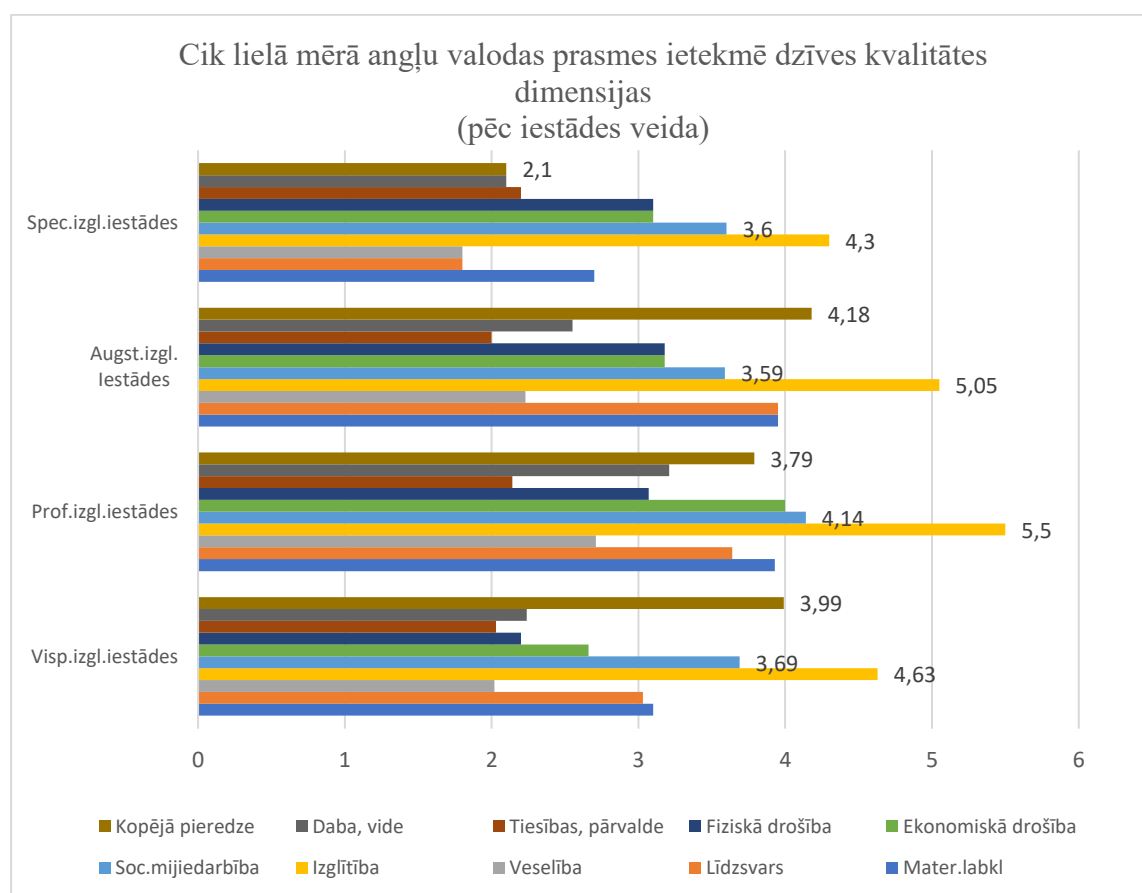
5.2.14. attēls. Tiesību, valsts pārvaldes un angļu valodas prasmju mijsakarības pēc izglītības iestādes veida

Viszemāk izglītības iestāžu vadītāji vērtē dimensijas “Valsts pārvaldes un pamattiesības” nozīmi dzīves kvalitātes kontekstā, ar šo vērtējumu korelē arī angļu valodas prasmju ietekmes vērtējums – visu izglītības iestāžu pārstāvji to vērtē kā zemu (skat. 5.2.14. attēlu).

Velkot paralēles ar Latvijas iedzīvotāju aktivitāti 2021. gada pašvaldību vēlēšanās, kad nobalsoja tikai 34,01 % balsstiesīgo Latvijas iedzīvotāju (Leta, 2021), diemžēl jāsecina, ka cilvēkiem Latvijā ir kļuvis mazsvarīgi izmantot savas vēlēšanu tiesības, kas ir viens no dimensijas “Valsts pārvalde un pamattiesības” rādītājiem. Pieļaujams, ka aptaujas dati šīs dimensijas kontekstā ilustrē šo pieņēmumu.

Apkopojot visu dzīves kvalitātes dimensiju un angļu valodas prasmju ietekmes rādītājus pa izglītības iestādes veidiem, secināms, ka augstas ietekmes robežu angļu valodas prasmes sasniedz profesionālās un augstākās izglītības respondentu vidējā

vērtējumā dimensijas “Izglītība” vērtējumā. Vidējas ietekmes vērtējuma robežu visu izglītības iestāžu respondentu vidējā vērtējumā dimensijas “Izglītība” vērtējumā un “Kopējā dzīves pieredze” augstākās izglītības iestāžu respondentu vidējā vērtējumā (4,18), un dimensijas “Sociālā mijiedarbība” (4,14) un “Ekonomiskā drošība” (4,00) profesionālās izglītības iestāžu pārstāvju anketās. Vispārējās izglītības iestāžu un speciālās izglītības iestāžu respondentu vērtējumā angļu valodas prasmju ietekme nevienā no dzīves kvalitātes dimensijām nesasniedz augstas ietekmes robežu. Dati atspoguļoti 5.2.15. attēlā.



5.2.15. attēls. Dzīves kvalitātes dimensiju un angļu valodas prasmju mījsakarības pēc izglītības iestādes veida

Ir veikta aptaujas datu analīze un salīdzinājums – izlases dalībnieku norādītais katras dimensijas svars (15. jautājums anketā – “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā katrā no dimensijām ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti”) salīdzinājumā ar angļu valodas prasmju ietekmi uz tām (17.1. jautājums “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti katrā no zemāk uzskaitītajām jomām”). Datu salīdzinājums sniegts 5.2.2. tabulā. Tie atspoguļoti respondentu sniegtajā vidējā

vērtējumā pēc Likerta skalas rangos 1 – 7, iekavās norādīts izlases dalībnieku sniegtā vērtējuma svars jeb dimensijas nozīmīgums katrā no anketas jautājumiem.

5.2.2. tabula

**Respondentu atbilžu salīdzinājums anketas jautājumā “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā katrā no dimensijām ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti?” un jautājumā “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti katrā no zemāk uzskaitītajām jomām”**

Dimensija	Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā katrā no dimensijām ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti	Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti katrā no zemāk uzskaitītajām jomām
Materiālā labklājība	5,86 (6.)	3,22 (4.)
Līdzsvars	6,17 (5.)	3,10 (5.)
Veselība	6,69 (1.)	2,08 (9.)
Izglītība	5,79 (7.)	4,72 (1.)
Sociālā mijiedarbība	5,47 (9.)	3,72 (3.)
Ekonomiskā drošība	6,25 (3.)	2,83 (6.)
Fiziskā drošība	6,19 (4.)	2,27 (8.)
Tiesības, pārvalde	4,74 (10.)	2,05 (10.)
Daba, vide	5,63 (8.)	2,34 (7.)
Kopējā pieredze	6,38 (2.)	3,89 (2.)

Ranžējot datus atbilstoši ietekmes svaram, tika secināts, ka dimensiju “Kopējā pieredze” izlases dalībnieki vērtē vienādi gan starp dzīves kvalitātes dimensijām (2. augstākais rādītājs), gan angļu valodas prasmju kontekstā (2. augstākais rādītājs). Cieša sakarība starp abiem rādītājiem konstatēta arī dimensijā “Līdzsvars” (5. augstākais rādītājs) un dimensijā “Tiesības, pārvalde” (abos gadījumos atzīmēta viszemākā ietekme starp visām dimensijām). Cieša sakarība vērojama arī dimensijā “Daba, vide”.

Savukārt dimensijā “Veselība”, kas starp visām dzīves kvalitātes dimensijām novērtēta ar visaugstāko ietekmi, konstatēta apgriezta korelācija ar angļu valodas prasmju ietekmi uz šo pašu dimensiju. Attiecīgi, vienā jautājumā 1. vietā, otrajā jautājumā – 9. vietā (no 10 iespējamām). Tāpat apgriezta korelācija konstatēta dimensijā “Izglītība”, kur savukārt angļu valodas prasmju ietekmes vērtējumā tā ir 1. vietā, bet dzīves kvalitātes dimensiju vērtējumā – 7. vietā., un dimensijā “Sociālā mijiedarbība” – attiecīgi 3. un 9. pozīcija.

Tātad, analizējot anketas datus un izdalot trīs nozīmīgākās dimensijas katrā no kontekstiem, var secināt, ka trīs dimensijas ar visaugstāko ietekmi dzīves kvalitātes

kontekstā ir “Veselība”, “Kopējā pieredze” un “Ekonomiskā drošība”. Savukārt angļu valodas prasmju ietekmes ziņā trīs nozīmīgākās ir “Izglītība”, “Kopējā pieredze” un “Sociālā mijiedarbība”.

Datu analīzes rezultātā tika secināts, ka kopīgais rādītājs ar augstu ietekmi gan uz dzīves kvalitāti, gan angļu valodas prasmes kontekstā ir subjektīvais rādītājs “Kopējā dzīves pieredze”, kas liecina par to, ka par angļu valodas prasmēm cilvēki domā vairāk kā par intra- un starppersonu nekā par kognitīvajām prasmēm. Proti, viņi saista angļu valodas prasmes ar tādām psiholoģiskās labizjūtas kategorijām kā savu emocionālo labizjūtu, noskaņojumu, dzīves jēgas un mērķa izjūtu, apmierinātību ar dzīvi. No tā savukārt izriet secinājums, ka **angļu valodas prasmes ir nozīmīgs dzīves kvalitātes rādītājs, un tās ietekmi var raksturot kā augstu**, jo dimensijas “Kopējā dzīves pieredze” svaru dzīves kvalitātes kontekstā respondenti vērtē kā augstu (6,38 no 7 Likerta skalā).

Kopumā par jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā katra no dimensijām ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti”, ranžējot dimensijas pēc to svara, izlases dalībnieku datu analīze dod iespēju secināt, ka visaugstāk respondentu dzīves kvalitāti ietekmē “Veselība”, bet vismazāk – dimensija “Tiesības, pārvalde” (skat. 5.2.3. tabulu).

5.2.3. tabula

**Respondentu atbildes uz anketas jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā katra no dimensijām ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti”**

Nr. p.k.	Dimensija	Vidējais vērtējums pēc Likerta skalas (kur zemākais – 1, augstākais – 7)
1.	Veselība	6,69
2.	Kopējā pieredze	6,38
3.	Ekonomiskā drošība	6,25
4.	Fiziskā drošība	6,19
5.	Līdzsvars	6,17
6.	Materiālā labklājība	5,86
7.	Izglītība	5,79
8.	Daba, vide	5,63
9.	Sociālā mijiedarbība	5,47
10.	Tiesības, pārvalde	4,74

Saistībā ar jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti katrā no zemāk uzskaitītajām jomām”, ranžējot dimensijas pēc to svara attiecībā pret angļu valodas prasmju ietekmi, izlases dalībnieku datu analīze liecina, ka vislielākā mērā angļu valodas prasmes ietekmē izglītību, bet



vismazākā, tāpat kā iepriekšējā jautājumā, – dimensiju ‘Tiesības, pārvalde’ (skat. 5.2.4. tabulu).

5.2.4. tabula

**Respondentu atbildes uz jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti katrā no zemāk uzskaitītajām jomām”**

Nr. p.k.	Dimensija	Vidējais vērtējums pēc Likerta skalas (kur zemākais 1, augstākais 7)
1.	Izglītība	4,72
2.	Kopējā pieredze	3,89
3.	Sociālā mijiedarbība	3,72
4.	Materiālā labklājība	3,22
5.	Līdzsvars	3,10
6.	Ekonomiskā drošība	2,83
7.	Daba, vide	2,34
8.	Fiziskā drošība	2,27
9.	Veselība	2,08
10.	Tiesības, pārvalde	2,05

Konstatētās statistiski nozīmīgās atšķirības angļu valodas un dzīves kvalitātes dimensiju mijšakarību novērtējumos tādās dimensijās kā “Materiālā labklājība”, “Līdzsvars”, “Ekonomiskā drošība” un “Kopējā dzīves pieredze” atspoguļotas 5.2.5. tabulā.

5.2.5. tabula

**Konstatētās statistiski nozīmīgās atšķirības**

Dimensija	Statistiski nozīmīgās atšķirības atkarībā no			
	sektora	dzimuma	izglītības iestādes veida	vecuma grupas
Materiālā labklājība	,007			
Līdzsvars		,003	,012	
Ekonomiskā drošība	,004			
Kopējā pieredze	,038		,017	,016

Atkarībā no sektora (privātā vai publiskā), kurā respondenti strādā, tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības:

- angļu valodas prasmes ietekmei uz materiālo labklājību ( $p=,007$ ): privātajā sektorā strādājošie uzskata, ka ietekme ir lielāka (vidējā vērtība – 4,37) nekā publiskajā sektorā strādājošie (vidējā vērtība – 3,09);
- angļu valodas prasmes ietekmei uz ekonomisko drošību ( $p=,004$ ): arī šajā gadījumā privātajā sektorā strādājošie uzskata, ka ietekme ir lielāka (vidējā vērtība – 4,05) nekā publiskajā sektorā strādājošie (vidējā vērtība – 2,69);
- angļu valodas prasmes ietekmei uz kopējo dzīves pieredzi ( $p=,038$ ): privātajā sektorā strādājošie uzskata, ka ietekme ir lielāka (vidējā vērtība – 4,74) nekā publiskajā sektorā strādājošie (vidējā vērtība – 3,80).

Profesionālā kapitāla kontekstā psiholoģiskās labizjūtas dimensija ir viena no profesionalitātes veidotājām. Kā norāda E. Hāgreivs un M. Fulans (autoru izpratnē, profesionāls nozīmē “augsti efektīvs”(2012), skolotāja profesionalitāti stimulē jeb rosina profesionālā kapitāla “5C”: 1) spējas (jeb ekspertīze); 2) apņemšanās; 3) karjera; 4) kultūra; 5) mācīšanas nosacījumu konteksts (autores tulkojums no angļu val). *1) capability (or expertise); 2) commitment; 3) career; 4) culture; 5) context of conditions of teaching* (Hargreaves, Fullan, 2012, 46).

Par apņemšanos (*commitment*) šajā profesionalitātes rosinātāju “kvintetā” E. Hāgreivs un M. Fulans (2012) norāda, ka tā ir gan emocionālais stāvoklis, gan morāla vērtība, ko ietekmē ne tikai cilvēka personīgā dzīve (veselība, attiecības u. tml. rādītāji), bet arī profesionālā dzīve (mācīšanās un atbalsta pieredzes, progresīva vai piespiedu mācīšanās), un darba vieta (atbalstoša vai neatbalstoša vadība, spēcīgi vai vāji kolēģi).

Nosauktās kategorijas veido kopējo dzīves pieredzi, kas ir dzīves kvalitātes dimensija. Atkarībā no respondentu pieredzes tiek vērtēta, šajā gadījumā angļu valodas prasmju, ietekme uz kopējo dzīves pieredzi. Ņemot vērā aptaujas datus, pieļaujams, ka privātajā sektorā strādājošajiem respondentiem pieredze, kas veido šo psiholoģiskās labizjūtas jeb kopējās dzīves pieredzes dimensiju, ir atšķirīga no publiskajā sektorā strādājošo pieredzes, līdz ar to, “apņemšanās” kā profesionālā kapitāla elements privātajā sektorā tiek vairāk rosināta nekā publiskajā sektorā.

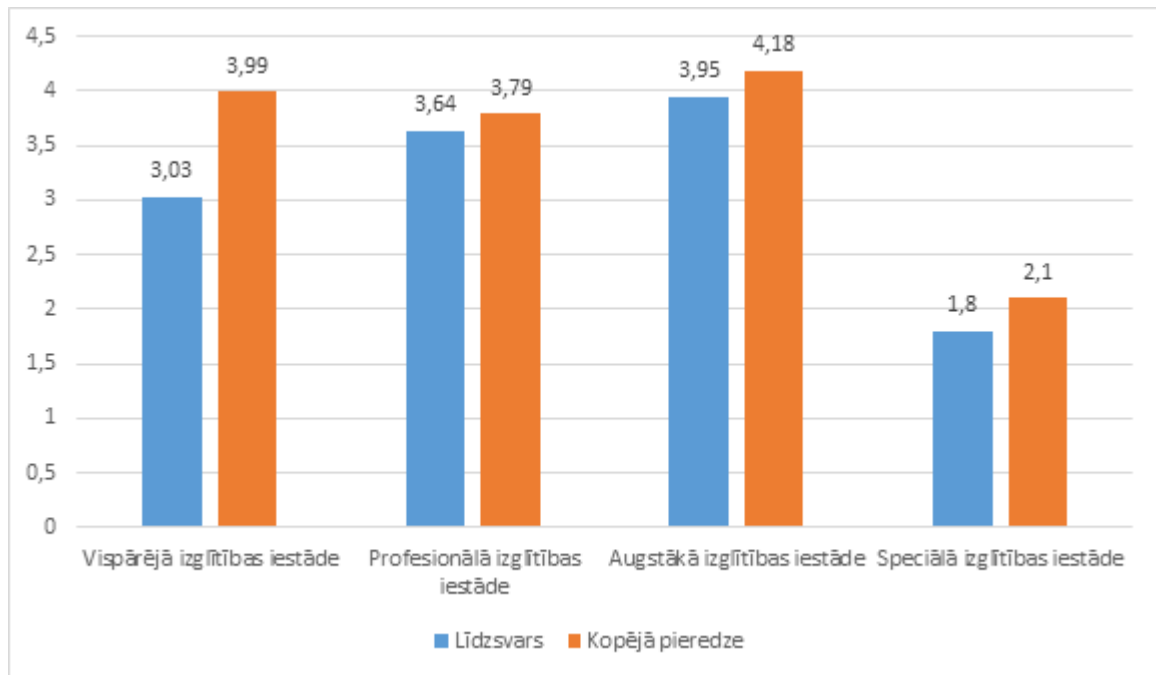
Savukārt angļu valodas lielāka ietekme uz materiālo labklājību un ekonomisko drošību, ko arī norādījuši privātā sektora respondenti, varētu tikt skaidrota ar privātā un publiskā sektora darba apmaksas īpatnībām. Proti, privātais sektors darba apmaksas un motivācijas jeb piemaksu iespēju ziņā var būt daudz elastīgāks nekā publiskais sektors,

kur darba algu un piemaksu kritērijus vairāk reglamentē normatīvie akti un ierobežots budžets. Līdz ar to angļu valodas prasmes tiešā veidā šīs dzīves kvalitātes dimensijas publiskajā sektorā strādājošiem izglītības iestāžu vadītājiem neietekmē.

Konstatētas arī statistiski nozīmīgas atšķirības ( $p=,003$ ) atkarībā no respondentu dzimuma angļu valodas prasmes mijsakarības ar dimensiju “Līdzsvars” novērtējumos: vīrieši uzskata, ka ietekme ir lielāka (vidējā vērtība – 4,12) nekā sievietes (vidējā vērtība – 2,95). Dimensija “Līdzsvars” raksturo darba un brīvā laika sabalansētību, tās kvantitāti un kvalitāti. Iespējams, ka dati liecina par to, ka vīrieši piešķir lielāku nozīmi gan sava darba, gan brīvā laika kvalitātei, ko zināmos kontekstos iespējams nodrošināt, ja ir labas angļu valodas prasmes.

Tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no izglītības iestādes veida, kurā strādā respondenti, angļu valodas prasmes ietekmes novērtējumos par dimensiju “Līdzsvars” ( $p=,012$ ) un “Kopējā pieredze” ( $p=,017$ ) (skat. 5.2.16. attēlu). Respondenti no augstākās izglītības iestādēm angļu valodas prasmju ietekmi uz dimensiju “Līdzsvars” vērtē visaugstāk (vidējā vērtība – 3,95), kurpretim respondenti no speciālās izglītības iestādēm angļu valodas ietekmi uz šo dimensiju vērtē kā zemu (vidējā vērtība – 1,8).

Tikpat atšķirīgi pa izglītības iestādes veidiem vērtēta arī angļu valodas ietekme uz dimensiju “Kopējā pieredze” – viszemāk to vērtē respondenti no speciālās izglītības iestādēm (vidējā vērtība – 2,1), bet visaugstāk – no augstākās izglītības iestādēm (vidējā vērtība – 4,18). Arī šie dati var tikt raksturoti ar E. Hāgreiva un M. Fulana (2012) minētajiem “5C” profesionalitātes stimulētājiem. Pieļaujams, ka augstākās izglītības iestāžu vadītāju “apņemšanās” pieredzes un citu apstākļu rezultātā ir rosināta vairāk nekā citu izglītības iestāžu vadītājiem, līdz ar to angļu valodas prasmes tiek vērtētas gan kā emocionālā, gan kā morālā vērtība tiklab kopējās dzīves pieredzes, kā arī dzīves un darba līdzsvara nodrošināšanai.



5.2.16. attēls. Statistiski nozīmīgās atšķirības pēc izglītības veida (dimensijas līdzsvars un kopējā pieredze)

Tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ( $p=,016$ ) angļu valodas ietekmes uz kopējo dzīves pieredzi novērtējumos atkarībā no respondentu vecuma. Vērojama tendence, ka jaunāki respondenti novērtē ietekmi kā lielāku. Visaugstāk angļu valodas ietekmi uz kopējo dzīves pieredzi vērtē respondenti vecumā līdz 40 gadiem (vidējā vērtība – 4,71, aptaujā šo vecuma grupu pārstāvēja 12,6 % jeb 24 respondenti), bet viszemāk – respondenti vecumā virs 60 gadiem (vidējā vērtība – 3,12, 13,1 % jeb 25 respondenti). Iespējams tas ir tāpēc, ka respondentiem vecumā virs 60 gadiem liela daļa dzīves pieredzes iegūta padomju okupācijas laikā, kad angļu valodas prasmes varēja praktiski ietekmēt tikai atsevišķu specifisku profesiju pārstāvju psiholoģisko labizjūtu.

Analizējot aptaujas respondentu atbildes uz jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā katra no minētajām prasmēm ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti” (17. anketas jautājums) sadaļā “Angļu valodas prasmes” un jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti katrā no uzskaitītajām jomām” (15. anketas jautājums), var konstatēt mījaskarības starp angļu valodas prasmes ietekmi un angļu valodas ietekmi uz dzīves kvalitāti (vērtējuma summa). Uz to norāda korelācija ( $r=,188$ ).

Ir konstatētas atšķirības starp publiskajā un privātajā sektorā strādājošo vērtējumu. Publiskajā sektorā starp angļu valodas prasmi un dzīves kvalitāti dimensiju

vērtējuma summā pastāv mijijsakarības, uz ko norāda korelācija ( $r=,194$ ), savukārt, skatot tikai privātajā sektorā strādājošo atbildes, korelācija netika konstatēta. Arī atsevišķi analizējot vadītāju un vietnieku atbildes, korelācija netika konstatēta. Dati šādā griezumā varētu liecināt par to, ka, lai gan atsevišķu dimensiju kontekstā privāta sektora repondenti saskata augstāku angļu valodas ietekmi nekā publiskā sektora pārstāvji, kopumā publiskā sektora repondenti vērtē angļu valodas ietekmi uz visām dzīves kvalitātes dimensijām kā salīdzinoši viendabīgu.

Ja valoda ir vienīgais līdzeklis, lai domātu (Vītgenšteins, 1994, 1997; Vītgotskis [Витготский], 1934), bet dzīves kvalitātes jēdziens un tā dimensiju prepozīcija indivīda uztverē un iztēlē var tikt izprasta tikai ar domāšanas palīdzību, tad valodas prasmei cilvēka dzīves kvalitātes izpratnē ir galvenā nozīme. Dzīves kvalitātes jēdziens ir kultūras radīts, līdz ar to mainīgs, balstīts konkrētā sabiedrības vai indivīda izpratnē par “labu” jeb “kvalitatīvu” dzīvi, ja ar jēdzienu “kvalitāte” tiek saprasta “atbilstība kādām prasībām, nosacījumiem; labums” (Svešvārdu vārdnīca, 1996, 428).

Kultūras kā cilvēka attīstības telpas nozīmi uzsver arī M. Kolls diskusijā par L. Vītgotška pētījumu un teorijas amerikānisko interpretāciju: “Mans personiskais viedoklis ir tāds, ka katram cilvēkam ir jāattīstās savā [kultūras – I. Z.] telpā, lai tiktu galā ar dažādiem savas dzīves aspektiem” (Kolls, Engstroms, 1998, 73).

Izpratne par prasībām, nosacījumiem jeb to, kas ir laba dzīve, mūža gaitā atkarībā no vecumposma mainās. Šajā darbā “dzīves kvalitātes” jēdziens tiek aplūkots no pieauguša cilvēka viedokļa, kad izpratnei ir tendence būt noturīgai attiecībā pret konkrētām dzīves kvalitāti veidojošām dimensijām konkrētā kultūrā, vien saglabājoties iespējai, ka katrā no dzīves posmiem kāda no dimensijām dominē vairāk nekā cita. Kā atzīmējusi valodniece Inta Freimane (2005), “valodiskā saziņa ir personības tapšanas obligāts nosacījums, tāpēc zināšanas par kultūru tiek uztvertas tieši verbālā formā.” (Freimane, 2005, 59).

Svešvalodas prasmes var tikt pētītas dažādās zinātņu nozarēs, apakšnozarēs un kontekstos, tostarp kā vispārīgās valodniecības, sociolingvistikas, divvalodības vai daudzvalodības fenomens. Sociolingviste V. Poriņa, skatot angļu valodas prasmes divvalodības kontekstā, atzīmē, ka mūsdienās daļa pētnieku uzskata otrās valodas apguvi par “līdzeklis mērķa sasniegšanai (nokārtot eksāmenu, iegūt darbu, pilsonību, iegūt paaugstinājumu profesionālajā karjerā u. tml.)”, līdz ar to šis aspekts izslēdzams no divvalodības teorētiskās izpētes. “E. Haugens uzsvēris, ka patiesi divvalodīgas

attiecības indivīdam rodas tad, kad otrā valoda kļūst par tās lietotāja personības komponentu attiecībās ar citiem sabiedrības locekļiem” (Poriņa, 2021).

5.2.6. tabulā apkoptas interviju interpretatīvās fenomenoloģiskās analīzes rezultātā iegūtās kopīgās tēmas, izmantojot to ilustrējošos respondentu citātus no transkriptiem. Tā tēma “Projekti kā angļu valodas prasmju katalizators” atklāj, ka ne vienmēr angļu valoda kā svešvaloda tiek izmantota par līdzekli mērķa sasniegšanai. To apstiprina, piemēram, 5.b respondentes teiktais:

5.b. resp.: *“Ļoti ceru, ka beigsies šis Covid laiks, mēs iesaistīsimies Erasmus projektā<sup>8</sup>, tad arī tā pieredze un skolu apmaiņas braucieni, tad arī tomēr ... Ikdienā man maz iznāk tā angļu valoda, tas pielietojums.”*

Citāts liecina, ka respondente saskata “Erasmus+” projekta ceļojumus kā iespēju uzlabot savas angļu valodas prasmes nevis mācās vai ir mācījusies angļu valodu, lai gūtu iespēju piedalīties “Erasmus+” projektu braucienos (5.b respondentes angļu valodas prasmju pašvērtējums ir zems, rangs – 2 skalā no 1 – 6).

Savukārt citu intervijas respondentu teiktais liecina, ka valodu attiecībās bez svešvalodas lietotāja ne vienmēr jābūt iesaistītiem arī citiem sabiedrības locekļiem, kā to uzsvēris E. Haugers (Poriņa, 2021), lai otrā valoda kļūtu par lietotāja personības komponentu. Vairāku intervijas respondentu teiktais liecina, ka svešvalodas prasme ir aktivizēta kā viņu profesionalitātes dimensija, kā personības vērtības mērs. Piemēram: 3.b resp: *“(..) valoda palīdz man labāk saprast, teiksim tā, mūsdienu skolēnus.”*

6.b resp.: *“(..) bet tas [angļu valodas prasmes – I. Z.] dod to plašumu, plašuma sajūtu, to griestu augstumu. Jo tu vairāk mācies, jo tavs griestu augstums paaugstinās.”*

3.b resp. : *“Bez latviešu valodas es skolu vadīt nevaru. Bez angļu valodas es viņu varu vadīt, bet es nedomāju, ka es viņu varu vadīt tik labi kā es gribētu vadīt.”*

4.b resp.: *“Klausoties citu kolēģu runas, nu teiksim, runāšanu svešvalodā, man brīžiem ausis vīst kādā līmeņi viņi runā. Es to nevaru sev atļauties.*

---

<sup>8</sup> domāta “Erasmus+” programma – ES programma, kas atbalsta izglītību, apmācības, jaunatnes un sporta jomu Eiropā (avots: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about\\_lv](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_lv)).

**Interviju analīzes kopīgo tēmu kopsavilkuma tabula** (turpinājums 144.lpp.)

<b>Galvenā tēma A:</b> svešvalodas prasmes ir determinētas	<b>Galvenā tēma B:</b> angļu valodas prasmes karjerā un ikdienas darbā	<b>Galvenā tēma C:</b> projekti kā angļu valodas prasmju katalizators	<b>Galvenā tēma D:</b> angļu valodas prasmes kā personības prasība/profesionālisma dimensija
1.b resp.: <i>Tas tagad, tagad arvien vairāk parādās tas, ka šie kontakti ir nepieciešami un sadarbība un tomēr tā starptautiskā prakse. Jā, tagad, bet toreiz nē, tas nebija kritērijs. Man liekas, tajā laikā es par to nedomāju.</i>	2.b resp.: <i>Īstenībā mani interesē gan, vai cilvēks zina angļu valodu, bet man nav nekādas metodikas, kā es to vērtēju, man nav tā, ka es sarunas laikā pēkšņi pārslēgšos uz angļu valodu un prasīšu, lai viņš man atbild tagad angliski. Tā ... tā es nedaru ... un, iespējams, ka kaut kad tas būs jāsāk darīt, tad, ja mums te gāzīs durvis ārā un nāks 15 kandidāti uz vienu vietu, tā pagaidām nav.</i>	5.b resp.: <i>Ļoti ceru, ka beigsies šis Covid laiks, mēs iesaistīsimies Erasmus projektā, tad arī tā pieredze un skolu apmaiņas braucieni, tad arī tomēr ... Ikdienā man maz iznāk tā angļu valoda, tas pielietojums.</i>	3.b resp.: <i>Tu vari youtube skatīties, lasīt, vari tagad skolēniem piedāvāt materiālu angļu valodā. Es it kā atgriezšos atpakaļ pie tā, ka tā valoda palīdz man labāk saprast, teiksim tā, mūsdienu skolēnus.</i>

<p>2.b resp.: <i>Lūk, un tad senāk šie cilvēki ir bijuši ievēlēti ar ļoti vājām angļu valodas prasmēm, ar ļoti vāju zinātnisko potenciālu.</i></p>	<p>3.b resp.: <i>Tas bija tas brīdis, ka es biju iegājis tajā vidē, tajā vidē es kaut ko sapratu, es varētu startēt par kādu Eiropas skolas direktoru vai kādu citu amatu, bet tajā brīdī es saprotu, ka par to nav jēgas domāt, jo tās divas valodas ... angļu valodu es kaut ko saprotu, no tām divām pilnīgi nekādas sajēgas, teikšu godīgi. Nu, tajā brīdī tu saproti, ja, tā tad – stop.</i></p>	<p>3.b resp.: <i>Nu, skolas vadītājam, protams, bija periodi, kad bija ļoti sadarbība starp dažādu valstu skolām. Nu, tad, protams, tā komunikācija valodā ir ļoti svarīga. Tālāk ir projektu lietas, projektu rakstīšanas lietas kā direktoram ir ļoti svarīgas. Vismaz tad skolotājs, angļu valodas skolotājs, kas parasti to dara, kaut ko tur saraksta, tad vismaz viņam viss teksts nav jātulko, es varu izlasīt un arī saprast no tā visa, ja.</i></p>	<p>6.b resp.: <i>(..) bet tas [angļu valodas prasmes – I. Z.] dod to plašumu, plašuma sajūtu, to griestu augstumu. Jo tu vairāk mācies, jo tavs griestu augstums paaugstinās. Tas dod to brīvības sajūtu vairāk – gan klausīties, gan viedokļos, un, ja mēs runājam par kritisko domāšanu, tad tagad ir diezgan jāpaskatās, kas apkārt notiek.</i></p>
<p>6.b resp.: <i>Tā kā tas man, jāsaka tā, pēc brīvības atgūšanas, tas bija tas, kas man bija baltais plankums, kas bija jāpildveido.</i></p>	<p>4.b resp.: <i>Viens no kritērijiem arī virzoties pa karjeras kāpnēm, bija šīs te svešvalodu zināšanas. Es atceros, ka biju pie valsts sekretāra uzaicināts uz sarunu, kad es pretendēju uz tehnikuma direktora amatu, tad arī valsts sekretārs pārgāja sarunā uz angļu valodu.</i></p>	<p>2.b resp.: <i>Angļu valodas prasme viennozīmīgi nepieciešama nepārtraukti, gan pie projektiem, gan pie saziņas.</i></p>	<p>3.b resp.: <i>Drīzāk, problēma parādītos tajā vietā, kad mēs runājam par to, uz kuriem skola iet, kā to kuģi stūrēt. Tas ir tā lauka redzējums. Grūtāk būtu. Es justos noteikti lielākā diskomfortā. Viennozīmīgi. Tāpēc, ka man nebūtu kaut kāda zināma lauka, informācijas pieejamība. Ja man viss ir jālūdz, es pat nezinātu, ko lūgt.</i></p>



	<p>5.b resp.: <i>Karjerā to es tagad tā kā sāku izjust, jo arī, stājoties šajā amatā, bija viens no noteikumiem, protams, tā ir svešvaloda. Ja es vāciski varētu vēl, teiksi, prezentēt, ja, tad, ja man brauktu, teiksim, angļu delegācija, es neuzņemos to darīt.</i></p>		<p>3.b resp.: <i>Bez latviešu valodas es skolu vadīt nevaru. Bez angļu valodas es viņu varu vadīt, bet es nedomāju, ka es viņu varu vadīt tik labi, kā es gribētu vadīt.</i></p>
	<p>6.b resp.: <i>Protams, stājoties amatā man bija jāparāda savs [angļu valodas] prasmju līmenis. Es vienmēr esmu gribējusi to vēl augstāku. Protams, uz jautājumiem es spēju atbildēt, spēju saprast un tā, bet es sev esmu uzstādījusi līmeni ka man ļoti gribas sērfot pa valodu.</i></p>		<p>4.b resp.: <i>Klausoties citu kolēģu runas, nu teiksim, runāšanu svešvalodā, man brīžiem ausis vīst kādā līmenī viņi runā. Es to nevaru sev atļauties.</i></p>
	<p>2.b resp.: <i>Manuprāt, nepaiet diena, nezinu, pat droši vien arī ne brīvdiena, kad es neatveru kādus rakstus angļiski.</i></p>		
	<p>4.b.resp: <i>Lasīt arī, visi šie te ziņojumi, tas arī ir vismaz reizi nedēļā, ja, kad ir jālasa svešvalodā dažāda veida pētījumi jāskatās. Gan OECD vai citu organizāciju pētījumi, kuri vēl nav pārtulkoti latviešu valodā</i></p>		

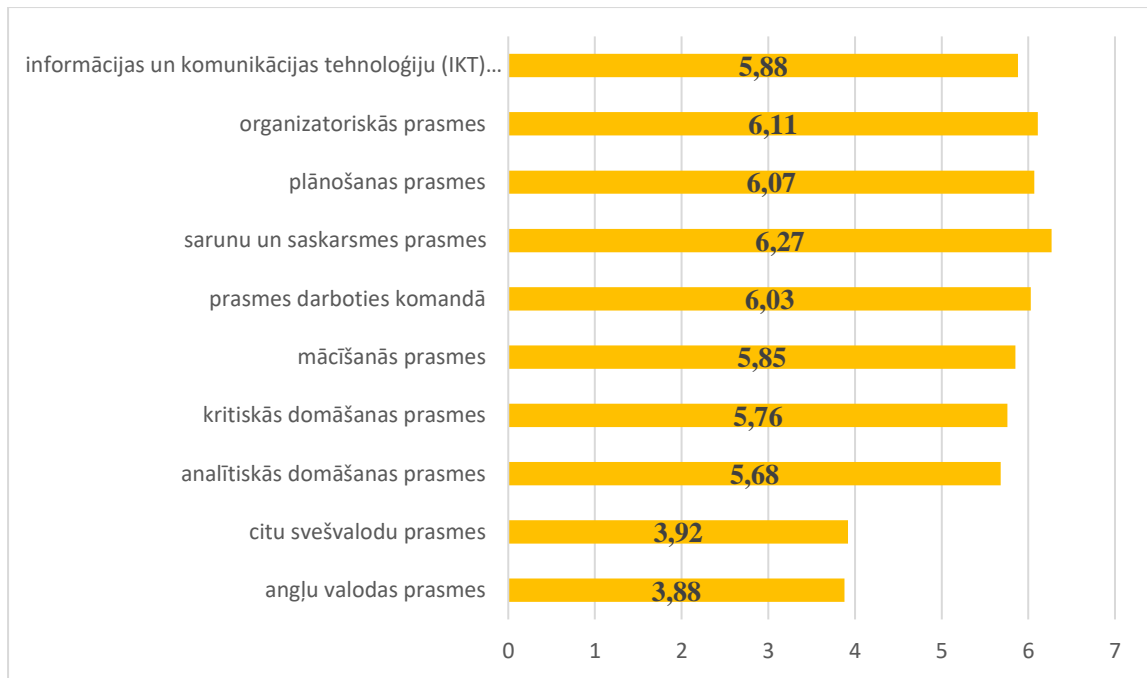
Jāatzīst, ka svešvalodas prasmes līdzās dzimtās valodas prasmēm runātājiem palīdz ne tikai labāk izprast citas kultūras konstruētās dzīves kvalitātes dimensijas, bet arī paplašina izpratni, redzējumu un prasības pret dzīves kvalitāti. Dzīvojot daudznacionālā sabiedrībā, vadītājiem ir svarīgi apzināties un izprast atšķirības, to iemeslus un sekas, lai spētu kompleksi un toleranti risināt ikdienas situācijas, lai nepakļautu riskam ne savu, ne citu cilvēku dzīves kvalitāti.

### 5.3. Angļu valodas un citu 21. gadsimta prasmju mijsakarības

Šī promocijas darba 3.2. nodaļā sniegts pamatojums angļu valodas iekļaušanai 21. gadsimta prasmju sarakstā, kā arī dots ieskats termina “21. gadsimta prasmes” saturā un atslogojumā dažādos avotos. Aptaujas dati dod iespēju noskaidrot, ko par to domā respondenti. Aptaujas pētījumā viņiem tika lūgts novērtēt angļu valodas prasmes ietekmi uz dzīves kvalitāti divos kontekstos. Tika uzdoti šādi jautājumi:

- Cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti katrā no zemāk uzskaitītajām jomām? (anketas 15. jautājums);
- Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā katra no minētajām prasmēm ietekmē jūsu dzīves kvalitāti? (anketas 17. jautājums, skat.5.3.1. attēlu).

Salīdzinot vidējās vērtības izmantojot Vilkoksona testu (*Wilcoxon Test* – 10. pielikums), secināms, ka 15. jautājuma kopējais vidējais (vidējā vērtība – 3,09) ir zemāks kā 17. jautājuma vidējais (vidējā vērtība – 3,88). Salīdzinot abus mērījumus, konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ( $p=,000$ ): 15,18 % respondentu (29 resp.) atbildē uz 17. jautājumu ir zemāks vērtējums nekā 15. jautājuma atbilžu vidējais, lielākajai daļai jeb 53,40 % (102) respondentu augstāks, bet 31,41 % (60 resp.) šis vērtējums sakrīt. Atšķirības respondentu atbildēs uz šķietami vienāda satura jautājumu iezīmē zināmu dihotomiju, proti, vienā gadījumā (anketas 15. jautājums) respondentiem jāvērtē angļu valodas prasmju ietekme katrā atsevišķā dzīves kvalitātes dimensijas kontekstā, kurpretim otrajā gadījumā (anketas 17. jautājums) dzīves kvalitāte ir jāvērtē kā veselums un angļu valodas prasmju ietekmes vērtējums, iespējams, sniegts salīdzinājumā ar citām anketā nosauktajām prasmēm. **Līdz ar to var secināt, ka vērtējot angļu valodas prasmes citu prasmju kontekstā, palielinās angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes korelācija.**



**5.3.1. attēls. Respondentu atbildes uz jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā katra no minētajām prasmēm ietekmē jūsu dzīves kvalitāti” (vidējās vērtības)**

Tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ( $p=,012$ ) atkarībā no sektora, kurā respondents strādā, angļu valodas prasmju ietekmes vērtējumos: augstāka vidējā vērtība ir privātajā sektorā strādājošajiem (vidējā vērtība – 4,84) nekā valsts sektorā strādājošajiem (vidējā vērtība – 3,77). Šie dati sasaucas ar 5.2. nodaļā analizētajiem un liecina par angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla resursa lielāku aktivizāciju privātajā sektorā, salīdzinot ar publiskajā sektorā strādājošajiem izglītības iestāžu vadītājiem.

Tika konstatēta atsevišķu prasmju korelācija (skat. 5.3.2. tabulu). Piemēram, angļu valodas prasmes ietekme uz dzīves kvalitāti kopumā vidēji cieši korelē ar citu svešvalodu prasmēm ( $r=,551$ ). Kā augstu angļu valodas prasmju ietekmi uz dzīves kvalitātes konceptu kopumā novērtējuši 38,3 % respondentu, bet citu svešvalodu prasmju ietekmi – 41,9 %. 15 respondenti jeb 7,8 % atzīmējuši, ka angļu valodas prasmes viņu dzīves kvalitāti neietekmē nemaz, bet 26 respondenti jeb 13,5 % uzskata, ka citu svešvalodu prasmes viņu dzīves kvalitāti neietekmē nemaz. Kurpretim, piemēram, IKT prasmju ietekmi kā nebūtisku (neietekmē nemaz) atzīmējuši vien 2 respondenti jeb 1 % aptaujāto. 40,4 % aptaujāto angļu valodas un dzīves kvalitātes korelāciju vērtē kā vidēji zemu (19,7 % Likerta skalā atzīmējuši 2, 20,7 % = 3 no 7), bet 13,5 % kā vidēju (Likerta skalas rangs 4)

Visvairāk respondentu – 89,2 % – kā augstu novērtējuši sarunu un saskarsmes prasmes ietekmi uz dzīves kvalitāti. Līdzīgi augstu ietekmi respondenti atzīmējuši arī pārējām prasmēm (analītiskās domāšanas prasmes – 81,9 %, kristiskās domāšanas prasmes – 81,4 %, mācīšanās prasmes – 86 %, prasmes darboties komandā – 83,9 %, plānošanas prasmes – 86 %, organizatoriskās prasmes – 87 %, informācijas un komunikācijas prasmes – 87,6 %) respondenti snieguši vērtējumu no 5 līdz 7 Likerta skalā.

Cieša sakarība konstatēta analītiskās domāšanas un kritiskās domāšanas prasmēm ( $r=,937$ ), mācīšanās prasmēm ( $r=,0770$ ), saskarsmes prasmēm ( $r=,703$ ), plānošanas prasmēm ( $r=,802$ ), organizatoriskajām prasmēm ( $r=,785$ ). Cieša sakarība konstatēta arī kritiskās domāšanas un mācīšanās prasmēm ( $r=,830$ ), prasmēm darboties komandā ( $r=,745$ ), sarunu un saskarsmes prasmēm ( $r=,734$ ), plānošanas prasmēm ( $r=,827$ ) un organizatoriskajām prasmēm ( $r=,808$ ). Mācīšanās prasmes cieši korelē ar prasmēm darboties komandā ( $r=,791$ ), sarunu un saskarsmes prasmēm ( $r=,758$ ), plānošanas prasmēm ( $r=,797$ ), organizatoriskajām prasmēm ( $r=,800$ ). Prasmes darboties komandā cieši korelē ar sarunu un saskarsmes prasmēm ( $r=,902$ ), plānošanas prasmēm ( $r=,835$ ) un organizatoriskajām prasmēm ( $r=,838$ ). Konstatēta cieša sakarība starp plānošanas prasmēm un organizatoriskajām prasmēm ( $r=,929$ ). Datu analīze liecina, ka visbiežāk ar citām prasmēm korelē mācīšanās prasmes, kā arī prasmju savstarpējā korelācija pārsniedz vienas prasmju grupas robežas.

Kopumā par jautājumu “Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā katra no zemāk minētajām prasmēm ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti”, ranžējot dimensijas pēc to svara, izlases dalībnieku datu analīze dod iespēju secināt, ka atbilstoši prasmju grupām starppersonu (inter-) un intrapersonālās prasmes (5.3.1. tabulā tā apzīmēta ar I) izlases dalībnieki vērtē augstāk nekā tehnoloģiskās prasmes (5.3.1. tabulā apzīmēta ar T) un kognitīvās prasmes (5.3.1. tabulā apzīmētas ar K):

5.3.1. tabula

**Prasmju vērtējums respondentu anketās un prasmju grupas**

Nr. p.k.	Prasmes	Vidējais vērtējums pēc Likerta skalas	Prasmju grupa
1.	Sarunu un saskarsmes	6,27	I
2.	Organizatoriskās	6,11	I
3.	Plānošanas	6,07	I
4.	Darboties komandā	6,03	I
5.	IKT	5,08	T
6.	Mācīšanās	5,85	K
7.	Kritiskā domāšana	5,76	K
8.	Analītiskā domāšana	5,68	K
9.	Citu svešvalodu	3,92	K
10.	Angļu valodas	3,88	K

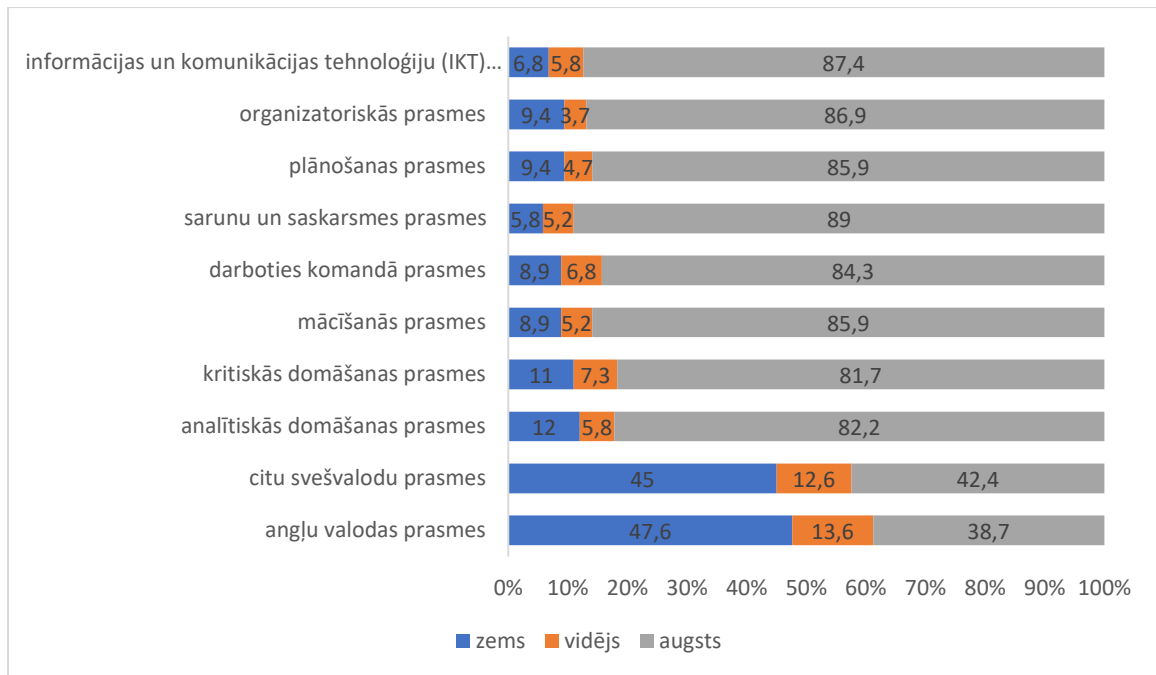
Šeit pētījuma dati norāda uz zināmu pretrunu ar secinājumu pēc datu analīzes 5.2 nodaļā par angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes mījsakarībām, proti, ka angļu valodas prasmes cilvēki vairāk saista ar starppersonu nekā kognitīvajām prasmēm, jo starppersonu prasmes kopumā 21. gadsimta prasmju kontekstā respondenti vērtējuši augstāk nekā kognitīvās prasmes, kur atbilstoši starptautisko organizāciju (UNICEF, OECD) dalījumam tiek ierindodas arī svešvalodu prasmes.

5.3.2. tabula

**Prasmju savstarpējā korelācija**

	Citu svešvalodu prasmes	Analītiskās domāšanas prasmes	Kritiskās domāšanas prasmes	Mācīšanās prasmes	Darboties komandā prasmes	Sarunu un saskarsmes prasmes	Plānošanas prasmes	Organizatoriskās prasmes	Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju
Angļu valodas prasmes	,551	,222	,184	,147	,117	,125	,124	,117	,260
Citu svešvalodu prasmes		,409	,406	,341	,272	,255	,257	,262	,336
Analītiskās domāšanas prasmes			,937	,770	,694	,703	,802	,785	,539
Kritiskās domāšanas prasmes				,830	,745	,734	,827	,808	,569
Mācīšanās prasmes					,791	,758	,797	,800	,631
Darboties komandā prasmes						902	,835	,838	,673
Sarunu un saskarsmes prasmes							,816	,849	,622
plānošanas prasmes								,929	,610
Organizatoriskās prasmes									,576

Atkarībā no respondentu amata, dzimuma, izglītības iestādes veida un respondentu vecuma statistiski nozīmīgas atšķirības netika konstatētas. Analizējot angļu valodas prasmju ietekmi dzīves kvalitātes dimensiju kontekstā, tika konstatētas korelācijas ar dimensiju “Izglītība” ( $r=,248$ ) un dimensiju “Tiesības, pārvalde” ( $r=,202$ ). Ar dimensiju “Izglītība” korelē arī analītiskās domāšanas prasmes ( $r=,231$ ), kritiskās domāšanas prasmes ( $r=,225$ ), mācīšanās prasmes ( $r=,267$ ), prasmes darboties komandā ( $r=,277$ ), sarunu un saskarsmes prasmes ( $r=,259$ ), IKT prasmes ( $r=,269$ ) un citu svešvalodu prasmes ( $r=,217$ ). 5.3.2. attēlā atspoguļots prasmju sadalījums pa līmeņiem attiecībā pret ietekmi uz dzīves kvalitāti (%).



### 5.3.2. attēls. Prasmju sadalījums pa līmeņiem attiecībā pret ietekmi uz dzīves kvalitāti (%)

Visvairāk respondentu – 89 % – atzīmējuši, ka augsta ietekme (rangi 5,6,7 Likerta skalā) ir sarunu un saskarsmes prasmēm, tām seko IKT prasmes (87,4 % atzīmējuši augstu ietekmi), organizatoriskās prasmes (86,9%), plānošanas prasmes un mācīšanās prasmes (abas kategorijas 85,9%), prasme darboties komandā (84,3%), analītiskās domāšanas prasmes (82,2 %) un kritiskās domāšanas prasmes (81,7 %). Angļu valodas prasmju ietekmi kā augstu uz dzīves kvalitāti vērtē 38,7 % respondentu, bet citu svešvalodu prasmju ietekmi – 42,4 % (5.3.2 attēls).

Izlases dalībniekiem tika uzdots atvērtais jautājums “Kādas prasmes vēl bez iepriekšējā jautājumā nosauktajām Jums nepieciešamas kā resurss dzīves kvalitātei (iepriekšējā jautājumā tika minētas: angļu valodas, citu svešvalodu, analītiskās domāšanas, kritiskās domāšanas un mācīšanās prasmes, prasmes darboties komandā, sarunu un saskarsmes prasmes, plānošanas, organizatoriskās un IKT prasmes)?”.

Pēc datu kvalitatīvās analīzes, grupējot minētos vārdus respondentu atbildēs atbilstoši jēgas vienībām, secināms, ka viņi lielā mērā uzlūko svešvalodas kā resursu dzīves kvalitātei (tostarp krievu, vācu, ķīniešu un angļu – atkārtojas 14 anketās). 10 izlases dalībnieki nosaukuši “*autovadīšanas prasmi*”, bet divi – par resursu dzīves kvalitātei uzskata “*prasmi muzicēt*”, pa vienam – “*peldētprasmi*” un “*humoru*”. Lielākā daļa šajā anketas jautājumā minētās prasmes, grupējot tās jēgas vienībās, var tikt iekļautas kādā no jau aplūkotajām 21. gadsimta prasmju kategorijām (piemēram,

emocionālā inteliģence (12 anketās) un elastība (2 anketās) var tikt uzskatītas par sarunu un saskarsmes prasmēm), bet liela daļa respondentu minēto jēdzienu atbilst nevis prasmju, bet īpašību vai rīcības kategorijai (*dzīvesprieks, ekoloģisks dzīvesveids, atbildība, cilvēcība* u. tml.).

Datu apkopojums liecina, ka izlases dalībnieki lielā mērā 21. gadsimta prasmes uzlūko kā dzīves kvalitātes resursu un vērtē tās kontekstā ar darbam nepieciešamajām prasmēm. Secinājums apliecina šī darba pamatkategoriju teorētisko koncepciju, proti, ka prasmes uzlūkotas kā resurss jeb potenciāls kāda mērķa sasniegšanai, darbības veikšanai, savukārt dzīves kvalitāte kā darbības objekts.

Aptaujas anketā respondentiem tika lūgts novērtēt viņu angļu valodas prasmes katrā no kategorijām: runāšana (monologs), runāšana (diālogs), rakstīšana, klausīšanās, lasīšana. Pašvērtējuma skala ietvēra rangus no 1 (neprotu vai tikpat kā neprotu angļu valodu) līdz 6 (jūtos pilnīgi pārliecināts/a, profesionāls/a valodas lietotājs/a, tuvu dzimtās valodas līmenim).

Apkopojot un analizējot respondentu atbildes (rangī 1, 2 – zems prasmju līmenis, 3, 4 – vidējs prasmju līmenis, 5, 6 – augsts prasmju līmenis), tika iegūti dati, kas atspoguļoti 5.3.3 tabulā. Prasmju līmeņu dalījuma izmantota Eiropas vienotā valodu prasmes līmeņu sistēma (CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages, Council of Europe, n/d*), reducējot sešus tajā iekļautos līmeņus uz trim, jo “aplūkojot šos sešus līmeņus, varam redzēt, ka tie tomēr ietver klasisko līmeņu – pamata, vidējā un augstākā līmeņa – interpretāciju, sadalot tos augstākā un zemākā pakāpē” (Eiropas Padome, 2006, 28). Šī promocijas darba autore izvēlējusies apzīmējuma “pamata līmenis” vietā lietot apzīmējumu “zems”, jo, autoresprāt, šis termins precīzāk raksturo valodas prasmju apjomu nekā termins “pamata līmenis”, kā arī atbilst valodas vienotai stilistikai, ja tiek izmantoti īpašības vārdi, lai izteiktu kādas pazīmes pakāpes (šajā gadījumā: zems – vidējs – augsts).



### 5.3.3. tabula

#### **Respondentu angļu valodas prasmju pašvērtējums, % no respondentu skaita**

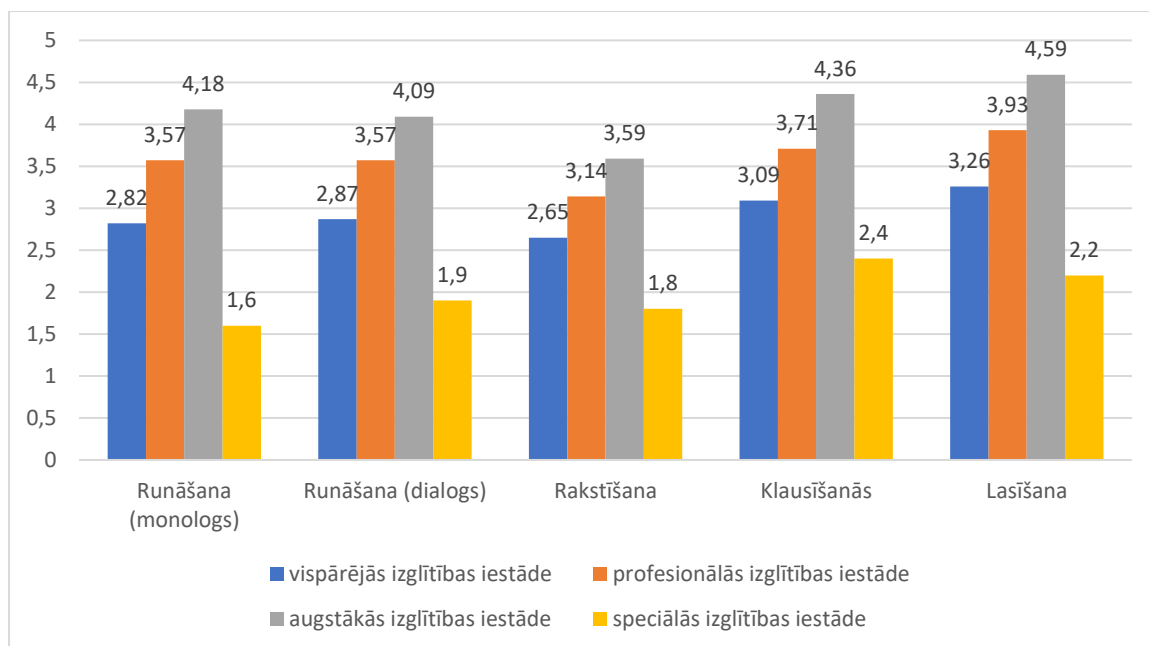
Prasme Līmenis	Zems, %	Vidējs, %	Augsts, %
Runāšana (monologs)	40,9	42,5	16,6
Runāšana (dialogs)	41,0	39,9	19,2
Rakstīšana	48,8	36,8	14,5
Klausīšanās	36,8	39,9	23,3
Lasīšana	33,7	37,3	29,0

Angļu valodas prasmju pašvērtējumā tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no sektora, kurā respondenti strādā. Rakstīšanas, klausīšanās un lasīšanas prasmes augstāk vērtē privātajā sektorā strādājošie nekā publiskajā sektorā nodarbinātie respondenti:

- rakstīšanas prasmes pašnovērtējumos ( $p=,005$ ): privātajā sektorā strādājošajiem vidējais vērtējums 3,63 (no 6), publiskajā sektorā strādājošajiem – 2,65;
- klausīšanās prasmes pašnovērtējumos ( $p=,011$ ): privātajā sektorā strādājošajiem 4,05, publiskajā sektorā strādājošajiem – 3,15;
- lasīšanas prasmes pašnovērtējumos ( $p=,029$ ): privātajā sektorā strādājošajiem 4,16, publiskajā sektorā – 3,31.

Angļu valodas prasmju pašnovērtējuma dati sektora griezumā, korelē ar augstāk šajā nodaļā analizētajiem datiem, proti – privātā sektora respondenti norādījuši augstāku angļu valodas prasmju ietekmi uz tādām dzīves kvalitātes dimensijām kā “Kopējā pieredze”, “Materiālā labklājība” un “Ekonomiskā drošība”. Līdz ar to secināms, ka privātā sektora izglītības iestāžu vadītāji visticamāk izjūt lielāku nepieciešamību un apņemšanos aktivizēt savu profesionālo kapitālu ar angļu valodas prasmju palīdzību.

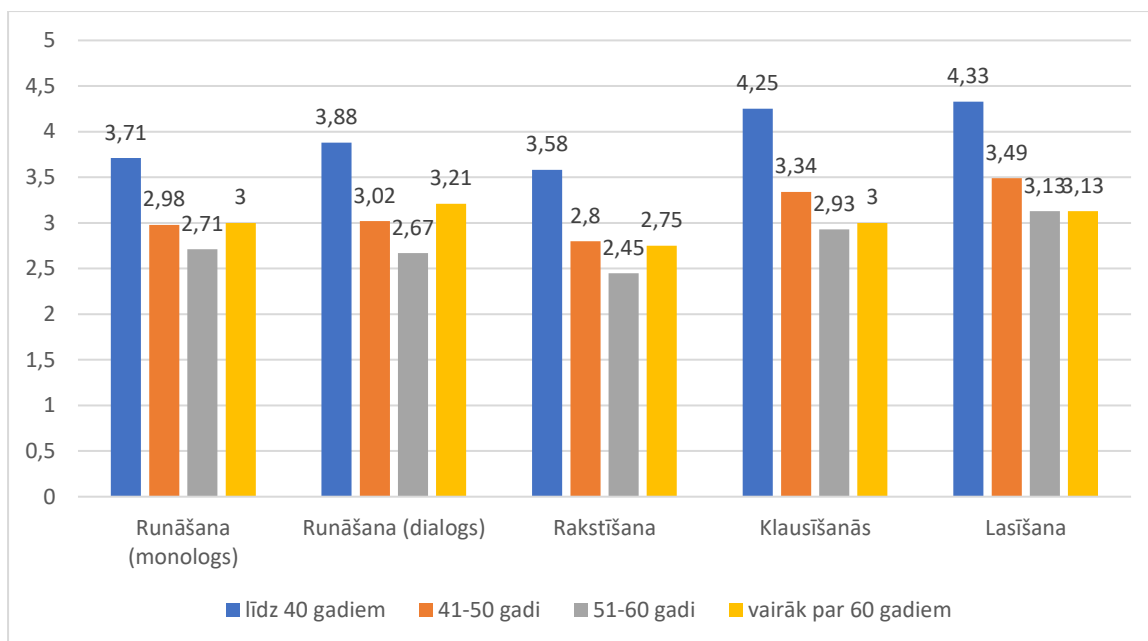
Visu prasmju pašnovērtējumos tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no izglītības iestādes veida, kurā respondenti strādā (skat. 5.3.3. attēlu).



5.3.3. attēls. Respondentu angļu valodas prasmju pašvērtējums pēc izglītības iestādes veida

Visaugstāk savas angļu valodas prasmes visās kategorijās vērtē respondenti no augstākās izglītības iestādēm (vidējā vērtība – 4,16, attiecināma uz vidēju prasmju līmeni), viszemāk – speciālajās izglītības iestādēs strādājošie (vidējā vērtība – 1,98, attiecināma uz zemu prasmju līmeni). Profesionālo izglītības iestāžu respondentu angļu valodas prasmju pašvērtējuma vidējā vērtība ir 3,58 (vidējs prasmju līmenis), bet vispārējās izglītības iestāžu pārstāvji savas angļu valodas prasmes vērtē kā zemas (vidējā vērtība ir 2,9).

Arī atkarībā no respondentu vecuma visu prasmju pašnovērtējumos tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības (skat. 5.3.4. attēlu).



#### 5.3.4. attēls. Respondentu angļu valodas prasmju pašvērtējums pēc vecuma

Augstākas angļu valodas prasmes visās kategorijās atzīmējuši respondenti līdz 40 gadu vecumam (vidējā vērtība – 3,95). Respondenti vecuma grupā no 41 līdz 50 gadiem kopumā savas angļu valodas prasmes visās kategorijās vērtē zemāk nekā jaunākie respondenti – vidējā vērtība ir 3,1, bet respondenti vecuma grupā no 51 līdz 60 gadiem viszemāk – vidējā vērtība ir 2,8. Savukārt respondenti, kuri vecāki par 60 gadiem (tādu ir 25 jeb 13,1 %), savas angļu valodas prasmes vērtē augstāk nekā iepriekšējās vecuma grupas respondenti – vidējā vērtība ir 3,0.

Intervijā iegūto kvalitatīvo datu salīdzinājums ar anketas respondentu datiem liecina par līdzīgu respondentu angļu valodas prasmju vidējās vērtības sadalījumu, vērtējot pēc izglītības iestāžu veida (skat. 4.3.4. tabulu).

4.3.4. tabula

#### Intervijas respondentu angļu valodas prasmju pašvērtējums

Respondents	Respondenta vecuma grupa	Izglītības iestādes veids	Angļu valodas prasmes līmenis (no 1 līdz 6)
1b.	51 līdz 60	augstākā	5
2b.	51 līdz 60	augstākā	4,5
3b.	vairāk par 60	vispārējā	3
4b.	vairāk par 60	profesionālā	4,5
5b.	41 līdz 50	vispārējā	2
6b.	51 līdz 60	profesionālā	4

Atkarībā no respondentu dzimuma, ieņemamā amata statistiski nozīmīgas atšķirības angļu valodas prasmju pašnovērtējumos netika konstatētas ( $p > ,005$ ).

Aptaujas anketu datu analīze rāda, ka viszemāk angļu valodas prasmju kategorijās respondenti vērtē savas rakstīšanas prasmes – 48,8, % tās vērtē kā zemas. 41 % respondentu kā zemas vērtē savas angļu valodas runāšanas prasmes dialogā un gandrīz tikpat – 40,9 % – savas runāšanas prasmes monologā. Klausīšanās un lasīšanas prasmes kā zemas vērtē attiecīgi 36,8 % un 33,7 % respondentu.

Iegūtie dati apliecina 4. nodaļā konstatēto pretrunu – lai gan liela daļa respondentu aptaujas anketās (38,3 %) atzīst, ka angļu valodas prasmes ir nozīmīgs dzīves kvalitātes resurss (augsta ietekme – rangs 5, 6, 7 Likerta skalā) un visi interviju respondenti angļu valodas prasmi atzīst par nozīmīgu un nepieciešamu profesionālā kapitāla resursu, tomēr liela daļa respondentu visās prasmju kategorijās (41 % – runāšanas prasme, 48,8 % – rakstīšanas, 36,8 % – klausīšanās, 33,7 % – lasīšanas) vērtē savas angļu valodas prasmes kā zemas. Šī pretruna raksturo Latvijas izglītības iestāžu vadītāju izpratni par angļu valodu kā profesionālā kapitāla elementu, bet tanī pat laikā ļauj secināt, ka angļu valodas prasmju potenciāls netiek pietiekami izmantots respondentu nepietiekamo angļu valodas prasmju dēļ, līdz ar to nevar tikt transformēts no profesionālā kapitāla elementa resursā.

Tomēr jāatzīst, ka respondentu angļu valodas prasmju vērtējumam šajā promocijas darbā ir subjektīva daba un pieļaujams, ka atsevišķos gadījumos tas varētu būt kritiskāks nekā ir patiesībā. Šī promocijas darba autores 15 gadu pieredze, vadot privātu valodu skolu, dod iespēju secināt, ka parasti cilvēku svešvalodas pašvērtējums (ja tiek sniegti konkrēti zināšanu līmeņu parametri/apraksts) lielākajā daļā gadījumu sakrīt ar testētāja/pasniedzēja konstatēto zināšanu līmeni mutiskajā testā. Līdz ar to var apgalvot, ka respondentu angļu valodas prasmju pašvērtējumu var uzskatīt par pietiekami objektīvu un iegūtos datus izmantot analīzei.

Apskatot angļu valodas prasmju pašvērtējuma datus salīdzinājumā ar vērtējumu, kādu izlases dalībnieki ir atzīmējuši, atbildot uz jautājumu par angļu valodas un dzīves kvalitātes korelāciju, vērojamas dažas likumsakarības. Proti, kopumā kā zemu angļu valodas prasmju ietekmi uz dzīves kvalitāti vērtē 47,6 % izlases dalībnieku, 13,6 % – kā vidēju, bet 38,7 % – kā augstu. Šī proporcija korelē ar respondentu proporciju attiecībā uz angļu valodas prasmju vērtējuma pakāpēm – augsta, vidēja vai zema līmeņa prasmes.

Respektīvi, ir secināms, ka respondentu īpatsvars, kuri vērtē angļu valodas ietekmi uz viņu dzīves kvalitāti kā mazu, sakrīt ar respondentu īpatsvaru, kuri vērtē savas angļu valodas prasmes kā zema līmeņa. Savukārt to respondentu īpatsvars, kuri

atzīmējuši augstu angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes mījsakarību, ir lielāks, nekā to izlases dalībnieku īpatsvars, kuri vērtē savu angļu valodas prasmju līmeni kā augstu.

Tādēļ var secināt, ka liela daļa respondentu (52,4 %, no kuriem 38,7 % atzīmējuši angļu valodas ietekmi kā augstu, 13,7 % kā vidēju) novērtē un apzinās angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes korelāciju *ex ante*, bet angļu valodas prasmes kā resursa potenciāls netiek pilnībā izmantots. Savukārt 47,6 % izlases dalībnieku, kas atzīmējuši angļu valodas ietekmes līmeni kā zemu, neapzinās vai neatzīst angļu valodas prasmes kā profesionālā kapitāla resursu (kur profesionālais kapitāls ir resursi, investīcijas un aktīvi, kas veido, definē un attīsta profesiju un tās praksi (Hargreaves, Fullan, 2012) vai arī nesaskata to tiešu korelāciju dzīves kvalitātes kontekstā.

Tomēr intervijās šiem datiem nav gūts apliecinājums, jo visi interviju dalībnieki (6 no 6) apzinājās un pamatoja angļu valodas kā profesionālā kapitāla resursa nozīmi. Tādēļ to respondentu grupa, kuri atzīmējuši angļu valodas un dzīves kvalitātes korelāciju kā zemu, ir tālāko pētījumu priekšmets, iespējams, psiholoģijas jomā.

Aptaujas anketas un interviju analīzes gaitā iegūtie dati liecina, ka galvenais iemesls, kāpēc angļu valodas kā profesionālā kapitāla resurss netiek pilnvērtīgi izmantots, ir vājais angļu valodas prasmju līmenis – kā zemas savas angļu valodas runāšanas prasmes monologā un dialogā vērtē 40,9 % un 41 % respondentu, rakstīšanas prasmes – 48,8, % respondentu, klausīšanās prasmes – 36,8 % un lasīšanas prasmes – 33,7 % respondentu. Angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla resursa dabu apstiprina arī dati no intervijām:

5.b resp.: *“Darbā man ir angļu valodas skolotājs, iesaistu citus resursus – skolas vietējos. Vai arī, mūsdienās jau arī skolēni ļoti spējīgi un stipri, kas šo valodu pavisam jau labi zina.”* (respondenta angļu valodas prasmju pašvērtējums visās prasmju grupās (no 1 līdz 6) ir 2).

3.b resp.: *“Bez latviešu valodas es skolu vadīt nevaru. Bez angļu valodas es viņu varu vadīt, bet es nedomāju, ka es viņu varu vadīt tik labi, kā es gribētu vadīt.”* (Angļu valodas prasmju pašvērtējums visās prasmju grupās – 3.)

1.b resp.: *“Nu, ja tā jāšaka, kas ir tās svarīgākās [prasmes – I. Z.], nu, es teiktu, ka angļu valodas noteikti ir viena no tām svarīgākajām.”* (Angļu valodas prasmju pašvērtējums visās prasmju grupās – 5.)

2.b resp.: “*Angļu valodas prasme viennozīmīgi nepieciešama nepārtraukti, gan pie projektiem, gan pie saziņas*”. (Angļu valodas prasmju pašvērtējums visās prasmju grupās – 4, 5.)

4.b resp.: “*Galvenais ir motivācija – kāpēc man to vajag, kāpēc šīs svešvalodas zināšanas ir vajadzīgas? Vai tas ir tikai tāpēc, lai es varu savā CV kaut ko ierakstīt, vai es to izmantoju, kā rīku, lai sasniegtu savus mērķus, nu, pirmām kārtām, iestādes mērķus*”. (Angļu valodas prasmju pašvērtējums visās prasmju grupās – 4, 5.)

6.b resp.: “*(...) bet tas [angļu valodas prasmes – I. Z.] dod to plašumu, plašuma sajūtu, to griestu augstumu. Jo tu vairāk mācies, jo tavš griestu augstums paaugstinās. Tas dod to brīvības sajūtu vairāk – gan klausīties, gan viedokļos un, ja mēs runājam par kritisko domāšanu, tad tagad ir diezgan jāpaskatās, kas apkārt notiek.*” (Angļu valodas prasmju pašvērtējums visās prasmju grupās – 4.)

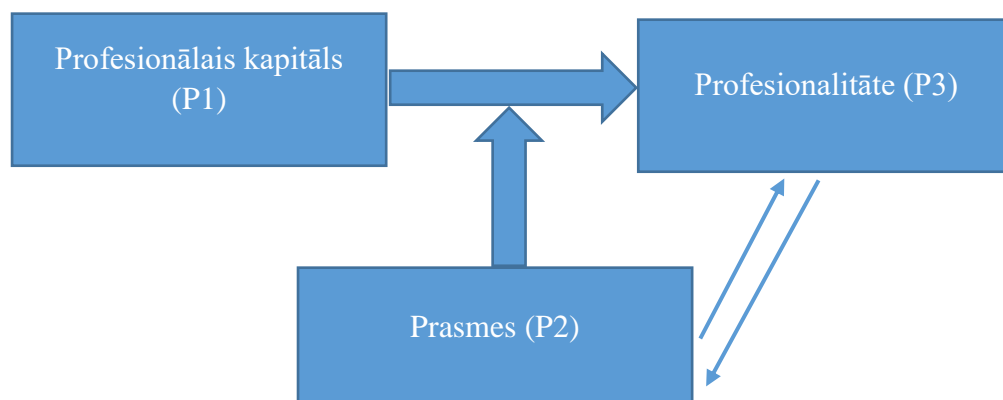
Pētījumā noskaidrots, ka 38,7 % respondentu vērtē angļu valodas un dzīves kvalitātes mījiskārību kā augstu, 13,6 % – kā vidēju, bet – 47,6 % kā zemu. Vienlaicīgi secinātas likumsakarības attiecībā pret respondentu norādīto ietekmi un angļu valodas prasmju pašvērtējumu. Datu korelācija ļauj secināt, ka, **jo augstākā līmenī ir angļu valodas prasmes, jo lielāka iespēja tās izmantot kā profesionālā kapitāla resursu (konkrētā politiskajā, sociālajā un vēsturiskajā kontekstā), kas, savukārt, ģenerē jaunas prasmes.** Angļu valodas prasmju līmenis un respondentu vērtējums attiecībā uz to ietekmi uz dzīves kvalitāti ir tieši proporcionāli saistīts un korelē, proti, jo zemāk respondents vērtē savas angļu valodas prasmes, jo mazāku ietekmi uz dzīves kvalitāti saskata un otrādi, jo augstāka līmeņa ir respondenta angļu valodas prasmes, jo lielāku ietekmi tās atstāj uz dzīves kvalitāti.

Apkopojot pētījuma datus un teorētiskajos avotos gūtās atziņas, iespējams izveidot konceptuālu cēloņsakarības modeli **dzīves kvalitātes uzlabošanai jeb 3 P modeli**, kuru veido profesionālais kapitāls (P1), prasmes (P2) un profesionalitāte (P3) (skat. 5.3.5. attēlu). P1 (profesionālais kapitāls) modelī attēlots kā neatkarīgais mainīgais, bet P3 (profesionalitāte) kā atkarīgais mainīgais, starp kuriem veidojas mijiedarbības efekts, bet P2 (prasmes) ir starpniekmainīgais, kurš ietekmē gan P1, gan P3. Savukārt, starp P2 un P3 veidojas atgriezeniskās saites efekts.

Proti, profesionālais kapitāls kā neatkarīgais mainīgais ietekmē profesionalitāti. Prasmes ir viens no profesionālā kapitāla resursiem, līdz ar to ir starpniekmainīgais, kas

ietekmē gan profesionālo kapitālu, gan profesionalitāti. Šī sakarība norāda uz mijiedarbības efektu starp visiem mainīgajiem. Savukārt, profesionalitātes iespaidā tiek attīstītas jaunas prasmes, kas, savukārt, norāda uz atgriezeniskās saites efektu starp starpniekmainīgo P2 un atkarīgo mainīgo P3.

Atsaucoties uz 2. nodaļā pieminēto pētījuma “Dzīves kvalitāte Latvijā” secinājumu, ka Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes uzlabošanas centrālā startēģija ir darbs (Bela, Tisenkopfs, 2006), ko apliecina arī šī promocijas darba dati (56 % respondentu kā dzīves kvalitātes raksturlielumu min darbu, bet 69 % respondentu par dzīves kvalitātes rādītāju uzskata materiālos apstākļus), un atsaucoties uz E. Hāgreiva un M. Fulana (2012) profesionālā kapitāla definīciju, kur profesionālais kapitāls ir resursi, investīcijas un aktīvi, kas veido, definē un attīsta profesiju un tās praksi, savukārt angļu valodas prasmes šī darba kontekstā aplūkotās kā resurss profesijas prakses attīstīšanai (skat. 4. nodaļu), var secināt, ka profesionālajā kapitālā transformētas angļu valodas prasmes vairo profesionalitāti un uzlabo dzīves kvalitāti.



### 5.3.5. attēls. 3 P konceptuālais modelis dzīves kvalitātes uzlabošanai

Līdz ar to, **dzīves kvalitātes uzlabošanas stratēģija var tik izteikta ar 3 P modeli, kur P1= profesionālais kapitāls, P2 = prasmes, P3 = profesionalitāte.**

Modeļa starpniekmainīgais ir prasmes. Savukārt, dzīves kvalitātes uzlabošanas kontekstā, par prasmēm uzskatītas tādas, kas var tikt pārvirzītas vai pielietojamas jaunā situācijā jeb, kā noskaidrots 4.2. nodaļā, 21. gadsimta prasmes, tostarp, angļu valodas prasmes. Profesionālo kapitālu, ko, atbilstoši E.Hāgreiva un M.Fulana (2012) definīcijai veido cilvēkkapitāls, sociālais kapitāls un lēmumu pieņemšanas kapitāls,

veidojošās prasmes, kā secināts 5. nodaļā, ir formatīvi mainīgas. Proti, profesionālo kapitālu veidojošās prasmes vai pat prasmju grupas var mainīties, jo, atbilstoši secinātajam šī darba 4.nodaļā, ir sociāli, kulturāli un politiski determinētas. Dzīves kvalitātes uzlabošanas modeļa atkarīgais mainīgais – profesionalitāte – šeit izprasta kā “augsta efektivitāte”, ko vairo profesionālais kapitāls (skat. 5.2. nodaļu). Visi trīs elementi, bez šaubām, var pastāvēt nesaistīti, tomēr, tikai mijiedarbībā un zināmā cēloņsakarībā tie veido dzīves kvalitātes uzlabošanas modeli.

Tātad, ja profesionālais kapitāls ir resursi, investīcijas un aktīvi, kas veido, definē un attīsta profesiju un tās praksi (Hargreaves, Fullan, 2012), tad **21. gadsimta prasmes ir dzīves kvalitātes resurss, kas ir formatīvi mainīgs un transformēts profesionālajā kapitālā kļūst par profesionalitātes rosinātāju.**



## 5.4. Secinājumi

1. 69 % respondentu par dzīves kvalitātes rādītāju uzskata materiālos apstākļus, kā otrs biežāk minētais dzīves kvalitātes raksturlielums ir darbs (56 %), tam seko psiholoģiskās labizjūtas aspekts (50 %), veselība (42 %), ģimene (36 %), izglītība (20 %), vide (10 %), drošība (10 %) un kultūra (8 %).
2. Kā unikālas fenomenoloģiskās datu analīzes jēgas vienības izdalāmas divu respondentu atbildes, ka par nozīmīgu dzīves kvalitātes rādītāju uzskatāms interneta pieslēgums.
3. Respondentu minētie dzīves kvalitātes rādītāji lielā mērā saskan ar *Stiglitz-Sen-Fitoussi* (Eurostat, 2017) dzīves kvalitātes modelī iekļautajām dimensijām: materiālā labklājība; pamata darbības; veselība; izglītība; brīvais laiks un sociālā mijiedarbība; ekonomiskā un fiziskā drošība; pamattiesības; dabas un dzīves vide; kopējā dzīves pieredze.
4. Dzīves kvalitātes rādītājiem ir formatīvo latentu mainīgo daba, proti, tie atbilst konkrētai kopienai un ir kopienas determinēti.
5. Visaugstāk visu grupu respondenti vērtē dimensijas “Veselība” ietekmi uz dzīves kvalitāti (vidējā vērtība 6,69 no 7), tai seko psiholoģiskās labizjūtas dimensija “Kopējā pieredze” (vidējā vērtība 6,38), “Ekonomiskā drošība” (6,25), “Fiziskā drošība” (6,19), “Līdzsvars” (6,17), “Materiālā labklājība” (5,86), “Izglītība” (5,79), “Daba, vide” (5,63), “Sociālā mijiedarbība” (5,47), bet viszemāk respondenti vērtē dimensijas “Tiesības, pārvalde” (4,74) ietekmi uz dzīves kvalitāti.
6. Visvairāk angļu valodas prasmes ietekmē izglītību – 57,6 % respondentu atzīmējuši, ka angļu valodas prasmes ietekme uz šo dimensiju ir augsta.
7. Viszemāk respondenti vērtē angļu valodas prasmju ietekmi uz trim dzīves kvalitātes dimensijām: “Tiesības, pārvalde”; “Fiziskā drošība” un “Veselība”.
8. 27,7 % respondentu atzīmējuši, ka angļu valodas prasmes izglītību kā dzīves kvalitātes dimensiju neietekmē nemaz (6,2 % atzīmējuši rangu skalā ar 1) vai minimāli ietekmē (21,8 % atzīmējuši – 2 un 3).
9. Trīs nozīmīgākās dimensijas (ar augstu ietekmi) dzīves kvalitātes kontekstā ir “Veselība”, “Kopējā pieredze” un “Ekonomiskā drošība”, savukārt angļu valodas prasmju ietekmes ziņā trīs nozīmīgākās ir “Izglītība”, “Kopējā pieredze” un “Sociālā mijiedarbība”.

10. Angļu valodas prasmju ietekme uz dimensiju "Izglītība" ir tieši proporcionāla izglītības dimensijas svaram kopējā dzīves kvalitātes modelī attiecīgajai respondentu grupai.
11. Profesionālās un augstākās izglītības respondentu vērtējumā angļu valodas prasmes sasniedz augstas ietekmes robežu dimensijas "Izglītība" kontekstā.
12. Vispārējās un speciālās izglītības iestāžu respondentu vērtējumā angļu valodas prasmes sasniedz vidējas ietekmes robežu dimensijas "Izglītība" kontekstā.
13. Augstākās izglītības iestāžu respondentu vērtējumā angļu valodas prasmes sasniedz vidējas ietekmes robežu dimensijas "Kopējā dzīves pieredze" kontekstā.
14. Profesionālās izglītības iestāžu pārstāvju vērtējumā angļu valodas prasmes sasniedz vidējas ietekmes robežu dimensiju "Sociālā mijiedarbība" un "Ekonomiskā drošība" kontekstā.
15. Vispārējās izglītības iestāžu un speciālās izglītības iestāžu respondentu vērtējumā angļu valodas prasmju ietekme nevienā no dzīves kvalitātes dimensijām nesasniedz augstas ietekmes robežu.
16. Kopīgais rādītājs ar augstu ietekmi gan uz dzīves kvalitāti, gan angļu valodas prasmes kontekstā ir subjektīvais rādītājs "Kopējā dzīves pieredze", tātad par angļu valodas prasmēm cilvēki domā vairāk kā par starppersonu un intrapersonālajām nekā kognitīvajām prasmēm.
17. Absolūtais respondentu vairākums saista dzīves kvalitāti ar 21. gadsimta prasmēm un vērtē to ietekmi kā augstu.
18. Izlases dalībnieki 21. gadsimta prasmes lielā mērā uzlūko kā dzīves kvalitātes resursu un vērtē tās kontekstā ar darbam nepieciešamajām prasmēm.
19. Citu 21. gadsimta prasmju ietekmi uz dzīves kvalitāti lielākā daļa respondentu vērtē augstāk nekā angļu valodas un citu svešvalodu prasmju ietekmi.
20. Angļu valodas un citu svešvalodu prasmju ietekmi uz dzīves kvalitāti respondenti vērtē līdzīgi.
21. Viszemāk angļu valodas prasmju kategorijās respondenti vērtē savas rakstīšanas prasmes, 48,8, % tās vērtē kā zemas. 41 % respondentu kā zemas vērtē savas angļu valodas runāšanas prasmes dialogā un gandrīz tikpat – 40,9 % – savas runāšanas prasmes monologā.

22. To respondentu īpatsvars, kuri vērtē angļu valodas prasmju ietekmi uz viņu dzīves kvalitāti kā zemu, sakrīt ar to respondentu īpatsvaru, kuri vērtē savas angļu valodas prasmes kā zemas.
23. Respondentu īpatsvars, kuri atzīmējuši augstu angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes mījsakarību, ir lielāks nekā izlases dalībnieku īpatsvars, kuri vērtē savu angļu valodas prasmju līmeni kā augstu.
24. Liela daļa respondentu (52,4 %) novērtē un apzinās angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes korelāciju *ex ante*, bet angļu valodas prasmju kā resursa potenciāls netiek pilnībā izmantots un transformēts no profesionālā kapitāla elementa resursā nepietiekamo angļu valodas prasmju dēļ.
25. Jo augstākā līmenī ir angļu valodas prasmes, jo lielāka iespēja tās izmantot kā profesionālā kapitāla resursu, kas savukārt ģenerē jaunas prasmes.
26. Angļu valodas prasmju līmenis un respondentu vērtējums attiecībā uz tā ietekmi uz dzīves kvalitāti ir tieši proporcionāli saistīts un korelē, proti, jo zemāk respondents vērtē savas angļu valodas prasmes, jo mazāku ietekmi uz dzīves kvalitāti saskata un otrādi, jo augstākas ir respondenta angļu valodas prasmes, jo augstāk tās tiek vērtētas dzīves kvalitātes kontekstā.
27. Augstākās izglītības iestāžu vadītāju apņemšanās (*commitment*) pieredzes un citu apstākļu dēļ tiek vairāk stimulēta nekā citu izglītības iestāžu vadītājiem, līdz ar to angļu valodas prasmes tiek vērtētas gan kā emocionāla, gan kā morāla vērtība kā kopējās dzīves pieredzes, tā arī dzīves un darba līdzsvara nodrošināšanai.
28. Privātā sektora izglītības iestāžu vadītāji izjūt lielāku nepieciešamību un apņemšanos aktivizēt savu profesionālo kapitālu ar angļu valodas prasmju palīdzību.
29. Profesionālajā kapitālā transformētas angļu prasmes vairo profesionalitāti un uzlabo dzīves kvalitāti.

## Nobeigums un secinājumi

Promocijas darbā ir analizētas izglītības iestāžu vadītāju angļu valodas prasmes kā profesionālā kapitāla resurss, skatot tās dzīves kvalitātes koncepcijas ietvaros. Dzīves kvalitātes jēdziens aplūkots kā integrāls daudzdimensiju koncepts un darbības objekts jeb tas, uz ko vērsta subjekta darbība. Savukārt prasmes ir skatītas kā kvalitatīvas darbības priekšnoteikums mērķa sasniegšanai.

Promocijas darba izstrādes gaitā ir pētītas Latvijas izglītības iestāžu vadītāju angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes mījsakarības, uzlūkojot angļu valodas prasmes kā profesionālo kapitālu, kā arī teorētisko un praktisko pētījumu rezultātā sniegtas atbildes uz pētījuma jautājumiem.

Teorētiskās literatūras un avotu analīze pētāmās problēmas aspektā dod iespēju izdarīt šādus būtiskus secinājumus:

1. Viena no EK (2017) dzīves kvalitātes modeļa deviņām dimensijām ir izglītība. Viens no šīs dimensijas rādītājiem ir multilingvisms, kas dzīves kvalitātes kontekstā tiek izprasts kā vismaz divu svešvalodu prasmes un to nozīme komunikācijā un mobilitātes atvieglošanā.
2. Diskusijai par dzīves kvalitātes dimensijām gan Latvijā, gan pasaulē ir tendence pieaugt, tās dimensijas un rādītāji ir formatīvi mainīgi, proti, konkrētas kopienas definēti, bet svešvalodu prasmju kontekstā arī sociāli, politiski un kulturāli determinēti.
3. Rezumējot 21. gadsimta prasmju būtību un termina saistību ar pārējiem kompetenci raksturojošiem terminiem, var secināt, ka 21. gadsimta prasmes ir cilvēka kompetences dimensijas. 21. gadsimta zināšanu un prasmju kopīgais raksturlielums atšķirībā no citu prasmju grupām ir fakts, ka tās var tikt pārvirzītas vai pielietotas jaunā situācijā (National Research Council, 2012), ja pieņem, ka zināšanām ir daudz dimensiju un tās laika gaitā mainās un ietekmē cilvēka dzīvi. Līdz ar to svešvalodu prasme var tikt uzskatīta par vienu no 21. gadsimta prasmēm.
4. Liela daļa 21. gadsimta prasmju (problēmu risināšanas prasme, komunikācijas prasmes, sadarbības prasmes, kritiskās domāšanas prasmes, IKT prasmes u. c.), pie kādām, pēc autores domām, pieder arī angļu valodas kā svešvalodas prasmes, atbilst formatīvo mainīgo kopai, jo ir identificētas, pamatojoties uz

vienotu viedokli, kas iegūts dažādu ziņojumu un citu dokumentu analīzes rezultātā.

5. Kopš 20. gadsimta deviņdesmitajiem gadiem angļu valodas prasmes ir kļuvušas gan par Latvijas pedagoģiskā personāla profesionālā kapitāla elementu, gan par vienu no nozīmīgākajiem ierobežojošajiem faktoriem paradigmas maiņai izglītībā, jo angļu valodas prasmju kā resursa potenciāls netika pilnībā izmantots un transformēts no profesionālā kapitāla elementa resursā.
6. Pastāv pretruna prasībās attiecībā uz izglītības iestādes vadītāju prasmēm – no vienas puses, normatīvie akti (MK noteikumi Nr. 618, Ministru kabinets, 2020a) neparedz angļu valodas prasmes, no otras puses, šī promocijas darba kvalitatīvie dati – intervijas ar izglītības iestāžu vadītājiem – liecina, ka atsevišķos gadījumos izglītības iestāžu vadītāju amata pretendentiem tās tiek pārbaudītas.
7. Viens no galvenajiem resursiem gan dzīves kvalitātes jēdziena konstruēšanā, gan sociālā kapitāla veidošanā ir valoda, savukārt svešvalodu prasmēm ir sociālā kapitāla daba.
8. Kā viena no Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijas “Latvijas 2030” (LR Saeima, 2010) prioritātēm izvirzīta paradigmas maiņa izglītībā. Šī maiņa var pilnvērtīgi notikt tikai tad, ja to īsteno visi izglītības procesā iesaistītie (Zīds, 2019). Svešvalodu prasmju nozīmi paradigmas maiņas procesā pēcpadomju gados Latvijā traucēja zinātnieku un pedagogu zemais svešvalodu prasmju līmenis (Blūma, 2016). Šī promocijas darba kvalitatīvo un kvantitatīvo datu analīze ļauj secināt, ka tā paradigmas maiņa Latvijas izglītības sistēmā, kurai būtu jānodrošina pāreja no padomju režīma pedagoģijas uz pasaules pedagoģisko atziņu pārņemšanu un pielietojumu praksē, vēl nav pilnībā notikusi, bet kā viens no iemesliem ieilgušajam pārejas procesam ir visu līmeņu pedagoģiskā personāla vājās angļu valodas prasmes.

Promocijas darba empīriskā pētījuma dati un to analīze par izglītības iestāžu vadītāju angļu valodas prasmju kā profesionālā kapitāla un dzīves kvalitātes mijsakarbām, ļauj izdarīt šādus secinājumus:

1. Dzīves kvalitātes koncepta pamatā izmantotais *Stiglica-Senas-Fitozi* (2017) 8+1 modelis šī promocijas darba ietvaros izraudzīts pamatoti, jo aptaujas

pētījuma dati liecina, ka respondentu izpratne par dzīves kvalitāti veidojošām dimensijām lielā mērā saskan ar *Stiglica-Senas-Fitozi* modelī iekļautajām:

- materiālā labklājība (ienākumi, dzīves apstākļi, patēriņš);
  - pamata darbības (darbs, citas darbības, to kvantitāte un kvalitāte, darba un brīvā laika līdzsvars);
  - veselība (dzīves ilgums, jaundzimušo mirstība, veselīgu dzīves gadu skaits, veselības aprūpes pieejamība);
  - izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā);
  - brīvais laiks un sociālā mijiedarbība (cik bieži iedzīvotāji pavada laiku kopā ar citiem, tajā skaitā sporta un kultūras pasākumos, brīvprātīgi iesaistās organizācijās);
  - ekonomiskā un fiziskā drošība;
  - valsts pārvalde un pamattiesības (tiesības iesaistīties publiskajās debatēs, veidot valsts politiku, uzticība institūcijām, diskriminācijas jautājumi);
  - dabas un dzīves vide (iekļauj gan subjektīvos, gan objektīvos indikatorus, gan cilvēka paša uztveri, gan piesārņojumu kopumā);
  - kopējā dzīves pieredze (subjektīvā labizjūta, apmierinātība ar dzīvi).
2. Lielākā daļa respondentu uzskata, ka izglītība, kuras viens no rādītājiem ir svešvalodu prasmes, ir nozīmīga dzīves kvalitātes dimensija – konstatēta augsta jēdzienu “izglītība” un “dzīves kvalitāte” korelācija – 85,9 % atzīmējuši izglītības dimensijas ietekmi uz dzīves kvalitāti kā augstu (rangī 5, 6, 7 no 7 Likerta skalā).
3. Lai gan vairums starptautisko organizāciju ierindo svešvalodu prasmes kognitīvo prasmju grupā, promocijas darba pētījuma datu analīze liecina, ka atkarībā no svešvalodu apguves nolūka, tās var tikt ierindotas gan kognitīvo, gan starppersonu un intrapersonālo prasmju grupā, līdz ar to mainās šo prasmju jēga un nozīme cilvēka dzīvē.
4. Absolūtais vairākums (vairāk nekā 80 %) respondentu saista dzīves kvalitātes jēdzienu ar 21. gadsimta prasmēm (IKT prasmes, organizatoriskās prasmes, plānošanas prasmes, sarunu un saskarsmes prasmes, prasmes darboties komandā, mācīšanās prasmes, kritiskās domāšanas prasmes, analītiskās domāšanas prasmes) un vērtē to ietekmi kā augstu, bet angļu valodas un citu

svešvalodu prasmju ietekmi uz dzīves kvalitāti respondenti vērtē zemāk nekā pārējo 21. gadsimta prasmju ietekmi.

5. Vērojama korelācija starp respondentu īpatsvaru, kuri vērtē angļu valodas prasmju ietekmi uz viņu dzīves kvalitāti kā zemu un angļu valodas prasmju pašvērtējumu, proti, jo zemāk respondents vērtē savas angļu valodas prasmes, jo zemu ietekmi uz dzīves kvalitāti saskata. Līdzīga korelācija vērojama arī pretējā virzienā – jo augstākas ir respondenta angļu valodas prasmes, jo augstāk tiek vērtēta to ietekme uz dzīves kvalitāti. Šādu korelācijas attiecību, iespējams, var skaidrot ar subjekta domāšanas robežām jeb fenomenoloģijas filozofisko ideju par lietas būtību, kas E. Huserla izpratnē ir domāšana par zināmo jeb atzīto (*ego cogito cogitatum*). Šajā gadījumā subjekta jeb respondenta domāšanas robežas ir viņa pieredze un spēja lietot angļu valodu, kas attiecīgi nosaka, vienā gadījumā augstu (augsts angļu valodas prasmju pašvērtējums), otrā – zemu (zems angļu valodas prasmju pašvērtējums) ietekmi uz dzīves kvalitāti.
6. Lai gan lielākā daļa respondentu (52,4 %) apzinās angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes korelāciju, tomēr angļu valodas prasmju resursa potenciāls netiek pilnībā izmantots un transformēts no profesionālā kapitāla elementa resursā izglītības iestāžu vadītāju nepietiekamo angļu valodas prasmju dēļ.
7. Jo augstākā līmenī ir izglītības iestāžu vadītāju angļu valodas prasmes, jo lielāka iespēja tās izmantot kā profesionālā kapitāla resursu (konkrētā politiskajā, sociālajā un vēsturiskajā kontekstā), kas savukārt uzlabo esošās vai ģenerē jaunas prasmes. Piemēram, komunikācijas un saskarsmes prasmes mobilitātes ietvaros vai kritiskās domāšanas prasmes, iegūstot iespēju izmantot avotus un informatīvos kanālus vairākās valodās.

Apkopojot pētījuma datus un teorētiskajos avotos gūtās atziņas par dzīves kvalitātes kā daudzdimensionāla, integrāla koncepta dabu, angļu valodas un citu 21. gadsimta prasmju mijsakarbām un saistību ar profesionālā kapitāla jēdzienu, autore izveidojusi konceptuālu Prasmju transformācijas jeb 3 P modeli, kura pamatelements ir 21.gadsimta prasmes. Tās ir formatīvi mainīgas, jo ir kopienas definētas, kā arī politiski, sociāli un kulturāli determinētas. Transformētas profesionālajā kapitālā prasmes vairo profesionalitāti, ar ko šajā darbā tiek saprasta augsta efektivitāte. Profesionalitātes rezultātā tiek attīstas jaunas prasmes un cikls sākas no jauna jau citā/nākamajā līmenī. Veicot primāro datu analīzi un balstot to teorētiskajos avotos un literatūrā gūtajās

atziņās, ir iespējams izvirzīt tēzi, ka 21. gadsimta prasmes ir formatīvi mainīgs dzīves kvalitātes resurss, kas transformēts profesionālajā kapitālā kļūst par profesionalitātes rosinātāju.

Visbeidzot, ir svarīgi uzsvērt, ka izveidotais konceptuālais modelis ir izmantojams turpmākos pētījumumos ne vien par izglītības iestāžu vadītāju prasmēm, bet arī citu jomu un amatu pārstāvjiem nepieciešamajām prasmēm. Tāpat promocijas darbs dod ierosmi turpināt starpdisciplinārus pētījumus gan par izglītības iestāžu vadītāju profesionālā kapitāla resursu un to veidojošiem elementiem, gan par svešvalodu un dzimtās valodas attiecībām multilingvisma kontekstā pieaugušo izglītības jomā.

Promocijas darba aizstāvēšanai tiek izvirzītas šādas **tēzes**:

1. Angļu valodas prasmes izglītības iestāžu vadītāji intuitīvi ierindo starppersonu un intrapersonālo nevis kognitīvo prasmju grupā.
2. Angļu valodas prasmes vērtējamas kā formatīvs mainīgais un ir ne vien sociāli un kulturāli, bet arī politiski determinētas.
3. Vērtējot angļu valodas prasmes citu 21. gadsimta prasmju kontekstā, palielinās angļu valodas prasmju un dzīves kvalitātes korelācija.
4. Profesionālajā kapitālā transformētas angļu valodas prasmes vairo izglītības iestāžu vadītāju profesionalitāti un uzlabo dzīves kvalitāti.
5. Resurss dzīves kvalitātes uzlabošanai ir prasmes. Tās ir formatīvi mainīgas un transformētas profesionālajā kapitālā kļūst par profesionalitātes rosinātāju



## Izmantotā literatūra un avoti

### Literatūra

1. Anspaks, J. (2003). *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa.
2. Arechavala, N. S., & Trapero, B. P. (2014). Synthetic Indicators of the Quality of Life in Europe. In M. A. (eds), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Dordrecht: Springer. doi:[https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5\\_3729](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_3729)
3. Aristotelis. (1985). *Nikomaha ētika*. Rīga: Avots.
4. Aut. kol., Krūmiņš, G. (red.) (2016). *Ieskats Latvijas vēstures svarīgākajos jautājumos*. Rīga: Valsts kanceleja.
5. Baldunčiks, J. (2005). Tulkotāja viltusdraugu problēma: no vārdiem pie darbiem. *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi. Populārzinātnisku rakstu krājums. Nr. 1.*, 56–64.
6. Balodis, K. (2007). *Ievads civiltiesībās*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Bedwell, W. L., Fiore, S. M., & Salas, E. (2011). Developing the 21st Century (and Beyond) Workforce: A Review of Interpersonal Skills & Measurement Strategies. *NRC Workshop on Assessing 21st Century Skills*. Orlando, FL: University of Central Florida.
8. Bela, B., Tisenkopfs, K. (red.) (2006). *Dzīves kvalitāte Latvijā*. Rīga: Zinātne.
9. Beļickis, I. (1995). *Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma*. Rīga: Pedagogu izglītības atbalsta centrs.
10. Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). Defining 21st Century Skills. In *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, 17–66. Dordrecht: Springer.
11. Bleiere, D., Butulis, I., Feldmanis, I., Stranga A., Zunda, A. (2005). *Latvijas vēsture. 20. gadsimts*. Rīga: Jumava.
12. Blūma, D. (2016). *Skolotāju izglītība Latvijā paradigmu maiņas kontekstā (1991 – 2000)*. Rīga: LU PPMF Izglītības pētniecības institūts.
13. Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241–258. New York: Greenwood Press.
14. Brighouse, H. (2006). *On Education*. Routledge.
15. Brutt-Griffler, J. (2002). *World English*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595790>
16. Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. In J. Holstein, & J. Gubrium, *Handbook of Constructionist Research*, 397–412. New York: The Guilford Press.
17. Charmaz, K. (2015). Grounded Theory: Metodology and Theory Construction. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2nd Ed.)*. Elsevier Ltd.
18. Conley, D. T. (2007). *Redefining College Readiness*. Eugene, OR: Educational Policy Improvement Center.

19. Corbetta, P. (2011). Paradigms of Social Research. In *Social Research: Theory, Methods and Techniques*, 8–29. London: SAGE Publications, Ltd. doi:<https://dx.doi.org/10.4135/9781849209922>.
20. Celma-Zīda, D. (2006). *Vadītājs un vadīšana izglītībā*. Rīga: RaKa.
21. Crystal, D. (2003). *English as a Global Language (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Day, C. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Berkshire, England: Open University Press.
23. Eberle, T. S. (2013). Phenomenology as a Research Method. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, 184–202. London: SAGE Publications, Ltd.
24. Everard, B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. SAGE Publications Ltd.
25. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
26. Harari, J. N. (2018). *Sapiens. Cilvēces īsā vēsture*. Rīga: Zolnera izdevniecība.
27. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York/Toronto: Teachers College Press.
28. Ivanova, I. (2012). Pieaugušo mācīšanās īpatnības. In *Pieaugušo izglītība. Rakstu krājums*, 65–75. Rīga: Raka.
29. Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge
30. Kopeloviča, A., Žukovs, L. (2004). *Skolotāju izglītība Latvijā 1940–2000*. Rīga: RaKa.
31. Knowles, M. et al. (2020 (1973)). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 9th edition. Routledge
32. Knowles, M. S. (2015). *The Adult Learner (8th ed.)*. Routledge.
33. Koķe, T. (2012). Mūžizglītība – autonomas ceļojums kopīgā laikā un telpā. In red. Martinsone, K. *Pieaugušo izglītība*, 7–17. Rīga: RaKa.
34. Kolls, M., Engstroms, I. (1998). Ļ. Vigotska pētījumu un teorijas amerikāniska interpretācija: diskusija (ASV). *Ļevs Vigotskis, Žans Piažē un mūsdienu psiholoģija*, 70–78. Rīga: Raka.
35. Komenskis, J. A. (1992). *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne.
36. Kopeloviča, A., Žukovs, L. (2004). *Skolotāju izglītība Latvijā 1940–2000*. Rīga: RaKa.
37. Kūle, M. (2005). Valoda un vara: filosofiskais, kultūras un psiholoģiskais aspekts. In A. V. (Ed.), *Latviešu valoda- robežu paplašināšana*, 75–85. Rīga: Valsts valodas komisija.
38. Lin, N. (2001). Social Capital. In *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action* (Structural Analysis in the Social Sciences, 19–28. Cambridge: Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9780511815447.003
39. Martinsone, K., Pipere, A., Kamerāde, D. (2016). *Pētniecība: teorija un prakse*. Rīga: Raka.
40. Megone, C. (1990). The quality of life: Starting from Aristotle. In *Quality of Life: Perspectives and Policies*. Eds Baldwin, S, Godfrey, C, Propper, C. London: Routledge, 28–41.

41. Pavlovičs, J. (2004). *Padomju Latvijas ikdiens*. Rīga: Jumava.
42. Rubene, Z. (2008). *Kritiskā domāšana studiju procesā (2. izd.)*. Rīga: LV Akadēmiskais apgāds.
43. Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).
44. Staris, A., Ūsiņš, V., Žukovs, L. (2000). *Skolas un izglītība Latvijā (1900 – 1920)*. Rīga: Raka.
45. Stepermanis, M. (1929). *Rīgas skolas un skolu politika vācu okupācijas laikā 1917-1918*. Rīga: Latviešu izglītības biedrība.
46. Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (2018, 4.Auslage). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
47. Vējš, J. N. (2005). *Darbdienas filozofija. Ieskats analītiskajā domāšanā*. Rīga: Zinātne
48. Vigotskij, L. S. Mišļeņije i reč [Domāšana un valoda] . Moskva: Poligrafkniga. [Выготский, Л. С. (1934). *Мышление и речь*. Москва: Соцэкгиз] Pieejams: [http://psychlib.ru/mgppu/VMr-1934/VMR-001.HTM#\\$pI](http://psychlib.ru/mgppu/VMr-1934/VMR-001.HTM#$pI)
49. Vilbers, K. (2011). *Īsa visaptverošā vēsture*. Rīga: Jumava.
50. Vitgenšteins, L. (1994 (1921)). *Loģiski filosofiskais traktāts*. Rīga: Kentaurus.
51. Vitgenšteins, L. (1997 (1953)). *Filosofiskie pētījumi*. Rīga: Minerva.
52. Vorobjovs, A. (2002). *Sociālā psiholoģija. Teorētiskie pamati*. Rīga: SIA “Izglītības soli”.
53. Zīds, O. (2019). *Izglītības vadība Latvijā: vēsture un attīstība*. Liepāja: Liepājas Universitātes izdevniecība LiePA.
54. Žukovs, L., Kopeloviča, A. (1997). *Pedagoģiskā doma Latvijā. I daļa*. Rīga: RaKa.
55. Svence, G.; Majors, M. (2016). Labizjūtas saistība ar dzīvesspēku un vecumu pieaugušo izlasēs. *Latvijas Universitātes raksti. 810. sējums*, 57–68.
56. Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory, Vol. 7, No. 1*, 14–25.
57. Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology, Vol.94*, 95–120.
58. Cummins, R. (2000, Oktobris 1). Objective and Subjective Quality of Life: an Interactive Model. *Social Indicators Research 52*, 55–72 .
59. Engestrom, Y., & Sannino, A. (2020, August 24). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of Work and Learning. *Mind, Culture, and Activity, Vol.28*, 4–23. doi:10.1080/10749039.2020.1806328.
60. Eraut, M. (2004, July). Informal learnin in the workplace. *Studies in Continuing Education. Volume 26, No 2*, 247–273.
61. Fejes, A., & Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005-2012. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 6(2)*, 103–123. doi:10.3384/rela.2000-7426.rela9063.
62. Fine, B. (2007). Eleven Hypotheses on the Conceptual History of Social Capital: A Response to James Farr. *Political Theory, Vol 35, No1, February*, 47–53. doi:<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0090591706295482>

63. Healy, T., & Cote, S. (2001). The Well-Being of Nations: The Role of Human and Social Capital. Education and Skills. *Eric*.
64. Finegold, D., & Notabartolo, A. S. (2016). *21st-Century Competencies and Their Impact: An Interdisciplinary Literature Review*. William and Flora Hewlett Foundation.
65. Flick, U. (2019). From intuition to reflexive construction: research design and triangulation in grounded theory research. In A. Bryant, & K. Charmaz, *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*, 125–144. London: Sage Publication Ltd.
66. Freimane, I. (2005). Valoda semantiski funkcionālā aspektā. *VALODA: NOZĪME UN FORMA* 5. Pieejams: [https://www.lu.lv/fileadmin/user\\_upload/lu\\_portal/apgads/PDF/VNF\\_5/I\\_Freimane\\_VNF\\_5.pdf](https://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/VNF_5/I_Freimane_VNF_5.pdf)
67. Goldin, C. (2014). Human Capital. In C. Diebolt, & M. Hauptert, *Handbook of Cliometrics*. Springer-Verlag.
68. Helliwell, J. L. (2019). *World Happiness Report 2019*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
69. Hindriks, F. (2014). Language and Society. In *The SAGE Handbook of the Philosophy of Social Sciences* (pp. 137-152). London: SAGE Publications Ltd. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781473913868>
70. Jellig, G. M. (2018). School leadership. In *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
71. Karnītis, E. u. c. (2006). *Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes indekss. Stratēģiskās analīzes komisijas darba grupas atskaite*. Rīga. Pieejams: [http://petijumi.mk.gov.lv/sites/default/files/file/VP\\_Latv\\_dzives\\_kval\\_indeks.pdf](http://petijumi.mk.gov.lv/sites/default/files/file/VP_Latv_dzives_kval_indeks.pdf)
72. Koķe, T., Maslo, E. (2021). Pieaugušo izglītība. *Nacionālā enciklopēdija*. Pieejams: <https://enciklopedija.lv/skirklis/1209-pieaugu%C5%A1o-izgl%C4%ABt%C4%ABba>
73. Kļaviņa, S. (1997). Par valodas un kultūras attieksmēm jeb Valoda kā spogulis, loga rūtis un krūze. *Latviešu valoda – esamība, vide, konteksti. Konferenču materiāli*, 22–27. Rīga: Latvijas Vēstnesis.
74. Lucy, J. A. (2015). Sapir-Whorf Hypothesis. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2nd Ed.)* 903–906. ScienceDirect.
75. Lashway, L., Mazzarella, J., & Grundy, T. (1996). Portrait of a Leader. In *School leadership: handbook for excellence*. University of Oregon.
76. Lazar, J. (2017). Analyzing qualitative data. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 17500. Elsevier Ltd.
77. Leddy-Owen, C. (2016 (4th ed.)). Collecting Data. In N. Gilbert, & P. Stoneman, *Researching Social Life*, 242–257. SAGE Publications Ltd.
78. Maxwell, J. A. (2018). Mixed Methods Research. In *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
79. Michalos, A. (2014). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Dordrecht: Springer.

80. Michalos, A. C. (2007). Education, Happiness and Wellbeing . *Is happiness measurable and what do?* Rome: University of Rome.
81. Minckler, C. H. (2014. gada Vol. 42 (5)). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management, Administration & Leadership*, 657–679.
82. Nesterenko, V. S., Vychuzkanina, E. V., & Milovanova, O. I. (2015). Global Language: Will the Sun Ever Set on the Empire of the English Language? *Science Direct*, 601–606.
83. Odiņa, I., Zeide, I. (2017). Labizjūtas teorētiskie aspekti mūžizglītības kontekstā. *Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II*, 519–528. Rēzeknes: Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija. doi:<http://dx.doi.org/10.17770/sie2017vol2.2376>
84. Ortega, R. P. (2020, October 28). *Science's English dominance hinders diversity—but the community can work toward change*. Retrieved from <https://www.sciencemag.org>.
85. Noll, H.H. (2003, 64 (3)). Subjective Well-Being in The European Union During the 90s. *Social Indicators Research*, 521–546.
86. Putnam, R. D. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *The American Prospect*, 13(4), 35–42.
87. Rao, P. S. (2019, January n/a). The Role of English as a global language. *Research Journal Of English (RJOE)*, 16. Retrieved 04 15, 2020, from [https://www.researchgate.net/publication/334282978\\_THE\\_ROLE\\_OF\\_ENGLISH\\_AS\\_A\\_GLOBAL\\_LANGUAGE](https://www.researchgate.net/publication/334282978_THE_ROLE_OF_ENGLISH_AS_A_GLOBAL_LANGUAGE)
88. Rapley, M. (2003). *Quality of Life Research. A Critical Introduction*. London: SAGE Publications Ltd.
89. Rapley, M. (2011). Introduction – Where Has QOL Come From? In *Quality of Life Research*, 3–25. London: SAGE Publications, Ltd.
90. Rapley, M. (2011a). Should We "Hang up Quality of Life as a Hopeless Term". *Quality of Life Research*, 213–225.
91. Romaine, S. (2015). Linguistic diversity and global English: The pushmi-pullyu of language policy. In T. e. Ricento, *Language Policy and Political Economy: English in a Global Context*, 252–275. Oxford: Oxford University Press.
92. Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).
93. Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis : Theory, Method and Research*. Thousand Oaks, United States: SAGE Publications Inc.
94. Stiglitz, J. E., Sen, A., & Fitoussi, J.-P. (2009). Report by the commission on the measurement of economic performance and social progress. Paris.Pieejams: <http://www.stiglitzsen-fitoussi.fr/en/index.htm>
95. Usher, K., & Jackson, D. (2017). Phenomenology. In *Qualitative Methodology: A Practical Guide*, 181–198. 55 City Road: SAGE Publications, Inc.

96. Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills: discussion paper*. Enschede: Netherlands: University of Twente.
97. Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. In W. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel, & B. Bunting (Eds.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe*, 11–48. Budapest: EÖtvös University Press.
98. Zeide, I. (2018). The challenges of adult pedagogy in workplace. *The Future of Education*. Florence: Pixel.
99. Zeide, I., Odiņa, I. (2020). 21. gadsimta prasmes dzīves kvalitātes kontekstā. *Proceedings of the International Scientific Conference. Volume V*, 322–332. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija. doi:<http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol5.4820>
100. Arechavala, N. S., & Traperó, B. P. (2014). Synthetic Indicators of the Quality of Life in Europe. In M. A. (eds), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Dordrecht: Springer. doi:[https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5\\_3729](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_3729)
101. Benner, P. (2012). Interpretive Phenomenology. In *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 462-464). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

#### Avoti

102. Association for Career and Technical Education. (2010). What Is "Career Ready?" *Eric*.
103. Bundesregierung, D. (2016). *Bericht der Bundesregierung zur Lebensqualität in Deutschland*. Berlin: Presse-und Informationsamt der Bundesregierung.
104. Centre for Educational Research and Innovation. (2001). *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Paris: OECD.
105. Council of Europe. (n/d). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Retrieved from Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale>
106. Data Serviss. (2006). *Valodu prasmes ietekme uz ekonomiski aktīvo iedzīvotāju dzīves kvalitāti*. Rīga: Valsts valodas aģentūra.
107. Education First. (2018). *EF English Proficiency Index (8th Edition)*. EF Education First Ltd.
108. Eiropas Padome (2016). Valodas politikas nodaļa. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*. Rīga: Madonas poligrāfists. ISBN 978-9984-9836-7-7
109. Eiropas Parlaments, Eiropas Savienības Padome. (30.12.2006). Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums (2006. gada 18. decembris) par pamatprasmēm mūžizglītībā (2006/962/EK). *Eiropas Savienības Oficiālais vēstnesis*. L 394, 49. sēj., 10–12.
110. Eiropas Savienības Padome. (2018). Padomes ieteikums (2018. gada 22. maijs) par pamatkompetencēm mūžizglītībā (Dokuments attiecas uz EEZ) (2018/C 189/01). Pieejams: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

111. Ekspertu grupa. (2010). *Latvija 2030*. Rīga: LR Saeima.
112. Eurostat. (2017, 09 15). *Final Report of the expert group on quality of life indicators*. Luxemburg: Publication office of the European Union. Retrieved from [https://ec.europa.eu/https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Quality\\_of\\_life\\_indicators](https://ec.europa.eu/https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Quality_of_life_indicators)
113. Eurostat. (2021, 07 01). *ec.europa.eu*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Quality\\_of\\_life\\_indicators\\_-\\_education#Education\\_in\\_the\\_context\\_of\\_quality\\_of\\_life](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Quality_of_life_indicators_-_education#Education_in_the_context_of_quality_of_life)
114. Eurostat. (n.d.<sup>a</sup>). *Adult education survey (AES)*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Adult\\_education\\_survey\\_\(AES\)](https://ec.europa.eu/https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Adult_education_survey_(AES)).
115. Eurostat (n.d.<sup>b</sup>). *Distribution of the level of command of the best-known foreign language, 2007, 2011 and 2016*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Distribution\\_of\\_the\\_level\\_of\\_command\\_of\\_the\\_best-known\\_foreign\\_language,\\_2007,\\_2011\\_and\\_2016.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Distribution_of_the_level_of_command_of_the_best-known_foreign_language,_2007,_2011_and_2016.png)
116. LR Saeima (2010). *Latvija 2030*. Rīga: LR Saeima. Pieejams: [https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/Latvija\\_2030\\_6.pdf](https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/Latvija_2030_6.pdf)
117. Latvijas valsts prezidents. (2006). *Stratēģiskās analīzes komisija izstrādājusi Latvijas dzīves kvalitātes indeksu*. Pieejams: [president.lv: https://www.president.lv/lv/jaunums/strategiskas-analizes-komisija-izstradajusi-latvijas-dzives-kvalitates-indeksu](https://www.president.lv/lv/jaunums/strategiskas-analizes-komisija-izstradajusi-latvijas-dzives-kvalitates-indeksu)
118. LR Izglītības un zinātnes ministrija. (2020). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021. –2027. gadam. Projekts*. Rīga: LR Izglītības un zinātnes ministrija.
119. LR Saeima. (1998). *Civilprocesa likums*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/50500-civilprocesa-likums>
120. LR Saeima. (1998). *Izglītības likums*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>
121. Leta. (2021. gada 5. jūnijs). *Pašvaldību vēlēšanās reģistrēta visu laiku zemākā aktivitāte – 34 %*. Pieejams: <https://www.leta.lv/home/important/4FE89D3B-90F4-4939-8503-00EAA9217312/>
122. LVA. (2011). *Valodas situācija Latvijā: 2004. –2010*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.
123. LVA. (2016). *Valodas situācija Latvijā: 2010. –2015*. Sociolingvistisks pētījums. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.
124. Ministru Kabinets. (2018). *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem>
125. Ministru Kabinets. (2019). *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/309597-noteikumi-par-valsts-visparejas-videjas-izglitibas-standartu-un-visparejas-videjas-izglitibas-programmu-paraugiem>

126. Ministru Kabinets. (2020). *Par ārkārtējās situācijas izsludināšanu*. Rīkojums Nr.103. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/313191-par-arkartejas-situacijas-izsludinasanu>
127. Ministru Kabinets. (2020a). *Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu Izglītības likumā noteiktu institūciju un izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas kārtība*. MK noteikumi Nr. 618. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/317820-izglitibas-iestazu-eksaminacijas-centru-citu-izglitibas-likuma-noteiktu-instituciju-un-izglitibas-programmu-akreditācijas-un-izglitibas-iestazu-vaditaju-profesionalas-darbības-novertesanas-kartiba>
128. National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press. doi:<https://doi.org/10.17226/13398>.
129. OECD. (2001). *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Paris: OECD.
130. OECD. (2018, 12 21). Retrieved from <https://oecdskillsandwork.wordpress.com/2018/10/22/the-oecd-skills-for-jobs-database-2018/>
131. OECD (2019), *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>
132. OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS*. Paris: OECD Publishing. doi:<http://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> [Pareizi norādījāt ar burtu, ja vienā gadā ir vairāki dokumenti.]
133. OECD. (2019b). *The Survey of Adult Skills: Reader's companion*. OECD.
134. OECD. (2019c). *OECD Skills Strategy Latvia: Assessment and Recommendations, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/74fe3bf8-en>.
135. OECD. (n.d.). *Future of Education and Skills 2030. Project Background*. OECD.
136. OV C 163, 9. 1. (2002, 7. 9.). *Eiropas Savienības Oficiālais vēstnesis*
137. Padome, E. P. (2006, 12 18). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu:https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LV>
138. Pārresoru koordinācijas centrs. (2020). *Latvijas nacionālais attīstības plāns 2021.–2027. gadam*. Rīga: LR Saeima.
139. Pārresoru koordinācijas centrs (2012). *Nacionālās attīstības plāns 2014. – 2020. gadam*. Rīga: LR Saeima. Pieejams: [https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/20121220\\_NAP2020%20apstiprinats%20Saeima\\_4.pdf](https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/20121220_NAP2020%20apstiprinats%20Saeima_4.pdf)
140. The Council of European Union. (2006, 12 18). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC).
141. The Council of the European Union. (2018, 05 22). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01).



142. The Economist Intelligence Unit. (2018). *Worldwide Educating for the Future Index*. The Economist.
143. The European Commission (2010, 18.09.). COMMISSION REGULATION (EU) No 823/2010 of 17 September 2010 implementing Regulation (EC) No 452/2008 of the European Parliament and of the Council concerning the production and development of statistics on education and lifelong learning, as regards statistics on the participation of adults in lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L246/66. Pieejams: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:246:0033:0072:EN:PDF>
144. WEF. (2016, January). *The Future of Jobs*. World Economic Forum. Retrieved from [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)
145. WEF. (September 2018). *The Future of Jobs Report*. World Economic Forum. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>
146. Boroditsky, L. (2018, May 2). How language shapes the way we think. [video raidieraksts]. Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=RKK7wGAYP6k>
147. Bušs, O., Joma, D., Kalnača, A. u. c. (2007). *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts.
148. Dictionary. (n. d.). Well-being. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/well-being>
149. CSP. (2020). *Oficiālais statistikas portāls*. Dzīves kvalitātes rādītāji. *Latvijas oficiālā statistika*. Pieejams: <https://stat.gov.lv/lv/statistikas-temas/iedzivotaji/dzives-kvalitate/3257-dzives-kvalitates-raiditaji?themeCode=DK>
150. CSP. (2021). *Iedzīvotāju vecumā no 16 gadiem emocionālās labsajūtas atsevišķu dimensiju raksturojums pēdējo 4 nedēļu laikā (%) 2013 – 2018*. Pieejams: Oficiālās statistikas portāls. *Latvijas oficiālā statistika*: <https://stat.gov.lv/lv>
151. Centrālā statistikas pārvalde. (n. d.). Pieaugušo izglītība. Pieejams: <https://www.csb.gov.lv/lv/statistika/statistikas-temas/socialie-procesi/izglitiba/tabulas/metadati-pieauguso-izglitiba>.
152. Communities, C. o. (2009, 8 20). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu:https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0433:FIN:EN:PDF>
153. Council of Europe. (n.d.). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*.
154. IV Pasaulē latviešu zinātnieku kongress. (2018). Dr. Iveta Ķestere. Pieejams: <https://congress.sciencelatvia.lv/iveta-kestere/>
155. Izglītības un zinātnes ministrija. (2020). *Valsts pētījumu programmā “Covid-19 seku mazināšanai” tiks īstenoti 10 projekti*. Pieejams: <https://www.izm.gov.lv/lv/jaunums/valsts-petijumu-programma-covid-19-seku-mazinasanai-tiks-istenoti-10-projekti>
156. Izglītības un zinātnes ministrija (2020). Augstākās izglītības iestādes. Pieejams: <https://www.izm.gov.lv/lv/augstakas-izglitibas-iestades>

157. Kristapsone, S. (2021). Dzīves kvalitāte. *Nacionālā enciklopēdija*. Pieejams: <https://enciklopedija.lv/skirklis/61290-dz%C4%ABves-kvalit%C4%81te->
158. Ķestere, I., Ozola, I., Andersone, R. (2021). Pedagoģija. *Nacionālā enciklopēdija*. Pieejams: <https://enciklopedija.lv/skirklis/1203>.
159. Ķestere, I. (November 2011). *Institutions of educational Research in Societal Transitions; The Story from Inside*. at the Friedrich-Alexander-University Erlangen-Nuremberg, Germany: Paper presented in the conference "Institutional Spaces of Educational Research".
160. Ķestere, I. (2020. gada 20. oktobris). Eksperta intervija
161. Ķestere, I., Rubene, Z., Ozola, I. (2020). *Educational sciences between authoritarianism and democracy: Fight for emancipation and new identity. The case of Latvia (1989-1999)*.
162. *Latviešu valodas skaidrojošā un sinonīmu vārdnīca "Tēzaurus"* (2021). Kapitāls. Pieejams: <https://tezaurus.lv/kapit%C4%81ls>
163. Odiņa, I. (2021. gada 12. maijs). Intervija
164. Oxford Poverty & Human Development Initiative. (2021, 07 01). *Bhutan's Gross National Happiness Index*. Retrieved from <https://ophi.org.uk/>: <https://ophi.org.uk/policy/gross-national-happiness-index/>
165. Ozols, R. (2021). *Vadītāju vērtēšana un akreditācija*. Pieejams: [https://ikvd.gov.lv/wp-content/uploads/2020/12/Vaditaju\\_vertesana\\_un\\_akreditacija\\_R\\_Ozols.pdf](https://ikvd.gov.lv/wp-content/uploads/2020/12/Vaditaju_vertesana_un_akreditacija_R_Ozols.pdf)
166. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). Rīga: Zvaigzne ABC.
167. *Pētniecības terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2011). Rīga: Raka.
168. Poriņa, V. (2021). Divvalodība. *Nacionālā enciklopēdija*. Pieejams: <https://enciklopedija.lv/skirklis/5145-divvalod%C4%ABba>
169. Ščestere, I. (2012). *Pētījums par dzīves kvalitātes izvērtējuma metodēm un instrumentiem (1. daļa)*. Projekta „Biedrības „Latvijas Kustība par neatkarīgu dzīvi” kapacitātes stiprināšana līdzdalībai sociālo pakalpojumu cilvēkiem ar invaliditāti plānošanas un kvalitātes izvērtēšanas procesos” (Līguma identif. nr. 1DP/1.5.2.2.2./11/APIA/SIF/015/50) ietvaros. Pieejams: <http://lkndz.lv/lv/box/files/filelists/1337599472-petijumsdzkvalit1.pdf>
170. UN General Assembly. (2011, August 25). *Happiness: towards a holistic approach to development: resolution / adopted by the General Assembly*. Retrieved from <https://digitallibrary.un.org/>: <https://digitallibrary.un.org/record/715187?ln=en#record-files-collapse-header>
171. VISČ. (2021. gada 20. Maijs). *Metodiskie materiāli pilnveidotās mācību pieejas īstenošanai*. Pieejams: <https://www.visc.gov.lv/lv/jaunums/metodiskie-materiali-pilnveidotas-macibu-pieejas-istenosana>
172. VISČ. (2021a. gada 07. maijs). *Visvairāk pieteikumu šogad saņemti dalībai centralizētajā eksāmenā matemātikā*. Pieejams: <https://www.visc.gov.lv/>: <https://www.visc.gov.lv/lv/visvairak-pieteikumu-sogad-sanemti-dalibai-centralizetaja-eksamena-matematika>
173. VISČ. (2021b. gada 15. augusts). *Kā attīstīt caurviju prasmes?* Pieejams: <https://mape.skola2030.lv/resources/6285>.

174. Robinson, K. (2020). *Learning from Home*. Retrieved from youtube.com.
175. Rodrik, D. (2000). *Development Strategies for the Next Century*. Japan External Trade Organization, January, 2000: Paper presented at the conference on "Developing Economies in the 21st Century". Retrieved from [www.ksg.harvard.edu/rodrik/devstrat.PDF](http://www.ksg.harvard.edu/rodrik/devstrat.PDF)
176. Svešvārdu vārdnīca. (1996). Rīga: Apgāds "Norden".
177. Brigmane, B. (2014). *Pieaugušo pašpiederzes veidošanās*. Promocijas darbs. Rīga: RPIVA.
178. Kārklīņa, S. (2013). *Valodu mācīšanās atbalsts un tā vadība neformālajā pieaugušo izglītībā Latvijā*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
179. Muraškovska, I. (2013). *Pieaugušā mūžmācīšanās izpēte*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
180. Upenieks, A. (2008). *Jauno izglītības iestāžu vadītāju sagatavošana un adaptācija darbam izglītības iestādēs*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
181. Lando, I. (2013). *Zināšanu vadīšanas metožu pilnveidošana organizācijās*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
182. Sīlis, V. (2010). *Latvijas iedzīvotāju veselības uzvedība un dzīves kvalitāte*. Promocijas darbs. Rīga: RSU.
183. Stavicka, A. (2014). *Svešvalodu mācības augstākās izglītības internacionalizācijas kontekstā. Foreign Language Studies in the Context of Higher Education Internationalization*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
184. Veide, M. (2018). *Mācīšanās no eksistenciālās pieredzes dzīves kvalitātei*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
185. Zaļaiskalne, A. (2014). *Pārmaiņu vadība profesionālās izglītības satura pilnveidošanā Latvijā*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.

# Pielikumi

## 1. pielikums

### Aptaujas anketa "Prasmes un dzīves kvalitāte"

Prasmes un dzīves kvalitāte

Labdien, kolēģi!

Patlaban strādāju pie sava promocijas darba LU. Šīs aptaujas mērķis ir noskaidrot prasmju un dzīves kvalitātes mījsakarības kā respondentus uzrunājot izglītības iestāžu vadītājus un vadītāju vietniekus. Tāpēc augstu novērtēšu Jūsu ieguldījumu pētniecības procesā. Anketas aizpildīšanai vajadzētu aizņemt ne vairāk par 20 minūtēm Jūsu laika. Paldies!

Jautājumu gadījumā mans e-pasts: zeideinga@gmail.com

Norādiet informāciju par sevi:

Dzimums

Vecums

Dzīves vieta

Amats

1. Lūdzu, atzīmējiet, kādu izglītības iestādi pārstāvat:

- Vispārējā
- Profesionālā
- Augstākā
- Cita

2. Lūdzu, raksturojiet pāris teikumus, kas Jūsu izpratnē ir dzīves kvalitāte (tās rādītāji)

3. Lūdzu, novērtējiet, cik lielāk mērā materiālā labklājība (ienākumi, dzīves apstākļi, patēriņš) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti:

	1	2	3	4	5	6	7	
Neietekmē manu dzīves kvalitāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ietekmē vislielākā mērā

4. Lūdzu, novērtējiet, cik lielāk mērā darba un brīvā laika līdzsvars ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti

	1	2	3	4	5	6	7	
Neietekmē manu dzīves kvalitāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ietekmē vislielākā mērā

5. Lūdzu, novērtējiet, cik lielāk mērā veselība ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti

	1	2	3	4	5	6	7	
Neietekmē manu dzīves kvalitāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ietekmē vislielākā mērā

6. Lūdzu, novērtējiet, cik lielāk mērā izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūžizglītībā) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti

	1	2	3	4	5	6	7	
Neietekmē manu dzīves kvalitāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ietekmē vislielākā mērā

7. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā ikdienas pamata darbības, to kvalitāte un kvantitāte (darbs, sociālā mijiedarbība, sporta un kultūras aktivitātes, organizācijās, kurās iesaistāties) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti

	1	2	3	4	5	6	7	
Neietekmē manu dzīves kvalitāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ietekmē vislielākā mērā

8. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā ekonomiskā un fiziskā drošība ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti

	1	2	3	4	5	6	7	
Neietekmē manu dzīves kvalitāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ietekmē vislielākā mērā

9. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā uzticība valsts pārvaldei un pamattiesības (tiesības iesaistīties publiskajās debatēs, veidot valsts politiku, pilsoniskā aktivitāte) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti

	1	2	3	4	5	6	7	
Neietekmē manu dzīves kvalitāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ietekmē vislielākā mērā

10. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā daba un dzīves vide (klimats, piesārņojums, ilgtspēja utml.) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti

	1	2	3	4	5	6	7	
Neietekmē manu dzīves kvalitāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ietekmē vislielākā mērā

11. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā Jūsu kopējā dzīves pieredze (apmierinātība ar dzīvi, emocionālais noskaņojums, dzīves jēgas, mērķa izjūta) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti

	1	2	3	4	5	6	7	
Neietekmē manu dzīves kvalitāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ietekmē vislielākā mērā

12. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā angļu valodas prasme ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti katrā no zemāk uzskaitītajām jomām (1 - neietekmē nemaz, 7 - ietekmē vislielākajā mērā)

	1	2	3	4	5	6	7
materiālā labklājība	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ikdienas pamata darbības	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
veselība	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
izglītība	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
brīvais laiks un sociālā mijiedarbība	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ekonomiskā un fiziskā drošība	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
uzticība valsts pārvaldei un pamattiesības	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
daba un dzīves vide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kopējā dzīves pieredze (apmierinātība ar dzīvi, emocionālais noskaņojums, dzīves jēgas, mērķa sajūta)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Lūdzu, novērtējiet savas angļu valodas prasmes katrā no kategorijām (1 - praktiski nav nekādu angļu valodas zināšanu, 6 - jūtos pilnībā pārliecināts, profesionāls valodas lietotājs, tuvu dzimtajās valodas līmenim)

	1	2	3	4	5	6
Runāšana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lasīšana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rakstīšana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klausīšanās	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā katra no zemāk minētajām prasmēm ietekmē jūsu dzīves kvalitāti (1 - neietekmē nemaz, 7 - ietekmē vislielākajā mērā)

	1	2	3	4	5	6	7
angļu valoda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
citas svešvalodas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
analītiskā domāšana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prasme mācīties	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
komandas darbs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tolerance, emocionālā inteliģence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sarunu un saskarsmes prasme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pašapziņa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
spēja pielāgoties	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
plānošana, organizēšana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
spēja uzņemties atbildību	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
radošums, iniciatīva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
darbs ar dažādām tehnoloģijām	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IT prasme datu apstrādei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Vieta komentāram vai papildu informācijai saistībā ar pētāmo tēmu, ja anketas aizpildīšanas gaitā Jums likās, ka vēlaties pateikt vēl kaut ko bez jau pajautātā

An empty text input field with a light gray background. On the right side, there are three vertically stacked buttons: a small upward-pointing triangle, a square, and a small downward-pointing triangle. Below the input field, there are four navigation buttons: a left-pointing triangle, a square, a right-pointing triangle, and another square.

16. Esmu paredzējusi veikt arī padziļinātas intervijas par pētāmo tēmu. Ja piekrītat piedalīties turpmākā pētījumā, lūdzu, norādiet savu e-pasta adresi. Paldies!

An empty text input field with a light gray background. On the right side, there are three vertically stacked buttons: a small upward-pointing triangle, a square, and a small downward-pointing triangle. Below the input field, there are four navigation buttons: a left-pointing triangle, a square, a right-pointing triangle, and another square.

## Aptauja "Prasmes un dzīves kvalitāte" (kopsavilkums)

### Respondentu statistika:

Respondentu skaits 193

Vīrietis 26

Sieviete 167

Vidējais vecums 50.8 gadi

### Rezultātu kopsavilkums:

#### 1. Lūdzu, atzīmējiet, kādā izglītības iestādē strādājat:

Vispārējā 145 75.1%

Profesionālā 14 7.3%

Augstākā 22 11.4%

Speciālā 10 5.2%

Cita 2 1%

Iesniegto atbilžu summa 193

#### 2. Lūdzu, atzīmējiet, kādā sektorā strādājat: (vairākas atbildes iespējamas)

publiskajā 174 90.2%

privātajā 19 9.8%

Iesniegto atbilžu summa 193

#### 3. Lūdzu, raksturojiet pāris teikumus, kas Jūsu izpratnē ir dzīves kvalitāte (tās rādītāji):

- 1) Dzīves kvalitāti raksturo individuālo pazīmju un īpašību kopums, kas raksturo konkrētā cilvēka redzējuma atbilstību noteiktām, iepriekš izvirzītām prasībām un gaidām.
- 2) Patsstāvīgs darbs ar adekvātu atalgojumu. Sakārtota personīgā dzīve. Veselība un prasmīga brīvā laika izmantošana, hobiji.
- 3) Apmierinātība ar dzīvi (pietiekošs materiālais stāvoklis, darbs, kurš patīk, draugi, kolēģi) psiholoģiskā labsajūta, pašrealizācija, izvēles brīvība, laba fiziskā un psihiskā veselība.
- 4) Ģimene, atpūta, finanšu līdzekļi, mājoklis, mašīna
- 5) Rādītājs :apmierinātība.
- 6) Realizēties kā pilnvērtīgai personībai. Būt aktīvai, pilnvērtīgi veikt ģimenes un sabiedriskos pienākumus.
- 7) Viss ko zinu, protu, varu un daru.
- 8) Pietiekami atalgots darbs, kvalitatīvi nodrošinātas primārās dzīves kvalitātes (stabili dzīves apstākļi, labklājība ģimenē, veselība, labas attiecības ar līdzcilvēkiem)
- 9) Dzīves kvalitāte ir sociālā labklājība, finansiālais nodrošinājums (darba vieta), veselības stāvoklis, kvalitatīvas izglītības pieejamība.
- 10) Dzīves kvalitātes rādītāji: veselība, ģimene, mājas, izglītība, strādāt darbu, kas ir tavs aicinājums, labs atalgojums
- 11) darbs un atalgojums  
mājoklis, iekārtojums vide
- 12) emocionālā, finansiālā un fiziskā labklājība
- 13) Veselība, izglītība, ģimene, darbs, atpūta
- 14) Manā izpratnē dzīves kvalitāte ir veselība, tās nodrošinājums. Materiālie dzīves apstākļi - ieņēmumi ir lielāki par izdevumiem, mājoklis, kurā patīkami uzturēties. Iespēja baudīt kultūras pasākumus. Darbs, kurš rada prieku un interesi.
- 15) esi vesels, rūpējies par sevi, ir darbs, ienākumi, proti atpūsties, ēd veselīgi, sporto vai esi kustībā
- 16) Dzīves kvalitāti nosaka tas, cik apmierināts cilvēks ir ar savu dzīvi. Man tam ir vajadzīgs iekšējs miers un pārliecība par sevi(par to, ko es daru, kā rīkojos, vai tas notiek saskaņā ar manu sirdsapziņu un dzīves pārliecību), pārliecība par to, ka manai ģimenei, bērniem viss ir kartībā. Dzīves kvalitātes nodrošināšanai nepieciešami arī līdzekļi, ja tie dod iespēju realizēt kaut ko sev ļoti būtisku.
- 17) Kad ir līdzsvars starp fizisko un garīgo.
- 18) Dzīves kvalitāte ir multidimensionāls koncepts. Labsajūta, drošība, pašrealizācija, izvēles brīvība utt.
- 19) Dzīves kvalitāte - mijiedarbībā esoši objektīvi un subjektīvi rādītāji dažādās dzīves jomās.
- 20) Karjera, laba pašsajūta, fiziskā vide
- 21) Līdzsvarota dzīve, kurā ir laiks darbam, ģimenei, vaļaspriekam, atpūtai
- 22) Sabalanseetas gariigaas un fiziskaas aktivitaates, laiks kopaa ar beerniem, mazbeerniem
- 23) Apmierinājums par to, ko dari.
- 24) drošība, veselība. sociālās garantijas
- 25) veselība, patīkams darbs, laba ģimene
- 26) Piepildīta personīgā dzīve. Iespēja realizēties savā profesijā.
- 27) Iespēja nodrošināt sevi un savus tuviniekus ar dzīvei nepieciešamo un atļauties atpūtu, justies stabili, droši.
- 28) Cilvēkam ir iespējams piepildīt viņa vēlmes karjerā, izglītībā, pasaules apceļošanā, kultūras baudīšanā, veselības aprūpē, pietiekamā dzīvojamajā platībā, hobiju īstenošanā.
- 29) Dzīves kvalitāte ir veselība, profesionalitāte, tolerance, cilvēciskums visās dzīve jomās.
- 30) Veselība. Labsajūta, labklājība Personīgie finanšu līdzekļi. Darbs, kurš sagādā gandarījumu
- 31) Droši mājas apstākļi. Stabili ienākumi. Veselība. Saskaņa ģimenē
- 32) Pietiekams materiālais nodrošinājums, labi darba apstākļi, ērts mājoklis, laba veselība, izglītība, drošība



- 33) Ģimene. Darbs sabiedrības labā. Pasaules iepazīšana
- 34) 1.Vide
- 2.Ģimene
- 3.Nauda
- 35) Ģarīgi, fiziski emocionāls vesels cilvēks, kuram ir iespēja un vēlme attīstīties, izglītoties, sportot, baudīt kultūru, socializēties, ceļot, finansiāla rocība pamatvajadzību + apmierināšanai.
- 36) Cik laika vari veltīt sev, savai atpūtai.
- 37) Darbs. Ģimene. Izglītība. Veselība. Materiālais nodrošinājums. Dzīvesvieta (māja vai dzīvoklis).
- 38) Ja varu atļauties nodrošināt sev un savai ģimenei pašu nepieciešamāko, kā arī kopīgas izklaides, atpūtu. Tāpat, lai darbs sagādātu prieku, justos darbā novērtēta, bet darbs neaizņemtu visu manu brīvo laiku.
- 39) Dzīves kvalitāti raksturo veselība,nodrošinājums ar darbu, finansiālais stāvoklis, apmierinātība ar dzīves apstākļiem.
- 40) Psiholoģiskā labsajūta
- 41) Veselība, darbs, finanses
- 42) Manuprāt dzīves kvalitāti raksturo mans veselības stāvoklis, cik esmu līdzsvarā ar savu personību, cik apmierināta ar darbu, personisko dzīvi, cik lielā mērā varu realizēt savas vēlmes kā pavadīt brīvo laiku, vai varu saprātīgi sabalansēt personisko dzīvi ar profesionālo. Tas varētu būt arī ienākumu līmenis.
- 43) Materiālie dzīves apstākļi. Veselības. Darbs.
- 44) Fiziska labsajūta,emocionālā labsajūta, stappersonu attiecības, materiālā labklājība, personības attīstība, pašnoteikšanās, sociālā iekļaušana, tiesības.
- 45) Labsajūta sociālajā, ģarīgajā, fiziskajā jomā
- 46) Laime,apmierinātība ar dzīvi. Labs fiziskais stāvoklis un psihiskais stāvoklis.
- 47) Mana dzīves kvalitāte ir mans iekšējais miers, saskaņa ar sevi un savu padarīto. Tīra sirdsapziņa.
- 48) Būt saskaņā ar sevi - darīt to, kas patīk un padodas. Ir laiks, ko veltīt sev un sevis pilnveidošanai. Balanss starp dot un ņemt.
- 49) Atbilstoši dzīves apstākļi, izglītības līmenis, ģimenes labklājība, veselība, labs ienākumu līmenis, darbs.
- 50) Laba veselība, drošība, draugi, ģimene
- 51) Atbilstoši pieejamas darba, sadzīves, kultūras un izglītības iespējas
- 52) pats prieks par dzīvi. gandarījums par paveikto. attiecības ar līdzcilvēkiem. ticība labajam
- 53) Pašizziņa un pašreprezentācija.
- 54) Materiālais nodrošinājums (mājoklis, pārtika)  
Veselības nodrošinājums, personiskā drošība. Izglītība. Darba nodrošinājums. Iespējas atpūta un kultūrai
- 55) Materiālie dzīves apstākļi - ienākumi, patēriņš. Darba esamība, nekustamais īpašums, izglītība, mājsaimniecība, privātais transports, pārtika, atpūta, ekonomiskā un personiskā drošība, veselība.
- 56) Dzīves kvalitāti rada apmierinātība ar to, ko dari, kas esi. Pārlicība par savu rīcību, morāles vērtībām.
- 57) Atbildīga savas dzīves vadīšana, strukturēšana, korekta un atbildīga iesaiste sabiedriskos procesos, sava uzticētā darba veikšana godam un dzīve ar pievienoto vērtību sev un sabiedrībai.
- 58) Prieks, labsajūta, pašrealizācija, izvēles brīvība, fiziskais stāvoklis, veselības stāvoklis, piepildījums par padarīto, kopā būšana ar ģimeni.
- 59) I
- 60) Vai cilvēkam visa pietiek laimīgai, piepildītai dzīvei (dzīvesvieta, fizisko aktivitāšu iespējamība, kultūras dzīves pieejamība, sakari, savstarpējā komunikācija, radošā pašizpaušme
- 61) Man ir profesijai atbilstošs darbs; kvalifikācijai atbilstošs atalgojums; iespējas izaugsmei; es varu atļauties atvaļinājumā aizbraukt ceļojumā; varu atļauties 1x mēnesī apmeklēt jaunāko teātra izrādi, iegādāties grāmatu, kā arī man pietiek līdzekļu nodrošināt pamatvajadzības
- 62) Tās vērtības ko persona sniedz sabiedrībai un sabiedrība kopumā mums katram.
- 63) Labsajūta. Veselība laba pietiekami materiālie līdzekļi, kas atļauj gan sadzīves vajadzības nodrošināt, ceļot, mācīties laiks hobijiem
- 64) -ienākumi  
-dzīves apstākļi  
-medicīna  
-atpūtas iespējas
- 65) Laba veselība, ģimene, drošība, mājoklis, izglītība, darbs, psiholoģiskā labsajūta, prasme iekļauties sabiedrībā, kultūra, vai cilvēkam ir iespēja pašrealizēties. Cilvēka apmierinātība un labsajūta izriet no pakāpes, kādā objektīvās situācijas saskan ar viņa vēlmēm vai vajadzībām. Ja saskan- viss kārtībā.
- 66) Tautas kvalitāte (rādītāji: izglītības līmenis, veselības līmenis, tautas attīstības indekss). Materiālais nodrošinājums. Dzīves vides kvalitāte
- 67) Veselības stāvoklis, izglītība, intereses, hobiji, ģimene, attiecības, ģarīgums
- 68) Daudzveidīgs un saskaņīgs dzīves ritms,dzīvesveids,veselība, tās aprūpe, dzīves vides drošība,darbs, kurš dod gandarījumu, finansiālais nodrošinājums, saskaņīgas attiecības ģimenē, darbā, sabiedrībā
- 69) Labi sociālie ,darba apstākļi un vide ,laba veselība, iespējas pilnveidot savu profesionālo kompetenci, labs atalgojums par darbu .
- 70) Apmierinātība ar dzīvi
- 71) Dzīves kvalitāte, es neteiktu, ka ir slikta, drīzāk laba. Viss atkarīgs no tā, kā cilvēks pats veido savi dzīvi un attiecīgi no tā arī iziet kāda ir dzīves kvalitāte. Ja tu negribēsi neko darīt, tad nekas dzīvē arī nemainīsies. Cilvēki ir

pieņēmuši žēloties par to cik viss ir slikti, bet paskatoties uz viņiem no malas, var manīt, ka viņi māk tikai žēloties, bet nav nekam gatavi, lai varētu kaut ko mainīt.

72) Izjūta, ka esi sevi piepildījis, esi laimīgs

73) materiālā labklājība, laba veselība, apmierinošie darba apstākļi

74) Dzīves kvalitāte ir lielā mērā saistīta ar manu labjūtību, apmierinātību, vērtībām.

Pietiek ar pašas nopelnīto naudu pamatvajadzību apmierināšanai, profesionālai pilnveidei - grāmatas, teātris, ja nepieciešams, varu apmaksāt, piemēram, psihoterapijas pakalpojumus, varu ceļot vismaz reizi gadā un veidot uzkrājumus novirzot 10% no ikmēneša ienākumiem.

75) Cilvēka spēja saņemt no sabiedrības un nodrošināt sev un apkārtējiem emocionāli, sociāli un citādi labvēlīgus apstākļus labai un pilnvērtīgai pašizpaušmei.

76) Domāju, ka man dzīves kvalitātes rādītāji ir : Veselība, ģimene, darba apstākļi, materiālais nodrošinājums, draugi.

77) Labs mājoklis, iespēja ceļot, apmeklēt kultūras pasākumus, justies brīvi, saņemt veselības aprūpi

78) Svarīga ir personīgā labsajūta, labklājība, darbs, kurš patīk. Iespēja sevi realizēt ne tikai darbā, bet arī personīgajā dzīvē un hobijs.

79) Veselīgs aizraujoša interesanta dzīve

80) Dzīves kvalitāte būt apmierinātām ar sevi. Savu vērtību apzināšanos un virzību uz sasniedzamu mērķi lielāku vai mazāku, bet ar reālu pienesumu. Apzināties šī brīža mirkli vai situāciju.

81) Darbs, kas sniedz gandarījumu, saturīgs brīvais laiks, ģimene, atpūta, pilnveidošanās.

82) Veselīgi bērni, kultūrizglītoti skolotāji un darba devēji, iespējas nodarboties ar izvēlēto darbu un vaļasprieku, kopt un attīstīt valstij un ģimenei kopīgas vērtības

83) Izglītība, profesija un amats, kas atbilst personības spējam un interesēm un veicina zinātkāri un radošumu. Darba un personiskās dzīves attiecības atbilstoši personības vajadzībām: atbalstošas attiecības ar kolēģiem, harmoniskas attiecības ar ģimenes locekļiem un tuviniekiem, ilgstoša draudzība. Dzīve tūrā vidē un regulāra būšana dabā.

84) Spēja apmierināt savas vajadzības, vēlmes.

85) Dzīves kvalitāte ir ir vairāku faktoru kopums, kas ietver materiālo labsajūtu, veselību, produktivitāti, intimitāti, drošību, veselību, izglītību, darbu un emocionālo labsajūtu.

86) Spēja sabalansēt darbu ar atpūtu, gūt prieku no tā, ko dari.

87) Dzīves kvalitāte: drošība (fiziska un ekonomiska), medicīnas aprūpe, ekoloģiska vide, brīvība un demokrātiska sabiedrība

88) dzīves kvalitāte - pēc būtības vai definīcijas ir dzīves apstākļi, kā tu jūties, kāda ir tava laime, veselība, vajadzības u. tml.

Kvalitāti, kā soc.darb.novērtētu - fizisko un garīgo veselību, darba vieta-status un ienākumi, ģimenes dzīve- cik tā ir pozitīvi veselīga... rādītāji - kā dzīves kvalitātes noteikšana..., kur ir izveidota karkasa/instrumenti pēc kā mēra cilvēku, tā kvalitāti...

Manā izpratnē - ja cilvēks ir pozitīvs, laimīgs, tuvākie apkārt arī laimīgi, ja grūtajā brīdī ir cilvēks ar kuru vari izrunāties un rast kādu atrisinājumu, ja neveiksmes pārvērš kādā sev nepieciešamā mācībā- tad viņiem viss ir ok....

89) Veselība-fiziskā, psiholoģiskā; vispārēja apmierinātība ar dzīvi-laba pašsajūta, viss ir kārtībā ar bērniem, ir darbs, tātad arī ir apmierinošs materiālais stāvoklis, ir pašrealizācijas iespējas; vide, kurā dzīvo, strādā.

90) Būt saskaņā ar sevi.

Ģimene, draugi, kolēģi.

Darbs.

Hobijs.

91) Darba un dzīves balanss

92) Ģimene; drošības sajūta par pamatprasībām: mīlestība, siltums, ērtības, ēdiens; labas attiecības; laba veselība; pietiekama izglītība, kas ļauj izvēlēties nodarbošanos un samērīgi iztikas līdzekļi kā visa iepriekšminētā rezultāts.

93) Mājoklis. Pārtika. Veselība. Ģimene. Darbs ar ienākumiem. Intereses.

94) Dzīves kvalitāte ; veselība, darbs, ienākumi. Manuprāt, šie trīs vārdi izsaka visu.

95) 1. veselība sev, visai ģimenei, tuviem, tāliem (visiem) apkārt;

2. ekonomiskā un personiskā drošība sev un sabiedrībā;

3. stabilitātes sajūta.

96) Dzīves kvalitāte ir cilvēka apmierinātība ar savu veselības, finansiālo, psihoemocionālo stāvokli, vietu un lomu sabiedrībā, ģimenē un tuvākajā cilvēku lokā.

97) Veselība, dzīves apstākļi, gandarījums par darbu, atalgojums, kultūras, izglītības pieejamība, brīvā laika pavadīšanas iespējas.

98) Nodrošināta iespēja strādāt un dzīvot atbilstošos apstākļos. Izglītības, veselības un kultūras pakalpojumu pieejamība. Interneta nodrošinājums

99) Laba veselība.

Pietiekams uzturs un citi dzīves apstākļi.

Pieejami kultūras pasākumi

Iespēja darboties pašdarbības kolektīvos.

Iespēja ceļot.

100) Darbs, dzīvošana, izglītības iespējas, medicīniskie pakalpojumi, kultūras pasākumi

101) Izvēles brīvība, lai rīkotos saskaņā ar savām vērtībām.

102) Dzīvot saskaņā ar savām vērtībām, spēja pietiekami nopelnīt, lai nodrošinātu savas vajadzības un vēlmes, atvēlēt laiku kvalitatīvai atpūtai.

103) Sabalansētība starp darbu un brīvo laiku. laba veselība, brīva pieeja dažādiem pakalpojumiem un precēm.

- 104) Apmierinātība ar dzīvi,  
Spēja salāgot pieprasījumu ar piedāvājumu,  
Maslova piramīdas īstenošanās,  
Veselība,  
Iespēja garīgi pilnveidoties
- 105) Laimīga ģimene  
Materiālais nodrošinājums (lai nav jādzīvo no algas līdz algai)
- 106) Mīloša, saprotoša ģimene. Darbs, kurš patīk, rada prieku un piepilda tevi. Nepārtraukta sevis pilnveidošana.  
Brīvais laiks, kuru var pavadīt kopā ar sev tuviem cilvēkiem.
- 107) dzīves kvalitāte ir cilvēka dzīvošana ar mērķi.
- 108) Fiziskā un psiholoģiskā labsajūta, pašrealizācija, apmierinātība ar dzīvi
- 109) Dzīves kvalitāte, tad kad ir iespējams nopelnīt tā, lai varētu samaksāt visus komunālos, paēst un vēl Tev paliek sīkiem tēriņiem:)
- 110) Jumts virs galvas, iespēja iegādāties ēdienu, neatkarīga pārvietošanās, iespēja ceļot.
- 111) Dzīves kvalitātes rādītāji ir ienākumi, fiziskās un garīgās veselības stāvoklis, vide, kurā cilvēks atrodas.
- 112) 1.Harmonija ar sevi.  
2.Labs balanss starp ģimeni un darbu.  
3.Optimisms.
- 113) Laba izglītība, karjeras izaugsmes iespējas, to realizācija, laba komanda, ar ko sadarboties. Dzīves kvalitāte - adekvāts atalgojums, kvalitatīva, komfortabla dzīves vieta, atpūtas iespējas un tās realizācijas iespējas.  
Prasmes un iespējas radošām izpausmēm - profesionālām un mākslinieciskās pašdarbības.
- 114) Sabalansētas un nodalītas darba un privātās dzīves attiecības.
- 115) Cilvēks ir apmierināts ar dzīves kvalitāti mājās, darba vietā, saņem adekvātu atalgojumu, iespēja atpūsties un papildus izglītoties. Ir sociālās garantijas.
- 116) Laba veselība, darbs kas patīk, finansiāla stabilitāte.
- 117) Nevar to pateikt pāris teikumos.
- 118) ģimene, darbs, kas rada gandarījumu, finanses, kas liek nedomāt par to izlietojumu ikdienā  
Attiecības, kas rada prieku
- 119) apmierinātība ar darbu, pozitīvas attiecības ģimenē, kvalitatīvi pavadīts brīvais laiks, apmierinātība ar dzīvi; laba veselība, iespējas ceļot, atpūsties tā kā man patīk
- 120) Veselība, darbs, atpūta, ģimene.
- 121) Veselība, ģimene, darbs
- 122) Materiālie dzīves apstākļi, produktīvas aktivitātes un darbs, Izglītība, ekonomiskā un personiskā drošība
- 123) Latvijā ir iespējama ļoti augsta dzīves kvalitāte, jo mums ir pieejama daba kustībai, atpūtai un sevis harmonizēšanai, svaigs gaiss elpošanai, kvalitatīva sezonāla, svaiga pārtika - veselības pamats (kustība un ēdiens). Ja mēs būtu cilvēcīgāki un saimnieciskāki visos līmeņos, tad nodrošinātu cilvēkiem pamatvajadzības par pašizmaksu - mājvieta un tās apsaimniekošana, drošība visos vecumos un līmeņos), veselības profilakse, kvalitatīva izglītība.
- Viss, ko iepriekš aprakstīju, ir pamatvajadzības (1.līmenis), kas ikviena cilvēka dzīvi dara kvalitatīvu  
Otrais līmenis ir izglītība, pašizglītība, mūžizglītība par sevi un par pasauli (es ticu radītājam, bet nepieņemu nevienu reliģiju) un darbs (cilvēku valūta ir darbs nevis nauda), darbs, kas dod labumu sabiedrībai, darbs, kas uzlabo manu un citu cilvēku dzīvi, darbs, kas uzlabo nevis posta.
- Trešais līmenis ir attiecības ar cilvēkiem - ģimene, skolas kopiena, cilvēce. Un kvalitatīva dzīve, manuprāt ir tad, ja mēs spējam cieņpilni runāt gan par labo, gan par sliktu, kas jālabo. Sadarbība sacensības vietā. Viens par visiem un visi par vienu, nevis viens pāri visiem un visi pāri vienam.
- Es visu laiku pilnveidoju sevi, izglītojos šajās jomās un mēģinu darīt dažādas lietas, kas uzlabo manu un manas kopienas dzīvi, un tas man dod gandarījumu par dzīvi.
- 124) Manā izpratnē dzīves kvalitātes rādītājs ir apmierinātība ar darbu, brīvā laika pavadīšanas iespējamība un veselība.
- 125) Pieejami pietiekami resursi, tai skaitā arī internetresursi, lai veiktu ikdienas darbus, aktivitātes un nav jāsatraucas par ikdienišķo lietu nodrošināšanu.
- 126) Izglītība.
- 127) Dzīves kvalitātes rādītāji ir cilvēka profesionalitāte, iegūtais arods, darbs, kas sniedz materiālu labklājību un cilvēka vērtības un dzīves uztvere, kas sniedz fizisku un emocionālu labsajūtu.
- 128) Vienkārši - justies labi. Būt kādam vajadzīgs, saņemt atgriezenisko saiti.
- 129) Kad ar visu , kā cilvēks esi apmierināts. Tev ir izglītība, darbs, atalgojums, ģimene, bērni.
- 130) Iespējas un priekšnoteikumi, lai varētu kvalitatīvi īstenot savas dzīves ieceres, vajadzības
- 131) labklājība (interesants, labi apmaksāts darbs), drošība (droša sociālā un dabas vide), ilgtspēja (vides, labbūtības)
- 132) Samērīgs balanss starp profesionālo darbību un privāto dzīvi.
- 133) Būt veselam, psiholoģiski komfortablām mājās un darba vietā, strādāt patīkamam darbu, nejust lielas finansiālas grūtības, justies saskaņā ar sevi un apkārtējiem. Atļauties darboties ar saviem hobijiem.
- 134) Katram indivīdam ir savs skatījums uz dzīves kvalitāti. Dzīves kvalitāti nosaka katra indivīda prasības pret dzīvi, mērķi un šo prasību un mērķu realizācijas rezultāts. Jo vairāk mērķi tiek sasniegti ar iedomāto rezultātu, jo cilvēkam dzīves kvalitāte šķiet augstāka.
- 135) Labs, interesants darbs, labs atalgojums, labi darba kolēģi, laba sirsniņa gaisotne skolā.

- 136) Individuālo prasību (darbā, atalgojumā, zinātniskajā darbībā, atpūtā, ģimenē, kultūrā, ceļojumos u.c.) pietiekams piepildījums. Uzskaitījums nav prioritāšu secībā.
- 137) Harmonija, līdzsvars un cilvēkciēnīgs novērtējums par paveikto.
- 138) Iespeja īstenot savus dzīves mērķus
- 139) Dzīves kvalitāte ir prāta, emociju, sirds un ķermeņa balanss!
- 140) Spēja nodrošināt ne tikai pamatvajadzības, bet arī attīstības un garīgas vajadzības.
- 141) Spēja realizēt savas vēlmes un ieceres. Apmierinātības sajūta.
- 142) Būt mierā ar sevi, prast saredzēt pozitīvismu jebkurā situācijā
- 143) Stāvoklis, kura ir apmierinātas vajadzības, ir iespēja attīstīties, saglabāt fizisko un psiholoģisko veselību
- 144) Veselība (caur uzturu un kustībām, caur pareizu domāšanu), radošums, kultūras aktivitātes - ja to īsteno, tad ir augsta dzīves kvalitāte.
- 145) Jūtos labi ar sevi, dzīvē varu iekļauties sabiedrībā, respektējot tās prasības, tā respektē manas vēlmes.
- 146) Dzīves kvalitātes rādītāji manā izpratnē ir iekšējā sajūta kā jūtos ikdienā. (gan fiziski, gan garīgi)
- 147) Līdzsvars starp emocionālo un fizisko realitāti - veltīt pietiekami daudz laika sev, savai ģimenei un kalpošanai sabiedrībai
- 148) Cilvēka vajadzību nodrošināšana- materiāli, emocionāli.
- 149) Pilnvērtīga dzīves kvalitāte: lieliska ģimene, zinoši, radoši bērni, labs darbs, kuru veic no sirds, lielisks darba kolektīvs, labas savstarpējās attiecības visur un vienmēr labi dzīves apstākļi, pietiekama darba alga, gandarījums par novērtējumu u.c.
- 150) Apmierinātības līmenis ar darbu, ģimeni, veselību
- 151) Preču un pakalpojumu iegūtais daudzums, kas apmierina ģimeņu dzīvi
- 152) Pietiekama labklājība, svarīgo un aktuālo vajadzību pilnīga apmierināšana, pietiekami finansiālie līdzekļi arī hobijiem un interešu attīstībai.
- 153) Darbs, ģimene, profesionālā pilnveide
- 154) Saskaņa starp vēlmēm un iespējām.
- 155) kjhgjhf
- 156) Dzīves kvalitāte balstās, pirmkārt, labā izglītībā jeb tās līmenī, otrkārt, materiālajos dzīves apstākļos - ienākumi uz ģimeni vismaz 800 - 1000 eiro cilvēkam, privāts mājoklis, bez kredītiem, treškārt, stabils darbs ar regulāriem ienākumiem, ceturtkārt, veselība (šobrīd to liktu 1.vietā), piektkārt, nodrošinātas vecumdienas - pensiju fondi, iekrājumi.
- 157) Balans starp darbu, ģimeni, atpūtu un sevis pilnveidošanu
- 158) Laba pašsajūta ar darbu, labas attiecības darbā un ģimenē.
- 159) Jūtos fiziski un emocionāli labi, apmierināta ar sociālo vidi, atalgojumu, priedīga par sevi un apkārtējiem, jūtos vajadzīga sabiedrībai un sabiedrība man.
- 160) Dzīves kvalitāte ir sabalansēts darba un atpūtas režīms. Valsts sociālās garantijas, kvalitatīva medicīnas pakalpojumu pieejamība, vēlētos gan uzsvērt, vienlīdzīga-gan laukos, gan pilsētā. Regulāri ienākumi. Kultūras un izglītības pieejamība.
- 161) labvēlīga sociālā vide, garīgo vērtību saglabāšana
- 162) Labklājības līmenis un sasniedzamo mērķu realistiskums
- 163) ?
- 164) Laba veselība. Gandarījums par paveikto. Adevkāts atalgojums ieguldītajam darbam.
- 165) Veiksmīga un laimīga ģimenes dzīve, kā arī interesants darbs, kas patīk un sniedz gandarījumu.
- 166) Esmu pietiekami materiāli nodrošināta, lai īstenotu savus sapņus gan privātajām, gan darba vajadzībām. dzīvoju nevis izdzīvoju!
- 167) Ja cilvēks jūtas laimīgs tā kā viņš dzīvo (vide, ģimene, darbs)
- 168) Darbs, ģimene, veselība, iespēja pilnvērtīgi atpūsties.
- 169) Veselības stāvoklis, finanšu nodrošinājums, psiholoģiskais klimats
- 170) Dzīves kvalitātes rādītājs ir garīgā un fiziskā veselība.
- 171) Apmierinātība, veselība, izglītība, darbs, ģimene, mājas...
- 172) Darba un privātās dzīves balanss
- 173) Katrs pats savas laimes kalējs, katrs pats nosaka savas dzīves kvalitātes kritērijus.
- 174) Kad cilvēks jūtas apmierināts ar jebkuru esošo dzīves situāciju. Spēj būt saskaņā ar sevi un apkārtējiem. Spēj sevi gan materiāli nodrošināt, gan garīgi papildināt.
- 175) Laba mentālā un fiziskā veselība, ir mērķtiecīgs dzīves mērķu piepildījums, dzīves vide atbilstoši personīgai labsajūtai
- 176) Ģimene, darbs, kas sagādā prieku, atalgojums, lai var nodrošināt visu nepieciešamo un ceļot.
- 177) Iespēja pilnvērtīgi strādāt un atpūsties. Svarīgākie rādītāji ir padarītajam atbilstošs atalgojums, sociālās garantijas, tālākizglītības iespējas, karjeras izaugsme.
- 178) Dzīves kvalitāti nodrošina cilvēka apmierinātība ar privāto un darba dzīvi. To ietekmē finansiālais nodrošinājums. Par to liecina cilvēka labizjūta dažādās dzīves jomās. Tas ir līdzsvars starp garīgo un materiālo piepildījumu. Tas ir būtiski saistīts ar cilvēka pašrealizācijas iespējām.
- 179) Darbs, kurš patīk un padodas. Materiālie apstākļi, regulāri darbam adekvāti ienākumi. Veselība.
- 180) Dzīves kvalitāte- cik daudz es esmu apmierināts ar savu dzīvi, ko es daru, lai tāds būtu.
- 181) Manā izpratnē dzīves kvalitāte ir apmierinātība ar dzīvi, veselības stāvoklis, labklājība un laime. Dzīves kvalitātes pamatā ir cilvēku individuālas vajadzības, izvēle un kontrole.
- 182) veselība, darbs, atpūta
- 183) Dzīves kvalitātes rādītāji, manuprāt, ir iekšējie un ārējie.

Iekšējie: veselība, attiecības, emocionālais papildījums, realizēts potenciāls.

Ārējie: droša apkārtējā vide, miers zemē, kurā dzīvoju.

184) Brīvība, veselība, izglītība, ekonomika, kultūra

185) Cieņpilna un kristīgām vērtībām balstīta ģimene, veselība, interesants darbs, hobiji.

186) materiāls nodrošinājums, ērta un funkcionāla dzīves un darba vide, iespēja strādāt darbu, kas atbilst spējām un interesēm

187) atbilstoši ieguldītām darbām - atalgojums un privātais laiks, ko veltīt sev.

188) Vērtību apzināšana un šo vērtību realizācija.

Izglītība un sevis pilnveide.

Dzīves vērtību nodrošināšanai un atbilstībai nepieciešamie resursi (nauda, vieta, sociālā vide, pieejamība, u.c.).

Veselība, drošība un tiesiskums.

189) Laime, apmierinātība ar dzīvi, labsajūta, pašrealizācija, izvēles brīvība, fiziskais stāvoklis, veselības stāvoklis, labklājība, psiholoģiskā labsajūta, jēgpilna eksistence.

190) Dzīves kvalitāti nodrošina laba izglītība, atbilstošs darbs, materiālais nodrošinājums, ģimene

191) Lietu, parādību un procesu kopums, kuru sasniegšanu un/vai realizāciju sev uzdod subjekts.

192) Harmonija - vēlmes un īstenība.

193) Līdzsvars starp visām dzīves jomām.

**4. Turpmāk sekos jautājumi par to, cik lielā mērā katrs no zemāk minētajiem rādītājiem ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti:**

**materiālā labklājība; ikdienas pamata darbības; veselība; izglītība; brīvais laiks un sociālā mijiedarbība; ekonomiskā drošība; fiziskā drošība; uzticība valsts pārvaldei un pamattiesības; daba un dzīves vide; kopējā dzīves pieredze (apmierinātība ar dzīvi, emocionālais noskaņojums, dzīves jēgas, mērķa izjūta)**

**5. Lūdzu, novērtējiet, cik lielāk mērā materiālā labklājība (ienākumi, dzīves apstākļi, patēriņš) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti:**

Neietekmē manu dzīves kvalitāti Ietekmē vislielākā mērā

5.85 / 7

**6. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā Jūsu ikdienas pamata darbības (darba un brīvā laika līdzsvars, to kvalitāte un kvantitāte) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti:**

Neietekmē manu dzīves kvalitāti Ietekmē vislielākā mērā

6.15 / 7

**7. Lūdzu, novērtējiet, cik lielāk mērā veselība ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti:**

Neietekmē manu dzīves kvalitāti Ietekmē vislielākā mērā

6.68 / 7

**8. Lūdzu, novērtējiet, cik lielāk mērā izglītība (izglītības līmenis, pieejamība, iesaistīšanās mūzikā) ietekmē**

**Jūsu dzīves kvalitāti:**

Neietekmē manu dzīves kvalitāti Ietekmē vislielākā mērā

5.8 / 7

**9. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā brīvais laiks un sociālā mijiedarbība (sports un kultūras pasākumi, organizācijas, kurās iesaistāties, laiks, ko pavadāt kopā ar citiem) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti:**

Neietekmē manu dzīves kvalitāti Ietekmē vislielākā mērā

5.45 / 7

**10. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā ekonomiskā drošība ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti:**

Neietekmē manu dzīves kvalitāti Ietekmē vislielākā mērā

6.24 / 7

**11. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā fiziskā drošība ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti:**

Neietekmē manu dzīves kvalitāti Ietekmē vislielākā mērā

6.19 / 7

**12. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā uzticība valsts pārvaldei un pamattiesības (tiesības iesaistīties publiskajās debatēs, veidot valsts politiku, pilsoniskā aktivitāte) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti:**

Neietekmē manu dzīves kvalitāti Ietekmē vislielākā mērā

4.74 / 7

**13. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā daba un dzīves vide (klimate, piesārņojums, ilgtspēja u.tml.) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti:**

Neietekmē manu dzīves kvalitāti Ietekmē vislielākā mērā

5.64 / 7

**14. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā Jūsu kopējā dzīves pieredze (apmierinātība ar dzīvi, emocionālais noskaņojums, dzīves jēgas, mērķa izjūta) ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti:**

Neietekmē manu dzīves kvalitāti Ietekmē vislielākā mērā

6.38 / 7

**15. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā angļu valodas prasmes ietekmē Jūsu dzīves kvalitāti katrā no zemāk uzskaitītajām jomām (1 - neietekmē nemaz, 7 - ietekmē vislielākajā mērā):**

materiālā labklājība

1 51 26.4%

2 37 19.2%

3 25 13%

4 23 11.9%

5 24 12.4%  
 6 21 10.9%  
 7 12 6.2%  
**ikdienas pamata darbības**  
 1 47 24.4%  
 2 41 21.2%  
 3 36 18.7%  
 4 21 10.9%  
 5 24 12.4%  
 6 8 4.1%  
 7 16 8.3%  
**veselība**  
 1 99 51.3%  
 2 42 21.8%  
 3 25 13%  
 4 8 4.1%  
 5 7 3.6%  
 6 4 2.1%  
 7 8 4.1%  
**izglītība**  
 1 12 6.2%  
 2 16 8.3%  
 3 26 13.5%  
 4 28 14.5%  
 5 31 16.1%  
 6 38 19.7%  
 7 42 21.8%  
**brīvais laiks un sociālā mijiedarbība**  
 1 34 17.6%  
 2 24 12.4%  
 3 37 19.2%  
 4 27 14%  
 5 28 14.5%  
 6 26 13.5%  
 7 17 8.8%  
**ekonomiskā drošība**  
 1 74 38.3%  
 2 31 16.1%  
 3 25 13%  
 4 22 11.4%  
 5 11 5.7%  
 6 16 8.3%  
 7 14 7.3%  
**fiziskā drošība**  
 1 88 45.6%  
 2 44 22.8%  
 3 21 10.9%  
 4 21 10.9%  
 5 5 2.6%  
 6 5 2.6%  
 7 9 4.7%  
**uzticība valsts pārvaldei un pamattiesības**  
 1 96 49.7%  
 2 51 26.4%  
 3 15 7.8%  
 4 12 6.2%  
 5 9 4.7%  
 6 9 4.7%  
 7 1 0.5%  
**daba un dzīves vide**  
 1 89 46.1%  
 2 38 19.7%  
 3 24 12.4%  
 4 15 7.8%  
 5 12 6.2%  
 6 5 2.6%  
 7 10 5.2%

kopējā dzīves pieredze

1 26 13.5%  
2 27 14%  
3 25 13%  
4 43 22.3%  
5 24 12.4%  
6 29 15%  
7 19 9.8%

**16. Lūdzu, novērtējiet savas angļu valodas prasmes katrā no kategorijām (1 - neprotu vai tikpat kā neprotu angļu valodu, 6 - jūtos pilnībā pārliecināts/-a, profesionāls/-a valodas lietotājs/-a, tuvu dzimtās valodas līmenim):**

Runāšana (monologs)

1 41 21.2%  
2 38 19.7%  
3 51 26.4%  
4 31 16.1%  
5 15 7.8%  
6 17 8.8%

Runāšana (dialogs)

1 37 19.2%  
2 42 21.8%  
3 49 25.4%  
4 28 14.5%  
5 23 11.9%  
6 14 7.3%

Rakstīšana

1 47 24.4%  
2 47 24.4%  
3 49 25.4%  
4 22 11.4%  
5 16 8.3%  
6 12 6.2%

Klausīšanās

1 22 11.4%  
2 49 25.4%  
3 44 22.8%  
4 33 17.1%  
5 29 15%  
6 16 8.3%

Lasīšana

1 29 15%  
2 36 18.7%  
3 33 17.1%  
4 39 20.2%  
5 35 18.1%  
6 21 10.9%

**17. Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā katra no zemāk minētajām prasmēm ietekmē jūsu dzīves kvalitāti (1 - neietekmē nemaz, 7 - ietekmē vislielākajā mērā):**

angļu valodas prasmes

1 15 7.8%  
2 38 19.7%  
3 40 20.7%  
4 26 13.5%  
5 30 15.5%  
6 28 14.5%  
7 16 8.3%

citu svešvalodu prasmes

1 26 13.5%  
2 28 14.5%  
3 33 17.1%  
4 25 13%  
5 30 15.5%  
6 34 17.6%  
7 17 8.8%

analītiskās domāšanas prasmes

1 8 4.1%  
2 7 3.6%

3 8 4.1%  
4 12 6.2%  
5 24 12.4%  
6 59 30.6%  
7 75 38.9%

kritiskās domāšanas prasmes

1 7 3.6%  
2 8 4.1%  
3 6 3.1%  
4 15 7.8%  
5 16 8.3%  
6 58 30.1%  
7 83 43%

mācīšanās prasmes

1 5 2.6%  
2 5 2.6%  
3 7 3.6%  
4 10 5.2%  
5 28 14.5%  
6 52 26.9%  
7 86 44.6%

prasmes darboties komandā

1 6 3.1%  
2 4 2.1%  
3 7 3.6%  
4 14 7.3%  
5 12 6.2%  
6 38 19.7%  
7 112 58%

sarunu un saskarsmes prasmes

1 5 2.6%  
2 3 1.6%  
3 3 1.6%  
4 10 5.2%  
5 9 4.7%  
6 36 18.7%  
7 127 65.8%

plānošanas prasmes

1 8 4.1%  
2 5 2.6%  
3 5 2.6%  
4 9 4.7%  
5 8 4.1%  
6 42 21.8%  
7 116 60.1%

organizatoriskās prasmes

1 8 4.1%  
2 7 3.6%  
3 3 1.6%  
4 7 3.6%  
5 8 4.1%  
6 38 19.7%  
7 122 63.2%

informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) prasmes

1 2 1%  
2 4 2.1%  
3 7 3.6%  
4 11 5.7%  
5 29 15%  
6 64 33.2%  
7 76 39.4%

**18. Kādas prasmes vēl bez iepriekšējā jautājumā nosauktajām Jums nepieciešamas kā resurss dzīves kvalitātei? (iepriekšējā jautājumā tika minētas: angļu valodas prasmes, citu svešvalodu prasmes, analītiskās domāšanas prasmes, kritiskā domāšanas prasmes, mācīšanās prasmes, prasmes darboties komandā, sarunu un saskarsmes prasmes, plānošanas prasmes, organizatoriskās prasmes, IKT prasmes):** (atbilde uz jautājumu nav obligāta)

1) Inovāciju prasmes



- 2) Prasmes psiholoģijā un loģistikā.
  - 3) pārrunu prasme, organizēšanas prasme, spēja pielietot zināšanas, patstāvība, spēja pieņemt lēmumus.
  - 4) Humors
  - 5) praktiskās, ar rokām veicamās (rokdarbi, darbs dabā un tml.)
  - 6) prasme sadarboties ar bērniem, jauniešiem, vecākiem
  - 7) Prasme risināt nestandarta situācijas;
  - 8) tolerance
  - 9) dzīves gudrība
  - 10) Autovadīšanas prasmes, ģimenes tradīciju ievērošana
  - 11) Prasme novērtēt vienkāršas lietas, prasme būt kopā ar sevi
  - 12) Grūti pateikt
  - 13) Stresa noturības prasme
  - 14) vajadzētu uzlabot IKT prasmes
  - 15) Pašregulācijas prasmes - spēt saņemties un izdarīt arī tad, ja nav vēlēšanās.
  - 16) Praktiskā darba veikšanas prasmes, pacietība
  - 17) Angļu valodas prasmes.
  - 18) Sadarbības prasmes
  - 19) -
  - 20) Mērķtiecība, dzīvesprieks, pozitīvisms, spēja uzņemties atbildību.
  - 21) Krievu valodas prasmes.
  - 22) Prasme sadalīt laiku (8h intensīvs darbs, 8h kvalitatīva ģimenes dzīve, 8h veselīgs miegs), emocionālā inteliģence (neļauties negācijām, savaldīt emocijas, saglabāt iekšējo mieru utt)
  - 23) Pašpietiekamība- būt pašam ar sevi (tas ļoti pietrūkst, jo apkārt visu laiku ir daudz cilvēku). Muzicēšanas prasmes.
  - 24) Šobrīd šķiet, ka ir visas man zināmās nosauktas.
  - 25) Konfliktu risināšanas prasmes, motivēšanas prasmes.
  - 26) autovadīšanas prasmes ļoti nepieciešamas
  - 27) sevis vadīšanas prasmes, veselīga dzīvesveida prasmes, prasme atšķirt ietekmes loku no rūpju loka un necepties par to, ko nevari ietekmēt
  - 28) Sevis saglabāšanas - neizdegšanas prasmes, punktualitāte un spēja izvirzīt darba plāna prioritātes.
  - 29) tolerance, māka iejusties
  - 30) Noturība stresa situācijās, tolerance, prasme ieplānot un veltīt laiku sev.
  - 31) Šobrīd palielinās loma IKT prasmēm. Svarīga būtu arī valsts valodas zināšana, rakstītprasme, spēja izteikties.
  - 32) pašārvības
  - 33) Manu dzīves kvalitāti drīzāk ietekmē citu svešvalodu - vācu, krievu, ķīniešu valodas prasmes. Angļu valoda ir fakultatīva.
- Domāju, ka dzīves kvalitāti ietekmē prasme saprast līdzcilvēku rīcības motīvus.
- 34) Prasme būt emocionāli stabīlam
  - 35) Autovadītāja tiesības
  - 36) Visas prasmes jau, manuprāt ir nosauktas. Vēl svarīgas varētu būt fiziskās prasmes.
  - 37) Pašvadības prasmes (sava laika, dzīves pārvaldība, paškontrolē, sabalansētība)
  - 38) Cilvēcīgums un ieklausīšanās otrā cilvēkā.
  - 39) \*Psiholoģiskās prasmes (?) - izprast līdzcilvēkus un viņu rīcību;
- \*pašizpaušmes prasmes - balstoties uz esošajām zināšanām un pieredzi radīt ko jaunu;
- \*Ekoloģiskās prasmes - pareizi uzvesties un saimniekot vidē, lai pēc iespējas mazinātu savas darbības iespaidu uz vidi, piesārņojumu un klimata pārmaiņām
- 40) Esmu izteikts filologs, man sagādā grūtības matemātika un viss, kas saistīts ar to.
  - 41) Prognozēt procesu norisi
  - 42) grūti piebilst vēl kaut ko
  - 43) -
  - 44) prasmes rīkoties nestandarta situācijās
  - 45) Konfliktu risināšanas prasmes
  - 46) Autovadītāja prasmes.
  - 47) NEZINU, VAI TĀ BŪS PRASME, BET - adekvāta sevis novērtēšana, savu spēju, prasmju novērtēšana, sevis izpratne
  - 48) Nav nepieciešams papildināt
  - 49) Prasme vadīt auto.
  - 50) empātija, tolerance
  - 51) diplomātija
  - 52) Uz klausīt un sadzirdēt
- Neuztraukties par lietām ko nevar mainīt
- Dalīties ar savu pieredzi, ja to vaicā
- 53) ikdienas dzīves/sadzīves prasmes, publiskas uzstāšanās prasme, pētniecības prasmes. Ne tikai prasmes, arī kultūrizglītības zināšanas
  - 54) Prasme deliģēt pienākumus, uzdevumus.
  - 55) uzņēmējdarbības prasmes,
  - 56) Elastība, spēja piemēroties situācijai, nezaudējot savas vērtības, principus

- 57) būt cilvēcisksam - tas mūsu valstī ir liels trūkums  
 ticēt valstij - diemžēl, arī šis ļoti trūkst; runāt jau runā skaisti, bet darbi.... un kā lai ievēl...pirms tam runā skaisti, bet darbi citi... kā lai tic  
 mīlu savu zemīti, bet neieredzu tos, kuriem nevaru uzticēties; nevaru būt stabili droša..
- 58) angļu valodas un dziļākas IKT prasmes
- 59) Radošums, spēja motivēt un aizraut, publiskā runa
- 60) pašcieņa, augsts pašvērtējums
- 61) principā visas nepieciešamās, manuprāt ir uzskaitītas
- 62) Prasme izvērtēt nepieciešamo darbu apjomu, jo bieži vien sanāk pārspīlēt
- 63) Uzstāšanās prasme
- 64) auto vadīšana, peldēšanas prasme
- 65) prasme ticēt un paļauties uz sevi
- 66) Visas iepriekšminētās
- 67) spēja sabalansēt atpūtu ar darbu, prasme atpūsties
- 68) KOMUNIKĀCIJA
- 69) auto vadīšanas prasmes (mobilitāte), precizitātes prasme, uzstāšanās prasme.
- 70) nevaru noformulēt
- 71) stresa menedžmenta prasmes
- 72) Sarežģītu problēmu risināšanas prasme
- Radošums
- Cilvēku pārvaldība
- Emocionālā inteliģence
- Kognitīvais (domāšanas) elastīgums
- 73) Adaptācijas spēja un prasme jaunās situācijās, uzdrīkstēšanās riskēt, uzsākt ko jaunu. Prasme pieņemt citādo - tolerance un empātija. Emocionālā inteliģence.
- 74) Prasme nošķirt profesionālo no privātā.
- 75) Mammas loma ģimenē, partnerattiecību uzturēšana jeb atbildība par ģimeni
- 76) Autovadītāja prasme
- 77) empātija un tolerance
- 78) IKT PRASMES
- 79) Prasme īsi, kodolīgi pateikt galveno-uzrakstīt tekstu.  
 Konflikta risināšana, nonakot pie kopīga lēmuma.  
 Prasme "ieslēgt" cilvēka (bērna, vecāka, skolotāja, darbinieka) iekšējo motivāciju, interesi, zinātkāri, darboties kāri.  
 "Ieslēgt" cilvēkā tieksmi pašizglītoties un risināt savas dzīves situācijas.
- 80) Profesionālās prasmes
- 81) Darbība komandā.
- 82) Komunikācijas prasmes, zināšanas psiholoģijā.
- 83) sadarbības prasme
- 84) Tās ir būtiskākās
- 85) emocionālā inteliģence
- 86) Prasme strādāt ar sevi psiholoģiski
- 87) Prasme darba problēmas atstāt darbā.
- 88) prasme izvērtēt iegūtās informācijas ticamību, prasme uzklaut un izvērtēt argumentāciju, lai mainītu savu viedokli. prasme kvalitatīvi izmantot savu brīvo laiku un resursus. prasme izmantot iespējas.
- 89) valoda!
- 90) veselības uzlabošanas prasmes, fiziskas aktivitātes, saņemšanas vingrot, apmeklēt fizioterapeitu
- 91) Prasme klausīties!
- 92) Prasme noteikt prioritātes savā dzīvē
- 93) Prasme atslēgties no darba
- 94) Fleksibilitāte- prasme pieņemt citādo, spēja mainīties
- 95) emocionālā inteliģence
- 96) Pašsaglabāšanās prasme - pareiza domāšana (psiholoģiskā higiēna), prasme dzīvot veselīgi.
- 97) ģimenes dzīves organizēšana
- 98) Noteikti vēlētos, lai būtu labākas prasmes izprast sevi un citus.  
 ( psihologa prasmes)
- 99) Nekas nav piebilstams
- 100) -
- 101) Rakstīt lielos projektus.
- 102) uzklaut un saprašanas
- 103) Stresa pārvarēšanas prasme, pašpietiekamība
- 104) Nevaru pateikt.
- 105) Ikhikuh
- 106) uzņēmējdarbības prasmes, empātija - īpaši, strādājot skolā;
- 107) Pienākumu deleģēšana, laika menedžments
- 108) Automašīnas vadīšanas tiesības.
- 109) prasme pielāgoties
- 110) Par laimi man jau tā ir-cilvēcība.

- 111) komunikācija
- 112) caurviju prasmes
- 113) Šobrīd citas nekādas
- 114) prasme vadīt komandas darbu, risināt konfliktsituācijas
- 115) Nexinu
- 116) Radošums
- 117) prezentēšanas prasmes, problēmu risināšanas prasmes
- 118) sistēmiskās domāšanas prasmes, autovadītāja prasmes, dziedāšanas un dejošanas prasmes
- 119) Spēja uzņemt vadību (līderība), pārmaiņu vadības prasmes (change management), starpkultūru komunikācijas prasmes, prasme orientēties uz mērķi.
- 120) karjeras vadības prasmes, jaunrades / radošuma prasmes, problēmu risināšanas prasmes, publiskās runas prasmes, finanšu pratība, medijpratība, ekoloģiskās domāšanas prasmes u.c.
- 121) Psiholoģiskās prasmes.
- 122) personīgā budžeta plānošana- finanšu pratība
- 123) Dzīves pieredze.
- 124) Emocionālā inteliģence.
- Risku prognozēšanas un novēršanas prasmes (Risk management)
- 125) Angļu valodas un IKT prasmes
- 126) ātrās restartēšanās prasmes.
- Spēja apvienot sevī analītisko domāšanu un komunikācijas prasmes, kas parasti ir raksturīgas pretēju uzvedības un noslieču cilvēkiem.
- 127) svešvalodas un citas augstāk minētās
- 128) Amatnieka prasmes, prasme muzicēt.
- 129) Nav.

**19. Vieta komentāram vai papildu informācijai saistībā ar pētāmo tēmu, ja anketas aizpildīšanas gaitā Jums likās,**

**ka vēlaties pateikt vēl kaut ko bez jau pajautātā:** (atbilde uz jautājumu nav obligāta)

- 1) Ir labi
- 2) Veiksmi Jums darba izstrādē un VESELĪBU!!!
- 3) Lai Jums izdodas veiksmīgi aizstāvēt savu darbu! ;)
- 4) Paldies par aptauju!
- 5) Veiksmi Jums
- 6) Rosīgs un darbīgs cilvēks, arī pietrūkstot finansējumam, spēj dzīvot pilnvērtīgi, bet tas nav viegli un nevar turpināties ilgstoši.
- 7) Izturību mērķa sasniegšanā! Apbrīnoju cilvēkus, kuri vēlas būt direktori.  
Visu cieņu!
- 8) Izglītoties un attīstīties nepieciešams nepārtraukti.
- 9) Īstenībā skolās strādājošie ir ļoti nabadzīgi (finansiāli), jo neatbilstam dzīves kvalitātes rādītājiem Eiropā - cik paliek naudas pēc rēķinu nomaksas, vai brauc ceļojumos, vai ir uzkrājumi, utt.  
Tādēļ runāt par vienotu dzīves kvalitāti ir visiem vienādā līmenī nevar runāt.  
Katram tā būs savādāka. Galvenais vai cilvēks jūtas labi atrodoties tur, kur ir. Vai viņš dara to, kas patīk. Vai spēj apmierināt savas emocionālās vajadzības.
- 10) Paldies! Veiksmi un veselību Jums!
- 11) Nav komentāru.
- 12) Lai veicas!
- 13) Vadītājam, izteikti humanitārā novirziena pārstāvim, svarīga ir saskaņota, saliedēta komanda, kas strādā vienā virzienā.
- 14) Svetīgas Jums Lieldienas
- 15) Dzīves kvalitātes novērtēšana veicina cilvēku iespējas dzīvot jēgpilnu dzīvi, tādu, kuru viņi uzskata par vērtīgu un kura viņus apmierina. Lai tiktu nodrošināta dzīves kvalitāte, ir jābūt nodrošinātām cilvēku vajadzībām. Līdz ar to dzīves kvalitāti var pielīdzināt cilvēku vajadzību apmierinātības līmenim. Mēs to veidojam nepārtraukti.
- 16) Darbā nepieciešama objektivitāte. Prasme uz klausīt kritiku, kā arī prast izteikt kritiku.  
Paldies par anketu! Vairāki jautājumi lika padomāt un pārdomāt.
- 17) Kādēļ jautājumi ir tikai par prasmēm? Kur paliek zināšanas, attieksme, vērtības? Tikai ar prasmēm vien lielisku dzīves kvalitāti nerasnē.
- 18) Lai veicās
- 19) Lai sokas!
- 20) Anketas rezultāti būs atšķirīgi šajā situācijā, no tās, kas būtu normāli. Šobrīd cilvēki pamana citas vērtības
- 21) Tas, ko pieminēju pie iepriekšējā jautājuma. Bez augsta pašvērtējuma visas iepriekšminētās prasmes nenodrošina dzīves kvalitāti
- 22) Ir atšķirība kur dzīvo- pilsētā vai provincē.
- 23) Cilvēka prasmes vēl negarantē dzīves kvalitāti, ir daudzi citi faktori.
- 24) Cilvēkiem ir stipri atšķirīgi viedokļi par dzīves kvalitāti, nav tāda vidējā latvieša!
- 25) Svarīgs, aktuāls temats
- 26) bez komentāriem
- 27) Interesanta iespēja padomāt par šiem dzīves jautājumiem
- 28) Lai veicas!

- 29) Lielajā darba apjomā, ko dara direktora vietnieks un kas viņam jāzina- pazūd doma par savas dzīves kvalitāti. Tu velc un tev jātiek ar visu galā!
- 30) Kāda šim ir jēga? Ko tas dos reālajā dzīvē? Kā ietekmēs izglītības jomu? Kāda saistība šiem jautājumiem ar kaut kādu ieņemamo amatu? Jautājumi pēc būtības jau ir tendenciozi un dod iespēju nojaust, kādi būs secinājumi.
- 31) Veiksmi.
- 32) Dzīves pieredze.
- 33) Dzīves kvalitāte atkarīga no dzīves uztveres kā tādas, katram ir savs sāpju sliekšnis, tāpat arī dzīves kvalitātei. Atkarīgs, cik daudz katrs cilvēks prasa no sevis, ir emocionāli stabils, ar ko vispār gatavs sadzīvot vai samierināties, cik liels egoists katā no mums mīt...
- 34) Faktiski visas prasmes ietekmē mūsu dzīves kvalitāti vislielākajā mērā. Šī ietekme gan ir mainīga dažādās situācijās un dažādos dzīves brīžos. Atbildes attiecināmas uz patreizējo situāciju. Pēc mēneša vai gada šī ietekme varētu būt mainījusies.
- 35) Viss pateikts
- 36) Visa pamatā ir pareiza domāšana, psiholoģija - gan uztverot sevi, gan citus.
- 37) Paldies! Bija interesanti.
- 38) Paldies
- 39) Paldies! Veiksmes JUMS!
- 40) ---
- 41) Dzīves kvalitāti nosaka arī personas novērtējums un atzinība - ģimenē, draudzībā, darbā, sabiedrībā, studijās, u.c.
- 42) Dzīves kvalitāti noteikti nepieciešams skatīt kontekstā ar ilgtspējīgu attīstību, kā arī ņemot vērā ES un globālā mērogā noteiktās prioritātes - klimata pārmaiņas un Eiropas un pasaules digitalizācija.
- 43) Jums jau ir sava pētījuma iecere, ko gan vēl piebilst? Lai izdodas!
- 44) lai veicas!
- 45) nav komentāru.
- 46) Lai veicas!
- 20. Esmu paredzējusi veikt arī padziļinātas intervijas par pētāmo tēmu. Ja piekrītat piedalīties turpmākā pētījumā, lūdzu, norādiet savu e-pasta adresi. Paldies!** (atbilde uz jautājumu nav obligāta)
- 1) e-pasts (*respodents norādījis savu e-pasta adresi*)
- 2) Nē
- 3) e-pasts
- 4) e-pasts
- 5) e-pasts
- 6) Es varu piedalīties pētījumā, lai gan domāju, ka neatbilstu nekādiem kritērijiem par dzīves kvalitāti.  
e-pasts
- 7) Nē
- 8) Paldies, nē!
- 9) e-pasts
- 10) e-pasts
- 11) Lai Jums veicas!
- 12) e-pasts
- 13) e-pasts
- 14) e-pasts
- 15) e-pasts
- 16) Ja vasarā, tad varu  
e-pasts
- 17) e-pasts
- 18) e-pasts
- 19) e-pasts
- 20) e-pasts  
Lai veicas!
- 21) e-pasts
- 22) e-pasts
- 23) Labāk pievērsīsies realitātei! Mums ir par daudz "pētnieku", bet pietrūkst labu praktiķu.
- 24) NĒ.
- 25) e-pasts
- 26) Ja Jūs interesē viedoklis, tad varat rakstīt:  
e-pasts
- 27) e-pasts
- 28) Lai Jums izdodas pētījums!  
Priecīgas Lieldienas!
- 29) Paldies!
- 30) Nē.
- 31) e-pasts
- 32) e-pasts
- 33) Paldies par iespēju, bet šobrīd jau ir tā pārāk daudz veicamā darba! Ceru, ka interesenti atsauksies!
- 34) Ja dalība ir rakstiski un anonīmi, tad piekrītu piedalīties.

e-pasts

**Skaidrojums:** Izvēlēto atbilžu summa ir iegūta saskaitot respondentu visas atzīmētās atbildes uz šo jautājumu. Katras atbildes procentuālā vērtība tiek iegūta konkrētās atbildes izvēlēto reižu skaitu dalot ar kopējo iesniegto atbilžu summu. \_\_

### 3. pielikums

Interviju organizācijas posmi:

- 1) sagatavošanas posmā katrs no intervijas dalībniekiem telefoniski un/vai elektroniski (ar e-pasta starpniecību) tika iepazīstināts ar intervijas mērķi, intervijas formu un laiku. Paskaidrots, ka intervija tiks ierakstīta un pēc tam transkribēta. Darba autore katram no dalībniekiem elektroniski nosūtīja ielūgumu (saiti *Zoom* platformā) uz attālināto tikšanos un informētās piekrišanas formu.
- 2) orientācijas posmā katrs no dalībniekiem telefoniski un/vai elektroniski (ar e-pasta starpniecību) tika iepazīstināts ar intervijas jautājumiem, izskaidrots pētījuma mērķis un jautājumi, precizēti atsevišķi pētījumā un intervijā lietotie termini (t.sk. dzīves kvalitāte, prasmes, svešvalodu zināšanu līmeņi). No dalībniekiem saņemta informētā piekrišana
- 3) satura posmā tika veiktas daļēji strukturētās intervijas, pieslēdzoties *Zoon* saitei paredzētajā laikā
- 4) noslēguma posmā autore pateicās respondentiem un vienojās par transkripta nosūtīšanu elektroniski. Pēc transkripta izlasīšanas divi respondenti veikuši nebūtiskus labojumus transkripta stilistikā.

Intervijas jautājumi

1. Demogrāfija (vecums, dzimums, amats, izgl. iestādes veids)
2. Cik ilgi strādājat vadītāja (vietnieka) amatā?
3. Kādas prasmes Jums [*kā izglītības iestādes vadītājam/vadītāja vietniekam*] ikdienā nepieciešamas?
4. Kā jūs vērtējat angļu valodas prasmju lomu jūsu karjerā (tika vērtētas, kad stājāties amatā? Un citas prasmes?)? Un profesionālajā izaugsmē?
5. Kāda ir Jūsu angļu valodas lietošanas pieredze (miniet konkrētas darba situācijas)?
6. Kā jūtaties situācijās, kad jāizmanto angļu valoda (miniet konkrētas darba situācijas, raksturojiet sajūtas)?
7. Kā angļu valodas prasmes ir ietekmējušas Jūsu viedokli, attieksmi pret Jums svarīgiem jautājumiem?
8. Vai Jūs varat/ētu šo darbu darīt bez angļu valodas prasmēm?

9. Ko Jūs domājat par angļu valodas kā globālas valodas (= *visu pasauli lingvistiski vienojoša kopš 20.gs.vidus*) statusu pasaulē, Latvijas kontekstā? (iespējas, draudi)
10. Vai esat piedzīvojis (usi) laiku, kad obligātas bija krievu valodas prasmes? Vai atceraties, kā notika pāreja uz citu svešvalodu?
11. Kā Jūs vērtējat savas angļu valodas prasmes (1 - neprotu vai tikpat kā neprotu angļu valodu, 6 - jūtos pilnībā pārliecināts/-a, profesionāls/-a valodas lietotājs/-a, tuvu dzimtās valodas līmenim)?

Informētās piekrišanas forma:

*Labdien!*

*Vēlreiz paldies, ka piekritāt intervijai mana promocijas darba vajadzībām!*

*Pielikumā nosūtu intervijas transkriptu. Atsevišķi fragmenti no Jūsu intervijas citēti darbā, personas dati ir šifrēti.*

*Gaidīšu ziņu līdz š.g. (datums), vai piekrītat.*

--

*Ar cieņu,*

*Inga Zeide*

## Intervijas ar 1.b respondentu transkripts

I. Z. = Inga Zeide

L. P. = respondents

(...) – garāka pauze, domā

[vārds] – I. Z. iestarpinājums domas precizēšanai

Intervija veikta attālināti *Zoom* platformā, 11.11.2020. plkst.14.00-14.35

I. Z.: Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai! Vai varam sākt? Varbūt vecuma grupu varam iezīmēt?

L. P. : Nu, jā, man 56.

I. Z.: Cik ilgi strādājat vadītāja amatā?

LP.: Jā, dekāns ir 3. gads tagad šobrīd, bet pirms tam esmu bijusi arī prodekāne, arī studiju virziena vadītāja iepriekš arī katedras vadītāja, kad bija katedras. Tādā ziņā tie nav tikai 3 gadi, tas būtu, es domāju, ar dažādiem pārtraukumiem varētu būt no kaut kāda 2000. gada apmēram.

I. Z.: Tad 20 gadi. Padomju gados nav nācies par vadītāju strādāt?

L. P.: Nē, padomju gados nē.

I. Z.: Kādas prasmes Jums kā vadītājam ikdienā nepieciešamas? Vai tās mainījušās gadu laikā ?

L. P.: Nu, ja tā jāsaka, kas ir tās svarīgākās, nu, es teiktu, ka angļu valoda noteikti ir viena no tām svarīgākajām. Tad noteikti tās ir tehnoloģijas, kas ir, mainās un attīstās, kam jātiek līdzī, un tad arī manuprāt, ka ļoti svarīgi ir tieši sadarbība, jo man vismaz gribētos domāt, ka mēs gribam nu tādu sadarbīgu komandu veidot, lai nav autoritāra lēmumu pieņemšana, bet tas tomēr vairāk vai mazāk ir starp dažādām iesaistītajām pusēm, kas par to ir atbildīgs. Tāpēc tieši šī sadarbība, prasme sadarboties, nu, ka tā ir ļoti svarīga, man liekas, dažādos līmeņos. Vēl arī, nu jā, ka tas varbūt arī, kā to labāk pateikt (...) nu, tā tomēr izdegšanu arī var novērst, jo tā tomēr nav tā, ka vienam cilvēkam jāizdara pilnīgi viss. Un kurš pilnīgi visu izdara un pilnīgi par visu atbild, bet tomēr, ja mēs protam sadarboties, tad arī šī atbildība ir katram par savu lietu un ja mēs kopā varam uz vienu mērķi virzīties. Nu tā.

I. Z.: Tāda kā atbildības dalīšana un spēja deleģēt uzdevumus?

L. P.: Jā, bet tā kā komandā, bet nevis tā, ka es negribu darīt, tāpēc es tev likšu tagad darīt, bet tas ir sadarbojoties, jēgpilni, domājot par to vienu kopējo rezultātu, kas mums jāsasniedz.

I. Z.: Tad mums izkristalizējās angļu valoda, IT prasmes un šī te sadarbība vai atbildības deleģēšana, kopīga lēmumu pieņemšana.

L. P.: Nu, jā, tā varētu, es, nu jā. Es domāju, ka tās ir galvenās, un tās ietver visu pārējo, jo tad tas ir arī attiecīgi tālāk darbs ar personālu un ar studentiem, jo pašā pamatā jau šī sadarbība arī ir. Un šobrīd, nu jā, šobrīd īpaši svarīgi šīs te tehnoloģijas. Bet nu arī pirms



tam tās tehnoloģijas ir bijušas būtiskas, jo mums arī bija dažus gadus tāda “Tālmācības programma” skolotājiem, bet nu tā šobrīd beidzās, nu ka tur, ar visām izmaiņām, jā, bet tā kā, šīs aktualitātes vienmēr arī bijušas.

I. Z.: Ko Jūs domājat ar “šobrīd”? *Covid-19* apstākļus?

L. P.: Jā, šobrīd *Covid* apstākļos, jā. Jo te mēs redzam – īpaši vajadzīgs. Un es pat domāju, ka toreiz mums iebilda pret tālmācības programmu – kā tā var! un tā nevar, un tā nevarēs ... Protams, ka labāk ir, ka tas tiešais kontakts, bet nu tagad mēs redzam, ka tomēr, nu, kad apstākļi spiež, nu ka ļoti labi, ka var notikt, bet, nu, protams, kāda daļa.

I. Z.: Kā Jūs vērtējat angļu valodas prasmju lomu Jūsu karjerā? Vai tām ir bijusi kāda īpaša nozīme Jūsu karjerā un profesionālajā izaugsmē?

L. P.: Nu, te varētu, es domāju tā – tad, kad es stājos amatā, tad man neviens neprasīja, vai ir angļu valoda, vai kā. Bet nu profesionālajā izaugsmē noteikti tas ir palīdzējis un man mācoties jau tepat, Liepājas Pedagoģiskajā institūtā, man bija iespēja papildināt specialitāti, angļu valodā mācīties, bet ko man arī it kā piedāvāja. Tobrīd es par to tā nedomāju varbūt un tad, pēc tam, pēc studijām, tad man bija arī iespēja. Tas bija 1994. gadā, beigās vienu semestri arī Zviedrijā mācīties tādā starptautiskā programmā. Nu un īstenībā tad es varu teikt – jā. Profesionālajā izausmē, tas posms, jā, tajā laikā deva ļoti nenovērtējamu ieguldījumu, jā, jo tas bija laiks, kad tik bieži mēs ārzemēs nebijām bijuši, ja nu kāds bija bijis, atsevišķi braucieni, vai atsevišķi kaut kādi kontakti, jā.

I. Z.: Ja Jums nebūtu bijusi šī pieredze ar angļu valodas mācīšanos, vai Jūs jebkurā gadījumā būtu pretendējusi uz amatu?

L. P.: Es domāju, ka jā, jo tad jau nebija, tādu kritēriju jau nebija. Tas tagad, tagad arvien vairāk parādās tas, ka šie kontakti ir nepieciešami. Un sadarbība, un tomēr tā starptautiskā prakse. Jā, tagad, bet toreiz nē, tas nebija kritērijs. Man liekas, tajā laikā es par to nedomāju.

I. Z.: Vai Jūs esat piedzīvojusi laiku, kad obligātas bija krievu valodas prasmes? Vai esat to izjutusi Jūsu darba dzīves laikā?

L. P.: Nu, jāsaka, ka īsti laikam nē, jo es tad Universitātē sāku strādāt 1995. gadā. Arī pēc mācībām, pirms tam es mācījos, pēc tam man bija ģimene, tad man bija bērni. Pirms tam, jā, kur strādāju, tur īsti, tā bija mūzikas skola, tur tā kā tāda obligāta pielietojuma nebija. Liepājas, arī rajonā, Nīcas, toreiz vēl bija Rude, tā bija latviska vide, jā, krievu valoda kā obligāta ... Nu tā es nevarētu teikt, ka man tur kāds to prasītu. Bet nu tā kā toreiz, mēs labi zinām, ka visur, kur gāja, vajadzēja krievu valodu, tātad kaut kādus dokumentus, vai iestādēs, vai kā, nu tas jā, to es esmu izjutusi.

Kad kādi dokumenti [bija] jāaizpilda, tad krievu valodā, vai atkal kādā iestādē, kad jārunā ir krievu valodā, kad ar mani neviens latviski nerunā. Jā, tajā laikā, tas bija padomju laiks.

Tas laiks, kad es to semestri mācījos Zviedrijā, tad, es atceros, ka, braucot atpakaļ, domāšana un viss pārējais jau bija angļiski, un bija grūti atrast tos vārdus krievu valodā, ja kaut kur bija nepieciešams. Bet es varbūt arī varu tā teikt, ka es esmu augusi tādā latviskā vidē vairāk, un arī pirms tam man nebija ļoti daudz, nu kā saka, tāda krievu valodas praktizēšanās iespēju. Nu, protams, es lasīju, bija jālasa, studējot, jā, nu, es varu

to darīt, bet nu apkārt, vide, tāda kā ... nebija. Gan draugu loks, gan cilvēku loks un arī tas, ko darīju, strādāju un viss ..., nu tikai nepieciešamība, ko prasīja krieviski.

I. Z.: Kāda ir Jūsu angļu valodas lietošanas pieredze, runājot par Jūsu profesionālo dzīvi?

L. P.: Nu, tas ir darbs ar viespasiņiedzējiem, darbs projektos dažādos ar sadarbības partneriem, ar *Erasmus* studentiem. Nu, braucot *Erasmus* apmaiņas vizītēs, kad ir šīs vieslekcijas. Nu, arī dažādu, profesionālo tekstu, zinātniskās literatūras lasīšanā un tādā saziņā. Man liekās, ka visu laiku ir kaut kas bijis tāds.

Nu es nezinu, katru dienu varbūt nevar teikt [ka lietoju angļu valodu] ... es tā pie tā nepiedomāju, jo es arī lasu bieži grāmatas angļu valodā, un, jā, citreiz iznāk, citreiz neiznāk. Nu tagad ir jāsazinās ar viespasiņiedzējiem, kuri uzsāks darbu. Tad ir bieži, citreiz varbūt ir kādas dienas, nedēļas bez, no tā to biežumu es nevaru novērtēt.

I. Z.: Vai Jūs domājat, ka Jūs varētu darīt šo darbu, kuru Jūs darāt, bez angļu valodas prasmēm?

L. P.: Mmm ... Es domāju, ka, nē, ka tas būtu ļoti grūti. Vajadzētu meklēt visu laiku kādu, kas palīdz, jā, kas palīdz iztulkot, kaut ko saprast vai sarakstīties, sazināties.

I. Z.: Kā Jūs jūtaties situācijās, kad jāizmanto angļu valoda?

L. P.: Nu jā, es domāju, nu jau ir pierasts. Sākotnēji, protams, ka likās, ka ir kaut kāda barjera jāpārvar tieši tajā runāšanā, kad saprast var, ko runā, bet grūti pateikt, vai tas būs pareizi, ko pateiks, vai nē. Jā, sākotnēji tā noteikti bija, jā.

I. Z.: Tagad Jūs nedomājat vairs par to ?

L. P.: Nu domāju, domāju gan, vai pareizi. Bet nav šī neērtības sajūta vai bailes, nu jā, tas nav. Bet domāt notiekti jādomā.

I. Z.: Kā Jūs vērtējat savas angļu valodas prasmes no 1 – 6 (1 – neprotu vai tikpat kā neprotu angļu valodu, 6 – jūtos pilnībā pārliecināts/-a, profesionāls/-a valodas lietotājs/-a, tuvu dzimtās valodas līmenim)?

L. P.: Nu, es domāju, ka ar piecinieku varētu novērtēt. Dzimtā valoda tomēr ir dzimtā valoda. Nu jā, tā protams nav. Tik daudz, piemēram, profesionāli, nu kā angļu valodu es arī nelietoju kā profesionāli mācot, bet es domāju, jā, ka 5 varētu būt arī.

I. Z.: IZ: Varbūt Jums vēl kas svarīgs nāk prātā par šo tēmu, attiecībā uz angļu valodas prasmēm?

L. P.: Nu, ko man liekas, kas ir ļoti svarīgi, nu tieši tas, ka ir iespēja iepazīt plašāku loku zinātniskai literatūrai. Un arī līdz ar to īstenot arī dažādas starptautiskās sadarbības, starptautiskos kontaktus. Jo, nuuu, tomēr, nu, jā, starptautiski kontakti ir arī ar Lietuvu, ar Krieviju, ar šīm bijušajām padomju republikām, protams, tas arī nebūt nav slikti. Bet tas ir, tad aptver nu tādu vienu jomu, varbūt vienu pusi, jo, nu, angļu valodā tomēr ir visplašākais tādas literatūras pieejamība, un tāpat arī tā tiek lietota plašāk, nu tad tas ... Es domāju, ka katra valoda būtībā ir vērtība, un es zinu, ka savā ziņā sava slinkuma pēc es nespēju apgūvusi vācu valodu, un tas arī tikai tāpēc, ka nu, protams, ka dzīve nepiespiež, ja ar angļu valodu var tikt galā visur. Nu jā. Tāpēc es tagad tā ļoti atzinīgi novērtēju tos kolēģus, kam ir vācu valoda un kas ir iemācījušies arī angļu valodu, nu, kam ir šīs valodas. Es domāju – valodas ir liela bagātība.

I. Z.: Toreiz studiju laikā Jūs nosliecāties par labu angļu valodai. Kāpēc tieši angļu valoda?

L. P.: Jā. Nu, skolā man bija angļu valoda. Jo tad jau varēja izvēlēties tikai vienu svešvalodu, un tā man bija angļu valoda. Tad likumsakarīgi, ka to arī tad turpināju. Jo ... tad jau nevarēja, tad bija angļu valoda vai vācu. Tagad jau ir citādi, tagad var no vairākām valodām izvēlēties, ko turpina tālāk.

I. Z.: Vai Jūs angļu valodu raksturotu kā prasmi, kas ir profesionālā kapitāla daļa?

L. P.: Nu, es domāju, ka, jā, noteikti. Jo nu runājot, esot tagad dažādos sadarbības tīkļos, arvien vairāk dzird to, ka ir šis akcents pasaulē uz to, ka ir šajā angļu valodā raksti, nu, kas ir šajās datu bāzēs, nu, kas ir pieejami. Tās jau neviens netulkos katras valsts valodās. Tāpat arī tās kopējās, nu, vienotā valoda jau ir tā angļu valoda, gribam vai negribam. Tad mēs vislabāk varam sazināties. Nu jā, es piekritu, ka ir tas kapitāls.

I. Z.: Vai Jūs redzat arī kādas negatīvās puses, ka ir tieši angļu valoda vai ka ir viena šī starptautiskā valoda?

L. P.: Jā, arī tas tasinība, jo daudz kur nav šie latviskie vārdi, kur latviski mēs varam varbūt kādu jēdzienu izskaidrot garāk. Tur ieviešas tie angļiskie vārdi, kas vienkārši tiek "nolatviskoti", un tad citreiz, lasot latviešu valodā kādu zinātnisku rakstu, tad tur var teikumā, teikums sastāv no vieniem vienīgiem angļu vārdu pārlikumiem vienkārši latviski. Nu, kaut kā tā. Tad es noteikti uzmanīgi skatītos uz to, ka izskan domas par disertāciju rakstīšanu angļu valodā, jo, jā, no vienas puses, tas ir vajadzīgs, lai to varētu lasīt un redzēt un ar pētījumiem iepazīstināt arī plašāku sabiedrību, ja. Bet, no otras puses, latviešu valodai arī ir būtiska nozīme. Kur tad citur mēs vēl latviski lasīsim un rakstīsim, ja ne šeit. Un tad vēl arī tāda, nu jā, ka mums spiež, prasības prasa, visus rakstus tajās bāzēs un tur, un tām publikācijām tikai ir nozīme, un citādi tur neskaitās atkal, un nav tas snieguma finansējums universitātei un tā tālāk. Bet tad man liekas, ka ir ļoti svarīgi, ja arī atzīmētu un būtu novērtētas tās publikācijas, kas tiek rakstītas latviešu valodā, jo arī cilvēkiem šeit Latvijā, ja, skolotājiem, pirmsskolas skolotājiem, tāpat arī citu profesiju pārstāvjiem, varbūt vecākiem, arī latviski ir jāvar izlasīt. Ne visiem ir nepieciešamas profesionāli šīs te prasmes angļu valodā. Tur es redzu tos trūkumus atkal.

Pēc intervijas L. P. atsūtīja rakstiski:

*Ja nu noder par valodām – man vēl ienāca prātā, ka padomju laikā mūzikas vidusskolā bija vairāki priekšmeti, ko vajadzēja apgūt krievu valodā, piem., ķīmija, jo pasniedzēja bija krieviete. Tā nu man ķīmija ir "melns caurums" vidusskolas programmā.*

*Vēl atcerējos, ka mana meita, kas vēlējās vidusskolas laikā vasarā "piestrādāt", to šeit Liepājā nevarēja darīt, jo nezināja krievu valodu (skolā izvēlējās vācu kā otro svešvalodu). Bet tas jau ir laika posms ap 2006. gadu. Tāpat arī jaunākā meita, kas studēja Rīgā – bija neiespējami dabūt jebkādu darbu bez krievu valodas (gan brīvi runā angļu un vācu valodās), un tas bija jau ap 2010. gadu .... Šos faktus gan izjutām kā klaji diskriminējošus paši savā valstī un, protams, arī finansiāli ...*

## Intervijas ar respondentu 1.b. respondentu transkripts

I. Z. = Inga Zeide

L. D. = 2.b resp.

(...) – garāka pauze, domā

[vārds] – I. Z. iestarpinājums domas precizēšanai

Intervija veikta attālināti, Zoom platformā, 24.11.2020., plkst.09.00–09.37.

I. Z.: Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai! Vai varam sākt ar vecumu?

L. D.: 52 gadi. Institūta direktore es kļuvu 2017. gadā, jā, tas laikam arī viss.

I. Z.: Labi, tad par prasmēm. Runājot par vadītāja amatu – kādas prasmes Jums ikdienā ir nepieciešamas? Tās prasmes ir vairāk 21. gadsimta prasmju kontekstā.

L. D.: Mmmm, tas vienkāršākais jau ir, visas, visas, kuras tagad mums vajag – digitālās prasmes, visus dokumentus parakstīt elektroniski, sazināties, pārsūtīt, atrast, saslēgties ... Tas ir viens. Otrs, kas man ienāk prātā, es nezinu, vai to īsti par prasmī var saukt, bet stresa vadība, jo praktiski es esmu tāds cilvēks, kam patīk skriet ātri un darīt ātri kaut kādas lietas, un mani reāli kaitina, ja kaut kas nenotiek tā kā es gribu, bet es, protams, saprotu, ka cilvēki drīkst domāt savādāk un strādā, varbūt, lēnāk, un izdomāt un tad darīt ... bet nu tas mani spēj ... jā ... Un tad man ir, protams, jāvaldās, es nedrīkstu iet un pateikt, ko es domāju un turēt sevī arī nevēdzīgi ... Tas varētu būt otrs. Trešais, nu, kaut kādā veidā balansēt ar to, ko gribu es, pret kontekstu, piemēram, ko gribam mūsu fakultāte, ko grib universitāte. Kā piemēru minēšu, ka, mums tiek slēgtas dažas programmas un tad, kad, kā viena no programmām sociālais pedagogs, kam bija noteikts budžeta vietu skaits, Labklājības ministrija uzskata, ka mums šīs budžeta vietas ir jāatdod Sociālo zinātņu fakultātei, kuri māca sociālos darbiniekus, paralēli pieliekot viņiem pedagoģiju klāt. Savukārt mēs sakām, ka mums tās budžeta vietas deva zem nosaukuma izglītības zinātnes, mēs nebūt nevienam negribam neko atdot, bet atkal universitāte uzskata, ka jāatdod. Tāpat ar telpām ir tā, ka mēs esam lielākā fakultāte vispār skaita ziņā, un mums arī ir tādi vieni no augstākajiem pētniecības rezultātiem tagad pēdējos gados pacēlušies. Un tagad, kad taisa jaunus projektus par Rakstu māju, tur sadala fakultātes pa stāviem, sanāk principā neadekvāti, ja mēs esam lielākā fakultāte un mums ir tikpat liels stāvs kā tādiem, kas ir uz pusi mazāki. Un mums ir tas princips, ja mēs ieņemam kādas citas fakultātes telpas, irējam kādas citas fakultātes telpas, nu, tagad nevajag, bet mēs par šīm telpām arī maksājam. Nu un tagad ir jānoskaidro, ko mēs tālāk darīsim. Nu, tāda visu laiku balansēšana uz tādas bumbas, jo, protams, ka augstākai vadībai ir tiesības kaut ko lemt un teikt, savukārt atkal jāaizstāv savas pozīcijas. Tas varētu būt.

I. Z.: Tā būtu tāda diplomāta prasme?

L. D.: Es pat nezinu, vai man labi sanāk, bet nu jāmēģina, vajadzība ir.

I. Z.: Tātad – digitālā, stresa vadība un tāda kā diplomāta prasme. Vēl kas nāk prātā, kas ikdienā ir nepieciešams?

L. D.: Nu, tas jau tāds zinātniski atkal, varbūt, kad arī pašam būt informētam, kas jaunākais notiek zinātnes laukā, jo mēs esam akadēmiskais personāls, mēs nevaram

pieļaut, ka mūsu pasniedzēji runā par novecojušām teorijām. Tas visu laiku jāpatur “acu laukā” un jāskatās zinātne, kas tad ir un kas ir inovatīvais.

I. Z.: Tās būtu tādas profesionālās prasmes, kas ir nepieciešams?

L. D.: Nu jā, tīri praktiski mūsu darbā noteikti, strādājot ar akadēmisko personālu, lai nevar pateikt, ko tu vispār esi sasniedzis, lai ar mani runātu. Tā kā jāturās, lai šis pmats nebūtu, protams.

I. Z.: Attiecībā uz angļu valodas prasmi. Vai tā Jums ir nepieciešama?

L. D.: Angļu valodas prasme viennozīmīgi nepieciešama nepārtraukti, gan pie projektiem, gan pie saziņas, nu jā.

I. Z.: Kā Jūs vērtējat angļu valodas prasmi Jūsu karjerā? Piemēram tad, kad Jūs stājāties amatā, Jūsu angļu valodas prasmes tika vērtētas? Vai kādas citas prasmes tika vērtētas?

L. D.: Man 2017. gadā, es domāju, ka man tika vērtētas manas tā saucamās nevis prasmes, bet kompetences, tas laikam viss, jo man jau tajā laikā bija gan daudz projektu, gan publikāciju, diezgan augsta līmeņa un daudz. Un savukārt tagad, par deķānu, es pat nezinu, iespējams, ka arī šīs kvalitātes, iespējams, tā, ko es teicu, stresa vadība, es tā principā ar cilvēkiem nestrīdos, daru savas lietas, tas tikai man iekšā dažreiz vārās. Tā kā, varbūt, ka tas ir tāda lieta, kas tiek novērtēta. Nu, kad ir spēja pacelties kaut kādā brīdī pāri. Un es pieļauju, bet tikai pieļauju, ka no augstākās vadības puses tas tiek vērtēts, jo diezgan daudz esmu darījusi, es to saucu par “kāpšanu uz beņķīša” un teikšanu, kādi mēs esam malači. Un, tā “uz beņķīša kāpšana” ... ja man top jauna grāmata, tad es to skaļi pati visur izreklamēju, ja mums ir konference, tad es to reklamēju un negaidu, ka mani kāds nāks un meklēs, kur tā L. ir un kaut ko dara, bet iet pašai darīt un arī pateikt, kas ir izdarīts.

Nekāda tāda formulāra [darba intervijā], kur gāja cauri, kas tad ir un kas tad nav, nekā tāda nebija. Man bija jāizstāsta augstākai vadībai par savu vīziju, ko es kā iztēlojos, ko vajadzētu, kā vajadzētu. Es tur biju sarakstījusi astoņas lapas, pie sevis domāju, neviens tur neko nelasīs, formāls pasākums, bet tad, kad nonācu pie rektora, tad uzdeva konkrēti tos jautājumus, ko biju minējusi, tā kā bija gan lasījuši un bija arī pārdomājuši, ko es tur esmu rakstījusi.

I. Z.: Bet attiecībā uz angļu valodas vai citas valodas prasmi nebija nekādas pārbaudes ?

L. D.: Es domāju, ka paļāvās uz to, ka es tiešām komunicēju starptautiskā vidē un daru to visu, un tas visiem ir zināms, es domāju, ka viņi paļāvās, ka man nav gluži tulks aiz muguras visu laiku, un ka es to varu.

I. Z.: Vai Jūs, kad pieņemat kādu darbā, arī paļaujaties uz to, ka zina [angļu valodu], vai Jums ir kāda metode, kā konstatēt [angļu valodas prasmes] ? Vai Jūs vispār to vērtējat ?

L. D.: Īstenībā mani interesē gan, vai cilvēks zina angļu valodu, bet man nav nekādas metodikas, kā es to vērtēju, man nav tā, ka es sarunas laikā pēkšņi pārslēgšos uz angļu valodu un prasīšu, lai viņš man atbild tagad angliski. Tā ... tā es nedaru ... un, iespējams, ka kaut kad tas būs jāsāk darīt, tad, ja mums te gāzīs durvis ārā un nāks 15 kandidāti uz vienu vietu, tā pagaidām nav. Lūk, un tad senāk šie cilvēki ir bijuši ievēlēti ar ļoti vājām angļu valodas prasmēm, ar ļoti vāju zinātnisko potenciālu, es teiktu, nu, ne visi, bet ir tādi. Nu, kā vienu piemēru es varu minēt, tagad ir viens gadījums, kur man ir it kā jāpstiprina, un man nav formāla iemesla neapstiprināt, jo tajos noteikumos

par zinātniskajiem sasniegumiem viņa rakstus ir sarakstījusi, kas ir konkrētu krājumu raksti, bet savukārt tad, kad es vienā žurnālā viņai piedāvāju nopublicēties, un tur bija jāieraksta iekšā *affiliation*, un, zini, ko es tur ieraudzīju, tad, kad es atvēru no savas puses kā redaktore, tur bija ierakstīts “Labdien” pretī. Es vienkārši to kā anekdoti vienmēr stāstu. Es saprotu, ka, nu, var gadīties viss kaut kas, mēs varam zināt labāk, sliktāk, bet, ja tu nezini vārdu, nu, paņem *google translate* kaut vai. “Labdien” Amerikā izdotā žurnālā tomēr, nu, man kaut kā šķiet jocīgi, nu, lūk, man tagad ir jāapstiprina, lai tas cilvēks virzītos tālāk, un es nekādi nevaru saprast, ko es viņai varu piesiet, jo angļu valoda ir nepieciešama, angļu valoda ir vajadzīga. Es nesaku, ka man ir jālasa perfektā, atstrādātā, man pašai tādas nav, bet nu nezinu, *British English* šai izloksnē lekcijas, tas tik ātri nenotiks, ka mums tā būs ikdiena, bet nu elementāras lietas saziņai es teiktu, ka ir gan ļoti svarīgas.

I. Z.: Vai angļu valodai ir bijusi nozīme Jūsu profesionālajā izaugsmē ?

L. D.: Nu, es domāju arī, ka pilnīgi noteikti, jo, ja es lasītu tikai Latvijā izdotus materiālus, tad man diez vai izdotos aizstāvēt disertāciju, atsaucoties tikai uz Šponu, Čehlovu un Žoglu. Visdrīzāk, ka man tas palīdzēja arī, jo es tos materiālus patiešām lasīju. Es vēl atceros to mirkli, kad es kārtāju pedagoģijā eksāmenu un tur ir jānorāda literatūras saraksts, ko tu esi lasījis un es biju norādījusi tos literatūras avotus. Es biju vedusi un pirkusi grāmatas, un tad man bez maz vai (...), tā sajūta bija, ka mani mēģina pieķert, ka es esmu piesaukusi grāmatas, kuras es neesmu redzējusi. Man prasīja, kur es šādu grāmatu dabūju. Un tas patiešām tā bija. Šobrīd ikdienā, manuprāt, nepaiet diena, nezinu, pat droši vien arī ne brīvdiena, kad es neatveru kādus rakstus angļiski. Viens ir, kad es gatavoju krājumus, kur ir jāzina profesionāli, lai es sapratu, ko tie cilvēki tur ir sarakstījuši, vai to var rakstīt. Bet es arī ļoti plaši izmantoju, ko es arī doktorantūras studentiem rādu, datu bāzes, es viņas no tiesas izmantoju. Un es viņas lasu, un es lasu, un es visu tāpat nezinu par pētniecības metodēm, bet, ja man ir kāda šaubas vai es, piemēram, ar šo pētniecības metodi, ko es pazīstu, ar kaut kādu vienu aspektu netieku galā, tad es lasu, atkal veru vaļā, lasu angļiski tos tekstus. Un dažubrīd jāsaka, ka man pat pietrūkst, ka es nezinu vairāk bez trim vārdiem vācu valodā. Tā kā, ka es zinātu arī vācu valodu un franču valodu, jo arī tur ir diezgan bagātīgs devums, jo šī pasaules daļa, kur runā un publicē tajās valodās arī ir diezgan plaša. Tas man kaut kādā mērā mēdz pietrūkt. Bet angļiski pilnīgi noteikti, tas tā ir, un es lasu, un arī vēl tad, kad mana angļu valoda bija diezgan švaka, arī tad es urbos cauri šiem tekstiem, mēģināju tvert kontekstu, par ko tad ir runa un kāpēc.

I. Z.: Kāda ir Jūsu angļu valodas lietošanas pieredze ? Vai Jūs varat minēt konkrētas darba situācijas ? Jūs jau minējāt – datu bāzes, zinātniskie raksti, publikācijas. Vai ir vēl ?

L. D.: Jā, saziņā ar ārvalstu kolēģiem. Atkal, nav ne dienas, kad man nav vismaz 10 e-pasti jāuzraksta kolēģiem no jebkuras pasaules vietas. Tās var būt gan Eiropas valstis, tās var būt Amerika, Saūdu Arābija, Kuveita un tā tālāk. Pirms nedēļas mums bija saruna ar cilvēku no Dienvidkorejas, atkal par spēlēm un spēliskošanu, ko viņi tur ir sataisījuši. Nu tā ir tāda tiešām profesionālā ikdiena, kas ir vajadzīga. Tāpat gatavojot, nu, pieņemsim, grāmatu pieteikumus. Nu, atkal, nav jau tā, ka kāds plašajā pasaulē meklē, kur te tādā mazajā Latvijā kāds ir. Tu pats raksti tos pieteikumus, saki, ka es te tāds esmu. Skaidrs, ka viņi arī pārbauda mani, vai man tur kaut kāds Hirša indekss ir vai nav, pirms apstiprina, bet nu katrā ziņā man pašam tas ir jāizdara.

I. Z.: Un kā Jūs jūtaties, kad Jūs lietojat angļu valodu ?

L. D.: Visādi mēdz gadīties. Kādreiz, kad mazāk vēl bija tā saskarsme ar ārzemniekiem, tad es drausmīgi baidījos, ka es kaut ko nezināšu un nepateikšu, aizmirsīšu vārdu. Tagad joprojām tā mēdz gadīties, bet tas mani vairs tik ļoti nemulsina. Ja es aizmirstu kādu vārdu, tad es, nu, kaunā zemē vairs nelieņu, ka neatceros. Ja man blakus ir kāds latvietis, tad es paprasu – kā tas vārds bija, ko es tur nepasaku. Tā kā mani tas nekādā ziņā netraucē. Savukārt, ja es rakstu e-pastus, kaut es uzskatu, ka man angļu valoda ir gluži laba un es varu sazināties, bet, ja es rakstu e-pastus, es izmantoju pārbaudīšanu, es pārbaudu sevi pati, es nesūtu uzreiz tā, kā es to daru latviešu valodā, es tomēr pārskatu uzmanīgi, vai tur nav kaut kas ieviesies. Un es neizslēdzu nebūt, ka tur joprojām kaut kas ieviešas, kaut kādas kļūdas, bet, nu tā, ļoti rūpīgi. Savukārt ja es rakstu publikācijas, tad es rakstu, nu, tā, kā es māku, bet es maksāju šiem profesionālajiem *proof reading*, kas man pārbauda. Un, tā kā latviešu valodā cilvēkiem arī neiznāk, tomēr literārais redaktors viņus pārbauda. Kaut es esmu latvietis, es zinu, ka mani vienmēr pārbauda, tāpat arī angļiski es maksāju nevis Latvijā cilvēkam, bet Anglijā cilvēkam, kas pārbauda manus tekstus.

I. Z.: Vai Jūs varat nodefinēt, kas mainījās un kurā brīdī, kad Jūs pārstājāt uztraukties par to, vai Jūs pasakāt pareizi vai nē ?

L. D.: Tas notika tad, kad palielinājās sadarbība ar ārzemniekiem, un visu laiku jau ir tas priekšstats, ka tie citi runā ļoti labi. Un tad tu sastopies ar, nezinu, somiem, poļiem, grieķiem, arī, starp citu, amerikāņiem, kas nav pirmā ... nu, tur īsti dzīvojuši. Viņiem ir angļu valoda, bet tanī pat laikā viņi mēdz runāt arī ne pavisam vienmēr pareizi, un tu saproti, ka tu drīksti īstenībā arī nebūt perfekts un ka visi cilvēki kaut kā sarunājās. Tas tieši tad notika. Kad tu saproti, ka tu vari atbrīvoties un nekas nenotiek. Lai gan vienu reizi dzīvē ir bijusi situācija, kad man pateica, kaut kāds, nu, es tagad protams varētu teikt, stulbais angļu snobs, jo es biju uzrakstījusi par kaut kādu grāmatu, es biju uzrakstījusi e-pastu. Es vairs neatceros kam un kas tas bija, bet es saņēmu atbildi, ka nu, ja tu tādā te angļu valodā runā, ko tu atļaujies ar tādu angļu valodu mani te uzrunāt. Tad divas dienas bija tā šķērmi un nepatīkami, bet tanī pat laikā, paskatoties, ka es tiešām sazinos un sarakstos ar ļoti, ļoti, ļoti daudziem un tādiem augsti pasaulē novērtētiem cilvēkiem, kas man neko tādu neatļaujās teikt, domāju – nu, labi, lai tas viens dzīvo manā pagātnē.

I. Z.: Kā angļu valodas prasme ir ietekmējusi Jūsu viedokli vai attieksmi pret Jums svarīgiem jautājumiem ?

L. D.: Angļu valoda tieši tā, ka es varu lasīt tekstus, saprast, kad nu nevadās pasaulē viss ap kaut kādām zināšanām tieši šeit un tieši tagad. Pirmā reize, kas man bija, kas īstenībā bija tā kā pagrūdiens ārā, šeit fakultātē kādus gadus atpakaļ, strādāja profesore Dainuvīte Blūma, un viņa bija atbildīga par ārējiem sakariem. Viņa, lūk, zināja angļu valodu un bija kaut kādi cilvēki uzradušies no Dānijas, kas gribēja rakstīt projektu *Nord Plus*. Un *Nord Plusā*, kā zināms, algas nemaksā, tā ir tāda ņemšanās un kādreiz var kaut kur aizbraukt. Bet, vienalga, tanī *Nord Plusā* tāpat vien netika. Un tad es kā tāds jauns gurķis, nezinu, kāpēc viņai šķita, ka mani varētu uzrunāt, bet viņa uzrunāja, ka es varētu ar viņiem ņemties ar tiem cilvēkiem. Mēs arī trīs gadus tai projektā bijām, es arī ņēmos, bet tas, kas bija – man arī līdz tam bija tāds priekšstats “mēs te un mūsu uzskati”, bet tas projekts bija par vērtībām. Par dažādām vērtībām, un viņi tajā laikā jau gan par migrantiem runāja, kas mums vispār likās, ka vienīgie briesmīgie migranti ir krievi, visa ļaunuma sakne, bet tur viss bija mazlietiņ savādāk, gan kā par valodām, gan savādāk seksuāli orientētiem cilvēkiem. Un, nu tas bija tāds, patiešām ieraudzīt, ka var būt arī savādāk. Pēc tam jau man tā projektu būšana iepatīkās, un tad es patiešām ļoti

mērķtiecīgi uz to esmu gājusi, tos projektus nepārtraukti gatavojusi un tos rakstus tāpat lasījusi, un, principā, jā, to nevar izdarīt bez valodas zināšanām. Ja tev nav valodas [prasmes], tu dzīvo tajā vienā peļķē un domā, ka visi, kas ir baigi gudri, runā tikai tavā valodā, un tās zināšanas ir šeit, un viss ir forši. Bet tā jau nav.

I. Z.: Vai Jūs varētu darīt to darbu, ko Jūs šobrīd darāt, bez angļu valodas prasmēm?

L. D.: Šaubos. Tad es nezinu, kam ir jānotiek. Tad mums ir jānonāk atpakaļ kaut kādā tajā laikmetā, kad mums bija slēgtas robežas, un mēs ne ar vienu nesadarbojāmies un nevienu negribējām pazīt. Varbūt tādā gadījumā. Tagad? Es reāli šaubos. Nu, tad ir jānomirst visiem, kas zina angļu valodu te apkārt, un vairs nav, no kā izvēlēties, un es esmu cilvēks bez angļu valodas zināšanām, bet neviena labāka vairs nav. Nu tas varētu būt tāds utopisks scenārijs.

I. Z.: Ko Jūs domājat par angļu valodas kā globālas valodas (= *visu pasauli lingvistiski vienojoša kopš 20.gs.vidus*) statusu pasaulē Latvijas kontekstā? Par iespējām jau Jūs vairāk vai mazāk izstāstījāt. Vai Jūs saskatāt arī kādus draudus saistībā ar šo statusu?

L. D.: Es gan saskatu draudus. Un vienu, kas man konkrēts stāsts, par ko es mazliet tā kā nepiekrītu ir tas, ka mums ir plānots kādu ierēdņu galvās ik pa laikam ir šī te ideja, ka disertācijas aizstāvēt tikai un vienīgi vajag angliski. Es tam nepiekrītu, jo tas pamatojums ir, pirmkārt, mēs visi zinām, ka valoda, arī zinātniskā valoda, ir jāattīsta, lai nu mēs pastāvētu un nebūtu tikai virtuves sarunas mūsu valodā. Savukārt kaut kas augstāks un tālāks ir tikai tiem, kas zina šo valodu. Mums pašlaik spēkā esošā likumdošana neaizliedz aizstāvēt disertācijas angliski, ja cilvēks jūtas gan spēcīgs, gan tā ir attiecīga joma, piemēram, angļu valodas metodika, lai raksta. Un tādi gadījumi ir, un es pati esmu novadījusi angļu valodā disertāciju, bet man šķiet, ka tā ir tāda sevis noniecināšana – pateikt, ka tikai un vienīgi angliski. Iespējams, ka jābūt kaut kādiem vēl stingrākiem noteikumiem, ka tiem cilvēkiem ir jāiziet, mācoties doktrantūrā, ir jāiziet starptautiskā apītē. It kā jau tas noteikums ir, ka ir jābūt publikācijām, bet viņš jau var tās publikācijas apiet, dodoties uz Rēzekni un parunāties latviski. Bet, man šķiet, ka tāda piespiešana... Man tas nepatīk. Varbūt es ar savu piemēru saistu, jo es esmu rakstījusi disertāciju latviski, un tas man nevienā mirklī nav traucējis iziet starptautiski un runāt ar cilvēkiem. Un būt pazīstamai arī starptautiski un arī zinātniski pazīstamai nevis tikai savā lokā, kur man ir projekti. Tā kā – jā, man nešķiet pareizi. Tas man šķiet drauds, kad mēs tā nolemjam, ka mēs neesam pietiekami vērtīgi.

Par *proof reading* – es esmu precīzi šajā te situācijā bijusi jau nevis kā doktorants, bet kā pētniece, un akadēmiskais personāls, kad, es jau arī pa konferencēm, viss bija puslīdz normāli, visu pieņēma, tiklīdz tu uz kādu žurnālu, tu saproti, ka met atpakaļ valodas pēc. Un tad, kad es sapratu, ka jāpamēģina tas “proof reading”, tad – momentā. Protams ka ir reizes, kad atmet atpakaļ un kaut kāda kvalitāte jāuzlabo, tas ir normālais scenārijs, ne visi tevi pieņems, bet angļu valoda, tas *proof reading* reāli ir taisnība.

Vai, es domāju, ja mēs prasām, nu latviski, akadēmiski smuki uzrakstīt latviski, nu, es šaubos, es pat savai disertācijai arī ņēmu to saucamo korektoru.

I. Z.: Vai esat piedzīvojusi laiku, kad obligātas bija krievu valodas prasmes?

L. D.: Jā, jā

I. Z.: Vai vadītāja amatā Jums profesionāli šīs prasmes ir bijus jāizmanto?



L. D.: Nē, nē, nav. Un man pat tagad ir grūti, ja man ir kaut kur jālieto krievu valoda. Es, protams, ka saprotu. Es varu ar piepūlēšanos izlasīt, es varu arī šo to pateikt, bet, ja es salīdzinātu angļu valodu ar krievu valodu, tad krievu valoda ir palikusi ... nu ... Protams, tas ir bonuss, ka es varu izlasīt kieviski, visas valodas cilvēku jau bagātina, bet viņa nav bijusi tā profesionāli nepieciešama.

I. Z.: Vai atceraties, kā notika pāreja no krievu valodas uz citu svešvalodu?

L. D.: Es vienkārši te domāju ... skolā, protams, bija jāmacās angļu valoda. Tu esi jaunāka un neatceries, bet mēs mācījāmies vienkārši topikus no galvas, nesaprotot, par ko tur ir. Mums nemaz negribējās īpaši iedziļināties, iespējams, ka skolotāja arī neko vairāk nezināja. Es tagad domāju – kāpēc nemotivē, nestāsta bērniem, es pieļauju, ka tas tā bija, jo es atceros, ka mēs tiešām mācījāmies no galvas, kā dzejolīti. Ja uzdeva kaut ko citu, tad neko tu nesaprati jau vairs. Pēc tam mums ... es esmu nonākusi augstskolā, patiesībā, jau tādā nemaz ne lielā vecumā, nu, bet pēc tāda pārtraukuma. Man bija vispirms bērni un tad es nonācu augstskolā ar jau baigo vēlmi mācīties. Tā bija privāta augstskola, tagad viņa pamazām mirst, bet tanī laikā bija uzplaukums, un viņi toreiz algoja pasniedzējus no Kembridžas. Vai tie bija “īstie” Kembridžas, es tagad ar šodienas prātu domāju, ka diez vai viņi to varēja atļauties, iespējams, ka tie bija kaut kādi, kā mēdz to darīt, piesauc vienkārši slavenus vārdus, un mēs kā muļķi domājam ... Bet, jebkurā gadījumā, angļu valodas pasniedzēji no “īstas” Anglijas bija, angļu valodu mācīja, un es tur sirsnīgi sēdēju. Bija studenti, kas tās lekcijas “bastoja”, jo tās nebija obligātas, tās bija tā kā bonuss. Dažbrīd mēs tur bijām tikai divi, kas sēdēja, es tur biju vienmēr. Iespējams, ka tāpēc, ka es tur nonācu mācīties ne uzreiz pēc vidusskolas, kad tām mācībām vairs nav tāda vērtība, kad tev šķiet, ka, lai tu izrautos no bērnu apkopejas, tev ir kaut kas jā dara. Un tanī brīdī tur es ļoti, ļoti mācījos to angļu valodu. Pēc tam es to esmu pilnveidojusi un domāju, un es tā pat nevaru pateikt kādu vienu soli. Tas man šķiet pat vairāk personiski ir bijis, ka tas ir jā dara, ir vienkārši jāmacās. Iespējams, ja mums būtu tur atbraukuši spāņi, iespējams, es būtu mācījusies tikpat sirsnīgi arī spāņu valodu. Jebkurš cits tur varēja gadīties. Tas vienkārši tāds personīgs mirklis bija, kad gribējās mācīties visu un ļoti cītīgi.

I. Z.: Kā Jūs vērtējat savas angļu valodas prasmes (1 – neprotu vai tikpat kā neprotu angļu valodu, 6 – jūtos pilnībā pārliecināts/-a, profesionāls/-a valodas lietotājs/-a, tuvu dzimtās valodas līmenim)?

L. D.: Nu tad 6 noteikti nē. Es teiktu, starp 4 un 5 kaut kas varētu būt. Es, redz, ar to rakstīšanu nejūtos tik pārliecināta, jo rakstīšana man ... Es rakstu. Es tiešām ņemu un rakstu, es varu uzrakstīt garu garos teikumus, bet, cik tā valoda būs bagātīga un vai es tur izmantošu vislaik *and, and, and* vai tomēr arī kaut ko citu aizvietošu ... Komatus es pilnīgi noteikti nemāku ielikt pareizajās vietās, tos es nezinu, kā, bet, nu, tā lai mani saprastu, ja es, piemēram, esmu to garu garo tekstu uzrakstījusi un vēl viņu pārlasījusi trīs reizes, noteikti, ka mani sapratīs. Nu, tad tā šaubu nav, bet kļūdu tur būs tomēr gana. Tad, kad man *proofreader* sūta atpakaļ, tad ir fragmenti, kuros es varu pasist sev pa plecu un redzēt, ka viņš man ir labākajā gadījumā divus komatus ielicis, un ir teksti, kur man viņš ir teikumu apgriezis otrādāk, bet, atkal, no vienas puses, viņš apgriež otrādāk, kaut kur labskanības pēc, bet lai viņš viņu apgrieztu, viņam jau ir jāsaprot doma, tā tad viņš to ir sapratis, jo viņš latviski nerunā.

I. Z.: Varbūt ir kaut kas, ko es Jums nepajautāju, bet Jums šķiet svarīgi pateikt?

L. D.: (...) Man liekas, ka nē. Man liekas, ka jau viss tāds bija, pa apli jau var sākt iet. Angļu valoda ir svarīga, viņa ir jāzin, ir jāzin labā līmenī. Jautājums – vai visām

disertācijām ir jātop angļiski, arī domāju, ka nē. Nu, tie ir galvenie punkti, bet runāt un rakstīt, un publicēties, nu, vajag, lai mēs izietu. Nu tiešām, tā “peļķe” mums ir pārāk maza.

I. Z.: Vai angļu valodas prasmes ir profesionālā kapitāla resurss?

L. D.: Es teikšu, ka 100-procentīgi jā, jo, kur ir tas risks, es saku, ka tas risks ir, ka tu neredzi tālāk, ka tu nevari palasīt, kas tālāk notiek, nevari analizēt situācijas. Un, ja viņas visas mēs iztulkotu latviski, tad, protams, zināšanas var iegūt arī latviski, tā problēma ir, ka mēs neesam tik bagāti, lai visu iztulkotu. Mēs neiztulkosim ne visus ekonomistus [The Economist], tos žurnāliņus vai avīzes, mēs neiztulkosim visus rakstus, visas grāmatas vai tur visas intervijas. Nebūs tā. Tā kā, nu, tas ir kapitāls, kas ir jāizmanto, lai mēs piekļūtu visai informācijai.

### Intervijas ar 3.b respondentu transkripts

I. Z. = Inga Zeide

A. S. = 3.b rep.

(...) – garāka pauze, domā

[vārds] – I. Z. iestarpinājums domas precizēšanai

(~) – nav skaidri saklausāms teksts

Intervija veikta attālināti, Zoom platformā, 29.12.2020., plkst.10.00–10.34.

I. Z.: Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai! Vispirms par demogrāfiju – Jūsu vecums, amats, izglītības iestādes veids.

A. S.: Tātad, dzimis esmu 1958. gadā, valsts ģimnāzijas direktors no 2015. gada.

I. Z.: Kādas prasmes Jums kā izglītības iestādes vadītājam ikdienā ir nepieciešamas?

A. S.: Nu tad prasmju sarindojums nebūs viņu nozīmības kārtībā, drīzāk kā iedomāts, tā arī būs. Viņas īstenībā visas ir ļoti līdzvērtīgas. Kura vajadzīga vairāk, kurā brīdī, tas atkarīgs no situācijas. Tātad viena no lietām ir tā, teiksim, holistiskais skatījums uz to lauciņu, kurā tā kā strādā. Teiksim, ja tu strādā sākumskolā, tad tā kā drusciņ viens skatījums, vidusskolā – otrs, valsts ģimnāzijā – trešais, izglītības ministrijā, departamentā – ceturtais skatījums, bet īstenībā tas ir lauka redzējums. Tā ir liela prasme, teiksim, neizdalīt kaut kādu vienu lietu kā centrālo un milzīgu aksiomu, bet ir svarīgi saprast, kas ir tanī brīdī aktuālās, kas mazāk aktuālās lietas un kāds ir konteksts tai lietai vai notikumiem apkārt vismaz tajā laukā, kurā tu strādā. Tā ir pirmā.

Otrā, tā ir prasme, īstenībā, deleģēt pienākumus. Pienākumus ir jādeleģē, jo, no iepriekšējās dzīves pieredzes, kādu esmu redzējis, man ir žēl to vadītāju, kuri domā, ka viņi ir vienīgie neaizstājāmie, ka viņi ir vienīgie, kas visu zin un saprot, ka viņu tas lēmums ir ļoti svarīgs. Protams, ir tas viņu lēmums svarīgs un viņiem ir savs skatījums, bet īstenībā ir jādeleģē pienākumi vietniekiem. Ne tikai vietniekiem, bet nu kādam ir jāizdara. Direktoram ir jāprot pienākumus deleģēt un arī beigu beigās pajautāt par rezultātu.

Un tātad viedokļu formulējums – viena no tām kompetencēm ir. Saprast kritiskās masas jēdzienu. Drusciņ ar fiziku, ar atomfiziku un kodolfiziku saistīts, ja, bet pēc būtības, arī socioloģijā ir tā. Ja iestādē ir kaut kāds skaits cilvēku, tad pie kaut kādu izmaiņu veicināšanas vai neveicināšanas ir svarīgi, cik cilvēki nostājas tās vai tās idejas pusē. Un tad, kad ir masa sasniegta, teiksim, viedokļu paudēji tā kā noskaņojušies pozitīvi, tad arī iestādē tā lieta attīstās tālāk. Nu, tātad, trīs lietas tā kā es minēju.

Tad arī kontekstā ar šo te lauka redzējumu ir būtiskas valodas zināšanas. Un, kādu brīdi, kad es biju ministrijā departamenta direktors, daudz iznāca strādāt Eiropas skolu valdē, Latviju pārstāvēt, un bija tāda apvienība - Eiropas valstu izglītības vadītāju vērtētāji – tāda pusformāla komanda, un tajā brīdī es ļoti labi sapratu, ko nozīmē svešvaloda.

I. Z.: Svešvaloda – jebkura, vai tieši angļu valoda?

A. S.: Jebkura no trim. Principā, tai brīdī bija svarīgi angļu, vācu, franču valodas, spāņu arī nebūtu slikti, tā kā tās ir Eiropas valstis. Tulkojumi tiek piedāvāti pamatā visām

lielajām valodā, bet tādām igauņu, latviešu, lietuviešu valodām tie tulkojumi visās konferencēs un sanāksmēs bija ļoti maz piedāvāti, līdz ar to ... tas nav iespējams tīri formāli. Parasti notika angļu valodā. Un tad nāk atkal ... kā es minēju gada skaitli, kad esmu dzimis, tā bāzes valoda ir latviešu un krievu valoda. A angļu valodas apguve mūsu vecumā, kad bijām jauni, bija tāda kāda bija. PSRS laikos nebija tādā angļu valodas novirziena skolā iestājies vai klasē. Un tad ... tad par valodām. Tanī brīdī [*strādājot Izglītības un zinātnes ministrijā*] tai angļu valodā biju ļoti labi ielauzies. Viens ir runāt prasme, otrs lasīt prasme vai sapratnes prasme. Dzīve parāda, ka komunikācija jau izdodas jebkurā gadījumā – ātrāk, lēnāk, ar formulētiem, ar labāk formulētiem, veidotiem angļu valodas teikumiem vai sliktāk veidotiem, tas jau ir diezgan otršķirīgi tādā pusformālā vidē.

Un tad vēl. Skolas direktoram arī katram pamatā ir kaut kāda izglītība. Es esmu fizmats pēc izglītības, ja. Un tad atkal ir svarīgi, vai kļūsti par fizmatu, eksakto virzienu milzīgu aizstāvi, vai mani interesē personība kopumā, un tas ir gan filozofija, gan valodas, gan vēsture, gan viss pārējais – zinātņu nozares, kas nu cilvēkam dzīvē, ar kurām viņš saskarās. Tas ir tas balanss, svarīgi ievērot. Nu tā.

Tālāk, protams, iet tad tehnoloģiju prasmes, ja, jo tās ir augstākas, jo labāk. Tagad šajā Covid laikā mēs visi iemācījāmies ļoti daudz dažādas lietas, par kurām pat iedomājušies nebijām, nebija nekādas akūtas vajadzības. Lūk. Vēl viena no tām prasmēm varētu būt “piemērošanās” prasme ne tajā sliktajā izpratnē, ja, bet tajā labajā, ka nevar lēkt ārpus kaut kādām likumībām, virzībām. Vienmēr, kā pedagoģijā māca, uz tās zināšanu un varēšanas robežas ir jādabojās, tad ir attīstība. Nevar izdarīt vairāk kā var izdarīt, tāpēc, ka tur ir jāsaprot, ko var tuvākajā nākotnē, ko nevar. Tad vēl tas ir jāmāk nokomunicēt ar savu kolektīvu, vecākiem, lai tiem nešķīstu, ka tu esi pilnīgais neko nedarošais vai nevarošais, vai arī, gluži otrādi, velns zina, ko no mums grib.

I. Z.: Paldies! Nākamais jautājums par angļu valodu. Kā jūs vērtējat angļu valodas prasmju lomu jūsu karjerā? Un profesionālajā izaugsmē?

A. S.: Karjerā tai nebija nekāda nozīme, karjerā kā tādā. Teiksim tā, tas nostājās kurā brīdī, kurā brīdī karjera sākās, tanī brīdī krievu valoda bija aktuāla, un latviešu valodas zināšanas bija aktuālas. Tās bija svarīgas. Cik palīdzēja karjerai, cik nē, grūti pateikt, bet tāpatās jau tai laikā vēroja, vai tu zini, proti vai neproti krievu valodu, vai proti vai neproti PSRS galvenajā komunikācijas valodā runāt. Nu, tā bija viena lieta. Bet tur īstenībā tiešām uz karjeru tas neizpauzās. Tad, kad nonācu [*Izglītības un zinātnes*] ministrijā un biju tai Eiropas skolu valdē, tad es sapratu, ka, ja es varētu runāt tā, kā tur attiecīgi Luksemburgas vai kādas Eiropas skolu direktori komunicē franču, vācu un angļu valodās, eksāmenos pārbauda, kā viņi tajās trijās valodās prot izteikties, prot komunicēt un visu pārējo konkursa kārtībā, nu, tanī brīdī tu saproti, ka nu (...) Tas bija tas brīdis, ka es biju iegājis tajā vidē, tajā vidē es kaut ko sapratu, es varētu startēt par kādu Eiropas skolas direktoru vai kādu citu amatu, bet tajā brīdī es saprotu, ka par to nav jēgas domāt, jo tās divas valodas ... angļu valodu es kaut ko saprotu, no tām divām pilnīgi nekādas sajēgas, teikšu godīgi. Nu, tajā brīdī tu saproti, ja, tā tad – stop. Un tad es saku sev un saviem skolēniem, ja, tad, kad iznāk debates par divām galvenajām lietām – trīs obligātie eksāmeni, beidzot vidusskolu – matemātika, latviešu valoda un viena svešvaloda. Un tai brīdī es saku tā – šie eksāmeni ir nozīmīgi skolai reitingu lieta, pēc kā skolai finansējumu tagad dos, tā ir viena lieta. Bet otra lieta ir – es saucu šos trīs priekšmetus par ēdamkaroti. Ja jums ir stabilas un pamatīgas zināšanas matemātikā un valodās, tad īstenībā jums ir visi ceļi vaļā. Jo valodas dod jums iespēju komunicēt ar jebkuru jebkurā vietā un lielā cieņā jebkur, jebkurā valstī ir tās valsts valodas prasme,

kurā tu esi ieradies vienalga kādā statusā, un otra lieta ir, ja tu proti matemātiku, tad, īstenībā, tev nekad nav problēmas ne ar vienu no citiem mācību priekšmetiem. Nu, tas vienkārši liecina par domāšanas veidu, par smadzeņu konstrukciju un visām pārējām lietām. Ar to es negribu teikt, ka, ja matemātiku neprot, tad citu neko arī neprot, bet nu, pieredze rāda, ka, ja šajā lietā tu tiec galā labi, tad visās pārējās automātiski tu tiec galā arī ļoti labi. Tas par tevi liecina kaut ko. Ne absolūti, bet korelatīvi liecina diezgan daudz. Un arī par darba spējām, uzņemšanās spējām un visu pārējo. Nu, lūk.

Tālāk darbā ministrijā, protams, tā angļu valoda, kāda man bija, viņa varēja būt stipri labāka, ja, nu, kā lai saka, izrunas formā un sarunas formā, bet viņa bija pietiekami laba, lai saprastu, kas notiek pasaulē, kādi pētījumi, par ko pētījumi runā, par ko runā, vienalga, kurā valstī mēs bijām pieredzes apmaiņās, gan nopietns darbs, gan labas izklaides un ekskursijas, tā kā valoda, nu, varētu būt stipri labāka. Bet, atkal, attiecībā uz karjeru, tas nekādu iespaidu neatstāj. Teiksim, vienu brīdi, ļoti versmoja doma, ka visi cilvēki, kas ir kaut kādā vecuma posmā, kuriem angļu valoda nav no Londonas ievesta vai no kaut kurienes, īstenībā, nav nekur derīgi. Nu tāds arī bija tāds viena brīža skatījums. Nu, tāds viņš tur bija, bet tanī pat laikā, kad bija saruna ar Vāciju, piemēram, tajā Eiropas skolu līmenī, tad viņi ļoti priecājās, ka mēs protam krievu valodu. Latvieši, igauņi un lietuvieši, visa delegācija, protam krievu valodu. Pie kam, igauņi ļoti kautrējās no tā, ka viņi prot krievu valodu.

I. Z.: Jūs jau skārāt šo tēmu, varbūt varat vēl paplašināt – kāda ir Jūsu angļu valodas lietošanas pieredze (miniet konkrētas darba situācijas kā skolas vadītājs)?

A. S.: Nu, skolas vadītājam, protams, bija periodi, kad bija ļoti sadarbība starp dažādu valstu skolām. Nu, tad, protams, tā komunikācija valodā ir ļoti svarīga. Tālāk ir projektu lietas, projektu rakstīšanas lietas kā direktoram ir ļoti svarīgas. Vismaz tad skolotājs, angļu valodas skolotājs, kas parasti to dara, kaut ko tur saraksta, tad vismaz viņam viss teksts nav jātulko, es varu izlasīt un arī saprast no tā visa, ja.

Nu, tālāk, protams, ir mācību materiāli. Mācību materiāli, kas ir pieejami starptautiski brīvi, elektroniski [*datu*] bāzēs. Un tai brīdī, jau, teiksim, pilnīgi skaidri var redzēt, ka tie ir, teiksim, mana gada gājuma cilvēki, kas mācījās vācu valodu un nemācījās angļu valodu. Man bija, ka tāds drusku zaudētājs, ka tie ir stipri zaudētāji angļu valodas lietotāju priekšā attiecībā uz pieejamiem mācību materiāliem internetā, *youtube*, vienalga, kur skatoties. Tā kā mēs sākumskolā (es arī biju direktors Valmieras sākumskolā no 2010. gada) izveidojām pilnīgi jaunu skolu, ar pilnīgi jaunām tehnoloģijām, diezgan lielu revolūciju iztaisījām, ieviesām arī tālmācības iespējas un lietas. Tai brīdī (~) datu bāzē bija ļoti daudz materiālu. Paskaties un jāsaprot, vai tu vari arī pielietot, vai tu vari pārtulkot, un ko ar tiem vispār darīt, ja. Nu, tā. Tie ir mācību materiāli, komunikācija starp skolām angļu valodā.

Es tāpat kā jūs, rakstīju disertāciju, bet nepabeidzu. Arī tad tā angļu valoda bija ļoti svarīga, jo visi pētījumi par statistikas pielietojumiem, (~) kvalitāti dinamikā un izaugsmē un visu pārējo. Tad bija tā valoda tā kā ... arī tagad, īstenībā, kad grib paskatīties kādu pētījumu, viņi jau arī angļu valodā. Un mūsu pašu problēma ir rakstīt disertāciju latviešu valodā, pēc tam viņu pārrakstīt angļu valodā, lai vispār kādam būtu interesanti. Nu latviešu valodā mūsu mazajā tirgū disertācija ... lai viņa vēl dabūtu atsauksmes uz kādu citējāmību ... jūs pati zināt ... tā ir jūsu gaidāmā problēma priekšā.

I. Z.: Kā angļu valodas prasmes ir ietekmējušas Jūsu viedokli, attieksmi pret Jums svarīgiem jautājumiem?

A. S.: Viedokli (...), angļu valoda un viedoklis (...). es nezinu, tā angļu valoda pati par sevi tiešu korelāciju neredzu, bet tai brīdī, nu, kad teiksim, nu, cilvēka bērns ir izlasījis grāmatu, nu, Stīvena Hokinga grāmatu, lasa to angļu valodā. Tad viņš jums uzdod jautājumu un tai brīdī tu saproti, ka manā datorā ir tā sagādījies, ka tieši šīs grāmatas novilkums stāv. Tu viņu vari skatīties, lasīt. Tu vari *youtube* skatīties, lasīt, vari tagad skolēniem piedāvāt materiālu angļu valodā. Es it kā atgriežos atpakaļ pie tā, ka tā valoda palīdz man labāk saprast, teiksim tā, mūsdienu skolēnus, palīdz saprast to, ka, teiksim, ja mēs tur kaut kad jaunībā, spēka gados, atsaucāmies uz kaut kādiem darbiem, kas bija krievu vai latviešu valodā, tā laika literatūra un varoņi, tagad, īstenībā, var pieminēt, es nezinu, baidos tagad nosaukt kādu no varoņiem, uz kuriem ...

I. Z.: Harijs Poters

A. S.: Jā, tagad ir Harijs Poters, protams, jā, un citas lietas, ko lieli bērni lasa un mazi bērni lasa, ja, saka, ka tā vide ir angļiskāka. Mana krieviskā, tur, man netraucē, man palīdz, bet, man viņu īsti nav, kur pielietot. Lai gan, no trešās puses, ja es zinu krievu literatūru, krievu klasiku, stipri mazāk es zinu par angļu literatūru, angļu klasiku, tad ir tā, jābūt ļoti piesardzīgam tanī brīdī, kad tu runā ar jauniem cilvēkiem par viņu viedokli, jo, varbūt kaut kādā brīdī kaut ko esi nokavējis, tieši no tās valodas, nu, kā lai saka, nelietošanas dēļ, ļoti dziļi. Teātra izrādes vai filmas neskaties pēdējās, kuras viņi tur novelk angļu valodā un skatās. Nu jā, bet uz lēmumiem skolas vadībā ... varbūt vienkārši labāk saproti to cilvēku domāšanas veidu un to domāšanu, kā viņš varētu vērtēt tevi, jo viņi jau arī nav nekādi tur aizpērnie, viņi jau arī saprot, ko tu saki. Nu, tai brīdī vienkārši, esi tolerants pret to, ka viņi neprot, piemēram, krievu valodu (~), tu nesaproti angļu valodu. Tāda normāla lieta.

I. Z.: Vai Jūs varat/-ētu šo darbu darīt bez angļu valodas prasmēm?

A. S.: Es domāju, ka nu (...) es domāju, ka jā. Es domāju, ka varētu, jo nekā absolūta jau nav. Labāk vai sliktāk, vai man būtu vairāk, kā lai saka, vairāk jājautā citiem un pilnīgi ... Nu, es domāju, principā, skolu vadīt varētu, jo tas neliedz pildīt tīri administratora pienākumus. Tur nav nekādu problēmu. Drīzāk, problēma parādītos tajā vietā, kad mēs runājam par to, uz kurieni skola iet, kā to kuģi stūrēt. Tas ir tā lauka redzējums. Grūtāk būtu. Es justos noteikti lielākā diskomfortā. Viennozīmīgi.

I. Z.: Un kāpēc?

A. S.: Tāpēc, ka man nebūtu kaut kāda zināma lauka, informācijas pieejamība. Ja man viss ir jālūdz, es pat nezinātu, ko lūgt.

I. Z.: Ko Jūs domājat par angļu valodas kā globālas valodas statusu pasaulē, Latvijas kontekstā?

A. S.: Ar tām valodu lietām iznāca strādāt kopā ar Inu Druvieti savā laikā un tad arī bija tās runas par disertāciju valodām, kādā valodā rakstīt Latvijā disertācijas. Un tad bija runa valodu komisijā par to, ka izmirs vārdu krājums, latviešu valoda un vesela rinda problēmu. Faktiski, kod kurā pirkstā gribi, ir problēma. Tad īstenībā rakstīt to disertāciju divās valodās. Kreisajā pusē raksti latviešu valodā, labajā pusē raksti angļu valodā. Iesniedz vienlaicīgi un palaist pasaulē, ja viņa ir gaidīta disertācija. Tālāk par tiem draudiem. Tie draudi ir divi, paralēli draudi. Ja mēs rakstām angļu valodā, mēs zaudējam vārdu krājumu latviešu valodā zinātnē. Otrais drauds – ja mēs rakstām latviešu valodā, tad ir tas, ka man ir jāiegulda milzīgi daudz laika, lai es to disertāciju padarītu publisku, interesantu cilvēkiem. Teiksim, manas ģimene slocekļi strādā

Amerikā, arī ir mācību spēki augstskolā. Tai brīdī, kad raksta publikācijas, grib iesniegt publikāciju ļoti nopietnā žurnālā, tas ir svarīgi. Tad jāsaprot, ka tie profesori, kas lasīs jūsu darbu, viņi pārslās pāri “Absatzu?? abzacu [domāju, ka tas ir slenga vārds no krievu valodas - rindkopa]” (domāts: *Abstract - IZ*), pārslās pāri virsrakstu, ja tur būs interesanti teikumi, paskatīs, nebūs interesanti teikumi ... nu ... tai brīdī tu jau esi ārpus ... Nu, tā tas ir. Līdz ar to, ir ļoti labi jāiemācās rakstīt to, kā lai saka, *summary*. Jāiemācās labi rakstīt, lai īsi, kodolīgi, pēc būtības un tam cilvēkam saprotami. Lūk, tad tev ir jābūt perfektām valodas zināšanām. Tad, kad tu nonāc kaut vai Amerikā vai “sadales punktā” kā viņi tur darba tirgū pērk tos savus “verģus” saucamos, tos PhD beigušos, tad viņi nonāk vienā punktā, tad viņus tur darba piedāvātāji nāk un viņiem intervijas. Tad ir jābūt tik perfektai valodai, lai gan, teiksim, bija mācījušies cilvēki Anglijā no 9. klases un tai brīdī var PhD aizstāvēt un tev var pateikt, ka tu īsti neesi “iedzimtais” brīvajā pasaulē. Un tad ir tas tu saproti, cik perfektai jābūt angļu valodai, lai vispār tu būtu konkurētspējīgs tādā augstā, normālā līmenī. Tas ir ambīciju jautājums. Un, ja mēs nonākam atpakaļ pie valodas – ambīciju jautājums. Ja es rakstītu disertāciju tā kā Ambainis tajā kvantu datorikā, tā ir šobrīd top lieta un tad vai nu es esmu ar savu darbu pamanīts, vai neesmu pamanīts. Tu paliksi aizmugurē. Ja es rakstu kārtējo vienkāršu promocijas darbu, lai izpildītu promocijas prasības un iegūtu doktora grādu, nu, ok, man ir doktora grāds, esmu laimīgs, esmu baigais malacis. Jūs saprotiet, par ko es ... Ja. Un tai brīdī, tad ir kas – ja es gribu būt topā un man ir tas *dravys* uz to, tad kam man veltīt to laiku? Jo laiks ir ļoti būtisks. Un šai brīdī ir tā izvēle – vai valstī kā sistēmā piedāvāt vienam rakstīt angļu valodā un vienam obligāti likt rakstīt tikai latviešu valodā ja to darbu. Nu, tai brīdī, baigi, nu tā, nu tā, neatļauj juridiskie romiešu principi – attieksme pret visiem vienāda. Nu, lūk, tā ir tā dilemma, kas toreiz arī, kad Ina Druvieta bija ministre, arī bija šī te problēma, – kā tad? ko tad tagad darīt? Kā tad kompromisu atrod, ko tad cilvēki dara, kā tad cilvēki raksta šos darbus, bet, ja es gribu būt topā, man ir ātri jāpublicē un labā angļu valodā.

Tad par to globalizāciju. Es vienmēr jautāju šo jautājumu valodniekiem – kā jūs domājat, kāda izskatīsies Latvija pēc 100 gadiem? Tieši lingvistiski. Kādā valodā mēs runāsim? Ņemot vērā ne tikai valodas problēmu, bet gan to migrāciju un visas pārējās lietas. Gan par lietām, kurām politiķi runā, gan par lietām, kurām politiķi noklusē un nerunā, bet viņas ir manāmas lietas, kas ar tām valodām notiek, kas ar cilvēku attiecībām notiek. Kas ir tās attiecīgās ģeogrāfiskās vietas, kas nosacīti saimnieki, kas tur visas tās attiecības veidojas, nu, ļoti sarežģīti. Strausa politika, lai gan, kā esmu dzirdējis, Strauss nemaz galvu smiltīs tā nebāž ... Tā kā atbildes viennozīmīgi nav, tur vienkārši jāieņem pozīcija. Es ļautu rakstīt angļu valodā. Jā, angļu valoda kā tāda, nu, kaut kādu saziņas valodu jau vajag. Un ja tā ir pieņemta pasaulē, un pasaule iet un konferences pamatā ir angļu valodā, tas viss notiek, ja, tas viss tā ir. Tas ir vienkārši normāli.

Es tos PSRS laikus pieminēju, kad 15 republikās viss notika krievu valodā, nu, tā bija krievu valoda. Vai to ar politiku saistīt, es nezinu. Kaut kādu valodu jau vajadzēja – vai ukraiņi, vai tadžiku sarunāties ...vai tā ir angļu, vai spāņu valoda, kas tanī laikā bija neiespējami, nu, tagad tā ir angļu valoda. Tā ir pieņemts, tā ir aizgājis. Lai gan, es esmu pamanījis un jutis, ka tomēr ir konkurence starp franču, vācu un angļiski runājošām valstīm. Angļu valodu ir pieņēmuši, bet es negribu teikt, ka ar milzīgu sajūsmu. Bet nu pēc visām kolonijām ņemot, britu kolonijas, te mums atkal vēsture ir jāzin labi ... tur ir franču valodas kolonijas, Lielbritānijas kolonijas, tā tās valodas tur veidojas.

I. Z.: Kā Jūs vērtējat savas angļu valodas prasmes (1 – neprotu vai tikpat kā neprotu angļu valodu, 6 – jūtos pilnībā pārliecināts/-a, profesionāls/-a valodas lietotājs/-a, tuvu dzimtās valodas līmenim)?

A. S.: Protams, ka 6 nē. Protams, ka arī 1 nē. Kad es runāju kādreiz angļu valodā, bērni, mani bērni, saka par izrunu .. Nu tagad es kaut kā tur netīšām skatījos ipadā un par tām stundu veidošanām, kaut ko tur sāku runāt un mans ipads pierakstīja manu tekstu angļu valodā. Es lasu – tiešām ir uzrakstījis to, ko es domāju, kā es to saku. Tad es saku tā, kā kārtīgs latvietis teiktu – ap 3 tas varētu būt. Tas ir, kā es saprotu. Jo, ja man jāklausa ļoti straujš angļu valodas teksts, vai tādā fonā kā eksaminē mūsu skolēnus, es nejutos drošs, bet, ja man jāklausa normāla lekcija normālā tempā, nav nekādu problēmu. Vārdu sakot, trijnieku es sev liktu. Paņem kaut vai vārdnīcu, ātri uzķer nesaprotamu vārdu un saproti un visa tā doma kļūst skaidra.

Tomēr es gribu uzsvērt par to ēdamkarotes lietu – mēs viņu lietojam tīri automātiski un tas ir matemātika un valodas ir divas lietas, ar kurām principā visi ceļi varētu būt vaļā.

Bez latviešu valodas es skolu vadīt nevaru. Bez angļu valodas es viņu varu vadīt, bet es nedomāju, ka es viņu varu vadīt tik labi kā es gribētu vadīt. Tāpat (~) franču valoda Mireija Matjē (*Mireille Mathieu* – franču dziedātāja – I. Z.), saprast, ko viņa dzied, ja, tad, jūs saprotiet, es būtu tikai bagātāks un inteligentāks cilvēks un mani varbūt vairāk cienītu skolēni, skolotāji kā personību, kurai ir kaut kādas prasmes, ja. Bet nu tādu tiešu, milzīgu korelāciju vai es zinu matemātiku, fiziku vai ķīmiju, nu nē, tas nav tas vienīgais. Bet tas komplekts kopumā ar personību, caur valodām kopumā ir vienots. Redzes lauks ir pilnīgi cits. Nav jau tik kategoriski, ka bez tā nevarētu, tā nav, es domāju, ka dzīvē tā nemēdz būt.

Bet tā valoda ir kā karote. Bez tās nekas nenotiek, visa dzīve apstājas.



## Intervijas ar 4.b respondentu transkripts

I. Z. = Inga Zeide

A. R. = 4.b rep.

(...) – garāka pauze, domā

[vārds] – I. Z. iestarpinājums domas precizēšanai

(~) – nav skaidri saklausāms teksts

Intervija notiek attālināti, Zoom platformā, 06.01.2021., plkst. 10.00–10.40

I. Z.: Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai! Vai varam sākt ar Jūsu vecumu, amatu, izglītības iestādes veidu?

A. R.: Riska grupa (smaida), 60, direktors, profesionālā izglītība.

I. Z.: Un cik ilgi Jūs strādājat izglītības iestādes vadītāja amatā?

A. R.: Šinī iestāde kopš 2001. gada, bet pirms tam man bija vēl 5 gadi Inčukalna pamatskolā, tur es biju direktors. Kopā 24 sanāk.

I. Z.: Kādas prasmes Jums kā izglītības iestādes vadītājam ikdienā nepieciešamas?

A. R.: Nu, pirmām kārtām tās ir komunikācijas prasmes, prasme strādāt ar dažādiem cilvēkiem, dažāda līmeņa cilvēkiem – gan darbiniekiem, gan izglītojamiem, gan viņu vecākiem, gan arī, mūsu gadījumā, kā profesionālās izglītības iestādes gadījumā, prasme sadarboties ar, nu, teiksim tā, sociālajiem partneriem. Darba devēju līmenis vai darba devēju apvienību līmenis, viņu izpratne par tiem procesiem, kas notiek izglītības iestādē, ir pilnīgi savādāka. Nu, tāpat šīs te komunikatīvās prasmes. Noteikti, it īpaši patreizējā situācijā, tās ir IT (*informācijas komunikāciju tehnoloģiju* – I. Z.) prasmes.

Tur arī varētu daļēji būt gan komunikatīvās prasmes gan tiešajā komunikācijā, gan arī attālināto komunikāciju veicot, ja. Tāpat, šīs te IT prasmes. Nu, šeit mēs arī nonākam noteikti pie mūsu sarunas priekšmeta, tas ir – svešvalodu prasmes. Par cik tomēr ļoti daudz mēs sadarbojamies ar partneriem ārvalstīs – gan ar izglītības iestādēm, gan arī man kā profesionālās izglītības biedrības valdes priekšsēdētājam tagad, kopš novembra vidus, ir arī, tāpat, sadarbība ar dažādām organizācijām gan Eiropas līmenī, gan arī organizācijām, kas sadarbojas ar Āzijas valstīm tieši profesionālajā izglītībā. Līdz ar to, šīs svešvalodu prasmes ir vitāli nepieciešamas un vitāli svarīgas.

I. Z.: Jūs runājat par svešvalodu prasmēm – kuras svešvalodas Jūs domājat?

A. R.: Nu, teiksim tā, ja mēs runājam par virzienu no Latvijas uz rietumiem, tad droši vien tās ir angļu valodas prasmes. Bet, nu, tagad mēs, profesionālās izglītības biedrība, esam iesaistījušies vienā pētījumā par darba vidē balstītu mācību organizēšanu un īstenošanu uz Āzijas valstu pusi, tāpat, nu šinī projektā mums ir sadarbība Maķedonija, Kazahija, Gruzija, Moldova, Rumānija. Kopumā no šīm sadarbības valstīm apmēram 4 vai pat 5 bija, kur tomēr šī krievu valoda ir vajadzīga. Un, ņemot, teiksim, vērā arī mūsu, tieši Latvijas, ģeogrāfisko atrašanās vietu, tomēr šī krievu valoda spēlē diezgan lielu lomu. Līdz ar to, šī te krievu valoda kā svešvaloda arī noteikti ir nepieciešama. Nu, mana pārlicība ir tāda, es kaut kur kādreiz izlasīju tādu teicienu – “cik valodas tu

zini, tik reižu tu esi cilvēks”, tādēļ es vienmēr esmu centies jebkurā valodā kaut nedaudz vārdus pateikt.

Vēl, ja mēs runājam par tām prasmēm, kas man ikdienas darbā, protams, arī tīri profesionālās prasmes, kas kā vadītājam ir nepieciešamas, vadot iestādi, ir tomēr mūsu gadījumā, mums šī te pakļautība vairāk varbūt uzliek citus pienākumus un uzdevumus nekā tas ir vispārīzglītojošās skolās, kur tomēr lielu daļu koordinē vietējā pašvaldība, ja. Mūsu dibinātājs ir (*Latvijas Republikas – IZ*) Ministru Kabinets un pārrauga Izglītības un zinātnes ministrija, līdz ar to, mums vairāk ir tas darbs jāorganizē kā tāda iestādes, es pat teiktu, uzņēmuma, darbs, jo tāpat mums ir arī noteikts plāns saistībā ar pašu ieņēmumiem, jo mēs tāpat nedzīvojam tikai no dotācijām vien. Mums ir jādomā, kādā veidā mēs šo pašu ieņēmumu daļu varam palielināt, kas, šajos apstākļos kopš (*2020.gada – I. Z.*) marta ir gana grūti. Jo visi tie pakalpojumi, ko mēs kā izglītības iestāde varam sniegt ir diezgan ierobežoti.

I. Z.: Kā Jūs vērtējat angļu valodas prasmju lomu Jūsu karjerā un profesionālajā izaugsmē?

A. R.: Jāsaka, ka es angļu valodu īpaši nekad tā neesmu mācījies atsevišķi, cik vidusskolā un augstskolā, bet nu man laikam ir tādas, nu, kā saka, dabas dotas vispār uz valodām, tāda valodas izjūta, un, neapšaubāmi, teiksim, viens no kritērijiem arī virzoties pa karjeras kāpnēm, bija šīs te svešvalodu zināšanas. Es atceros, ka biju pie valsts sekretāra uzaicināts uz sarunu, kad es pretendēju uz tehnikuma direktora amatu, tad arī valsts sekretārs pārgāja sarunā uz angļu valodu. Man bija tāpat jāspēj (...). Un otrs, tāpat, nu jā, no vienas puses, valodas prasmes tas ir tāds prestiža jautājums karjeras izaugsmē, bet, no otras puses, es zinu, teiksim, iesaistoties kādreiz projektos, tad, kad vēl bija šīs te tiešās mobilitātes, ja, kad bija arī citu skolu direktori, kuriem, nu, nav šo te valodas prasmju, tad attiecīgi no ārvalstu sadarbības partneru puses tā attieksme mazliet savādāka. Kā Laima Vaikule teica – kad tu zini svešvalodu? Tad, kad tu vari izstāstīt anekdoti un saprot, ko tu stāsti un pat pasmieties var. Klausoties citu kolēģu runas, nu teiksim, runāšanu svešvalodā, man brīžiem ausis vīst kādā līmeņi viņi runā. Es to nevaru sev atļauties. Tomēr ir šī te valodas “uztjūnēšana” nepārtraukti vajadzīga, ja. Un pie mums varbūt ir problēmas ar šo te sarunvalodu, ikdienā sarunvalodu lietot, svešvalodu, bet nu tomēr ir dažādi varianti, sociālie tīki un iespējas. Valoda ir jātrenē. Tas nav tā kā mācīt braukt ar velosipēdu, ka pēc gadiem tu vienalga atcerēsies, kā ar to braukt. Valoda tomēr ir dzīva un viņa attīstās un mainās, mainās izteicieni. Ir nepārtraukti jābūt formā, jāseko līdzi. Ikdienā kaut kāds raksta gals tai svešvalodā ir jāuzraksta un nevis izmantojot kaut kādu *google* tulkotāju, bet tomēr pašam ir jādomā par to, ko tu raksti. Nevar paļauties vienkārši uz mašīnu, šīm piedāvātām iespējām.

I. Z.: Jūs minējāt, ka attieksme pret Jums vai pret jebkuru, kurš zina svešvalodu ir cita nekā pret tiem, kuri neprot. Vai Jūs esat personīgi izjutis to, vai varat kādu piemēru nosaukt, kā tieši esat to izjutis?

A. R.: Teiksim, nu, parasti mēs zinām, mēs braucam “projektos”, mums ir kopīgas, pieņemsim, vakariņas, vai kaut kādi brīfingi vai kafijas pauzes. Tur cilvēki ļoti ātri “nopeilē”, ka tu esi cilvēks, ar kuru var parunāties, nāk klāt un runājās vienkārši. Un tā attieksme uzreiz ir pilnīgi savādāka nekā, ja es aizbrauktu uz Ķīnu un tur būtu visi ķīnieši un es stāvētu malīnā un neko neteiktu, pie manis arī neviens nepienāktu. Tas ir ļoti svarīgi, kā mēs komunicējam. Līdz ar to, mēs varam iegūt sadarbības partnerus, mēs varam dalīties pieredzē, mēs varam apmainīties viedokļiem, apmainīties domām. Nu, tas ir neatsverami. Spēja lietot šo te svešvalodu kā saziņas līdzekli. Veiksmi

dažados pasākumos jau nosaka arī personīgie kontakti un personīgās simpātijas vai antipātijas. Valodas prasmes noteikti ir viens no rīkiem, kas šīs savstarpējās simpātijas var veidot, var nostiprināt.

I. Z.: Kāda ir Jūsu angļu valodas lietošanas pieredze ikdienā?

A. R.: Par cik mēs esam ļoti daudzos projektos iesaistījušies, neskatoties arī uz patreizējo situāciju, no vienas puses, jā – šī te sazināšanas svešvalodā, tas netiek varbūt ikdienā tādā profesionālā līmenī lietots, pāris reizes nedēļā noteikti. Bet, nu, kā saka, labs vadītājs jau ir tas, kurš māc delegēt pienākumus citiem un kurš atrod pareizos cilvēkus, ja, kuri spēj. Paldies Dievam, ir izdevies novākt komandu, ja, it īpaši projektos kas strādā, par kuriem man nav šaubu par to kvalitāti, kādā viņi komunicē ar šiem te sadarbības partneriem, bet, protams, līdz brīdim, kamēr es varu palaist, uzticēties viņiem, līdz tam brīdim, atkarībā no šī cilvēka sagatavotības, ir šī uzraudzība jāveic, lai tur neaiziet auzās sākotnēji. Pēc tam jau, kad ir cilvēki savesti kopā, viņi sapazīstas, tad viss ir vienkāršāk, bet, nu mana pārlicība un stils vienmēr ir bijis tāds, ka sākumā ir jātur grožos un tad var mazliet tā kā palaist vienkāršāk, jo, ja dara otrādāk, tad savākt atpakaļ ir drausmīgi, vienkārši neiespējami.

Lasīt arī, visi šie te ziņojumi, tas arī ir vismaz reizi nedēļā, ja, kad ir jālasa svešvalodā dažāda veida pētījumi jāskatās. Gan OECD vai citu organizāciju pētījumi, kuri vēl nav pārtulkoti latviešu valodā. Jo brīžiem arī tie tulkojumi, kas ir pieejami dažādās mājas lapās, arī izskatās, ka tos nav tulkojuši cilvēki, kas saprot, ko viņi tulko. Ļoti bieži profesionālie tulki tulko vārdus, bet jēga bieži vien aiziet pilnīgi savādāk. Tas ir, nerunājot tikai par angļu valodu.

Tātad, šī te lasīšana vismaz reizi nedēļā. Rakstīšana tāpat sadarbības partneriem. Nu, labi, meitenes man tur sagatavo visas tās oficiālās vēstules, bet tomēr, lai uzturētu šo te sadarbību, šo te savstarpējo labvēlīgo attieksmi, man ir jāpieliek kaut kāds teikums no sevis. Tātad arī kaut kādu vienu, divas reizes nedēļā tas ir.

I. Z.: Kā Jūs jūtaties situācijās, kad jāizmanto angļu valoda?

A. R.: Es atceros savā laikā, tas bija kaut kur 90-to gadu vidus, tas nebija saistīts ar skolvadību, tajā brīdī tur es kaut kādus četrus gadus strādāju privātā konsultantu firmā, mani aizsūtīja stažēties uz trim nedēļām uz Zviedriju. 90-to gadu sākums, vidus, tad šo te svešvalodu tik daudz arī neizmantoja, man bija n-tās tikšanās ar dažādiem uzņēmējiem, ar dažādām uzņēmēju apvienībām un šie cilvēki angļu valodā, nu, mēs zinām, ka Zviedrijā angļu valoda diezgan līdzvērtīga zviedru valodai, un viņi tagad stāsta par šo savu darbību, savu redzējumu un tamlīdzīgi, un tā nenormālā saspringtība, kad visu laiku tev ir jāfiltrē cauri tā svešvaloda, izraisa tik šausmīgu miegainību, ka man bija doma – nu, pagriez muguru man, lai es varu nožāvāties. Bet tagad, pēdējā laikā jau nu teiksim (...). Nu, tagad jau tā kā mazāk, bet tad, kad bija šie te mobilitātes projekti un bija ļoti daudz dažādas ārvalstu vizītes, praktiski reizi mēnesī bija kaut kur jābrauc, gan EQAVET sakarā, gan ar IKVD cilvēkiem, gan citos projektos. Nu tur bija tā, ka principā varēja vienkārši pārslēgties. Tur bija tāda lieta, ka Baltijas Starptautiskā akadēmijā es lasīju lekcijas krieviski, un pēkšņi man tas vārds krieviski pazūd un arī latviski es viņu nezinu, ja, bet man nāk iekšā frāzes angļu valodā. Līdz ar to, nu viņš tā viss saiet kopā. Nu, cilvēki arī, runājot par šo te pēdējo situāciju, viņi arī ļoti labi saprot tos terminus un frāzes angļu valodā. Bet tā pilnīgi, ka man būtu kaut kur bijis kauns vai jāmūk prom dēļ tā, ka es nesaprotu, par ko iet runa un, ka es nevaru iesaistīties sarunā par tēmu, nu tā nav bijis tagad vairs. Šinī gadsimtā nē.

I. Z.: Kā angļu valodas prasmes ir ietekmējušas Jūsu viedokli vai attieksmi par Jums svarīgiem jautājumiem? Piemēram, vai meklējat informāciju angļu valodā par Jums svarīgiem jautājumiem vai izmantojat tikai tos avotus, kuri ir pieejami latviski?

A. R.: Nē, nē, viennozīmīgi nē. Profesionālajā izglītībā tomēr ir dažādi ... nu kā to varētu teikt ... Ņemsim kaut vai to pašu EQAVET. Šos te profesionālās izglītības kvalitātes novērtēšanas kritērijus, kas ir Eiropā atzīti un bija līdz 2002. gada vidum bija šis ES EQAVET birojs, kurš atradās Īrijā un birojā strādāja cilvēki no dažādām Eiropas Savienības valstīm. Divas reizes gadā es braucu uz šiem te EQAVET rīkotajiem pasākumiem Eiropā. Nu, tur ir šī te valoda nepieciešama un, teiksim, nevar, ja tu gribi, lai tava iestāde ir līmenī, un ja mēs tagad, vairāk par profesionālo izglītību runājot, runājam par ekselences centriem, kur šis termins ir nevis kā juridiska forma, bet ekselences centrs ir vairāku izglītības iestāžu tāds sadarbības veidojums, kur priekšnosacījums ir, ka kāds no šī veidojuma ir ārvalstīs. Un tur bez tā nevar. Ja mēs esam savā misijā ierakstījuši, ka mēs vēlamies kļūt par starptautiski atpazīstamu profesionālās izglītības iestādi, nu, tur bez svešvalodas nevar. No otras puses, mēs šinī mācību gadā uzsākām pirmie Latvijā vispār gaisa kuģu mehāniķu programmu un mēs skatāmies uz to, ka šī programma varētu būt mūsu eksporta prece, produkts, ko mēs varam piedāvāt gan Latvijai, gan Igaunijai, gan Lietuvai, gan Skandināvijas valstīm. Un, protams, ka šinī gadījumā šī svešvaloda būs nepieciešama, vitāli nepieciešama, un tagad mēs uz to arī ejam, ka mums atsevišķi moduļi šajā programmā tiek pasniegti tikai svešvalodā. Šī programma mums ir salāgota ar starptautisko standartu prasībām, tad noteikti, lai šīs prasības izpildītu, arī paši pasniedzēji pateica, ka nu šie moduļi ir jā māca svešvalodā.

I. Z.: Vai Jūs varētu savu darbu darīt bez angļu valodas prasmēm?

A. R.: Nē. Nē. Nē. Tādā līmenī, kādā es vēlos redzēt sevis vadīto vai to izglītības iestādi, kur es esmu vadītājs, viennozīmīgi nē.

Tīri tehniski, nu jā, “profenes” līmenī kā liela sabiedrības daļa saprot, kas ir profesionālās izglītības iestāde, jā, to varētu. Kaut gan, pēdējā laikā tomēr jau vairāk un vairāk jau arī tā izglītības politika tiek vērsta uz to starptautisko sadarbību un, protams, ieguvēji un veiksmīgākie būs tie, kuriem ir šīs te iestrādes un kuriem ir sākotnēji šī te svešvalodas prasme un komanda ir, kas svešvalodās spēj strādāt. Šeit arī, tas nav atkarīgs tikai no vadītāja vien. Ir gadījumi, kad vadītājs nerunā svešvalodā, bet viņš ir novācis komandu, kas ļoti labi ar to tiek galā, bet, iestādes tēlam, prestižam, izejot ārpus robežām, nu ir jābūt šīm prasmēm.

I. Z.: Ko Jūs domājat par angļu valodas kā globālas valodas statusu pasaulē, Latvijas kontekstā?

A. R.: Nu jā, nu tīri vēsturiski mēs zinām, Britu impērijas ekspansija pa visu pasauli ar visām kolonijām un tamlīdzīgi, tas ir likumsakarīgi, ka angļu valoda ir praktiski pārņēmusi visu pasauli. Es tā diezgan ... kā varētu teikt (...) man dažreiz tādas pārdomas nāk prātā. Vai ar tagadējo *Brexitu* angļi nenodarīs sev, teiksim, valodas līmenī, sev bišķiņ tā kā kaut kur pāri. Un tad es esmu domājis, vai ir kaut kas, ko mēs liksim vietā? Varētu likt vietā, angļu valodas vietā? Mēs zinām, ka ir Reitumeiropas valstis, kuras principiāli, ja tu uzrunā cilvēku angļiski, viņš principiāli ar tevi nerunā. Tas ir tāpat kā padomju laikos bija Igaunijā. Ja tu pajautāji kādam igauņim kaut ko krieviski, teiksim ceļu, viņš tevi aizsūtīja uz otru pusi. Nu, es nezina (...). Tomēr, nu, ņemot vērā, ka angļu valoda arī otrajā puslodē, otrajā zemeslodes pusē tomēr ir dominējoša, es nedomāju, ka tā varētu būt spāņu valoda, kas varētu ... Nu, tagad skatāmies otru puslodi, tur tomēr ir

ļoti daudzas Latīņamerikas zemes, kas runā spāniski. Tā angļu valoda tomēr, man liekas, paliks, jo lielās ekonomikas pasaulē – kā ASV, Lielbritānija – tomēr ir angļiski runājošie. Tomēr, nu, Ķīna, nu, diez vai Ķīna uzspiedīs savu valodu. Nu, vēl varētu būt, ir jau mēģinājumi, ar to pašu krievu valodu saistībā, ar to mums, es domāju, būtu jārēķinās, ka tās krievu valodas zināšanas tomēr ir diezgan svarīgas. Es pieminēju gan mūsu Latvijas ģeogrāfisko novietojumu, gan tās aktivitātes, ko it kā valsts izvērsis pasaulē. Es domāju, tuvākajā gadsimtā vismaz angļu valoda arī paliks tā dominējoša starptautiskajā saziņā. Kaut ko mākslīgi radīt, es kaut kur no bērības atceros, mēģinājumiem ieviest esperanto valodu un, nu (...) mirušu valodu nevar ieviest par valodu, kurā sazinās pārējie cilvēki. Valoda, kurā sazinās, nāk no aktīvas vides un to lieto arī ikdienā, līdz ar to varētu domāt, angļu valoda arī paliks un pārējās arī noderēs.

I. Z.: Vai Jūs esat piedzīvojis laikus, kad obligāta bija krievu valoda? Vai atceraties, kā notika tā pāreja uz angļu valodu?

A. R.: Principā, es krievu valodu sāku mācīties no 2. klases, skolā mums bija priekšmets ‘Krievu valoda’, es atceros pat pirmo mācību grāmatu – mietene ar krītu pie tāfeles bija uz vāka. Nu, redziet, mēs nevaram saistīt valodu ar cilvēkiem, kas to lieto. Teiksim tā, nevarētu būt nepatika pret valodu kā tādu, ja mums ir nepatika pret, nu, teiksim, šinī gadījumā, valsti, no kuras tā valoda nāk. Mums skolā, kad es mācījos, bija izcila krievu valodas skolotāja krievu literatūrā, un, teikšu godīgi, liekot roku uz sirds, es krievu literatūru pārzinu labāk nekā latviešu literatūru. To, ko mācīja tajos laikos, ja. Gan visus Puškinus, gan Ļermantovus, visus šīs te Čehovus un ģēnijus, kas bija. Jā, mums arī sāka mācīt ar 5. klasi, ja es pareizi atceros, bija variants, varēja izvēlēties svešvalodu, jo krievu valoda jau toreiz netika pozicionēta kā svešvaloda. Krievu valoda bija gandrīz kā mātes valoda, kā otrā mātes valoda, ja, ja no 2. klases viņa ir jāsāk mācīties, kāda tur svešvaloda! Bet nu mums jau bija tā priekšrocība, ka mana laika bērni gāja pagalmā un pavadīja lielāko dienas daļu varbūt pagalmā un tur jau šīs te valodas apguve aizgāja ļoti elementāri un ļoti vienkārši, un ļoti viegli. Mans dēls, kuram tagad ir 33 gadi, viņš arī tajā laikā krievu valodu skolā varbūt nemācījās, tad vairāk spieda uz angļu valodu, tad, kad viņš mācījās skolā, 90-to gadu sākumā sāka iet skolā, tad jau, protams, krievu valoda, nu tas bija kaut kur nolikts pilnīgi un spieda tikai uz angļu valodu, svešvalodām. Bet viņš arī tāpat gāja pagalmā, tāpat iemācījās, un, man par brīnumu, arī nezina kādā veidā viņš iemācījās arī lasīt krieviski un rakstīt krieviski. Es to nesaprotu pat vēl līdz šim. Nu, skolā, viņam tur mācīja ļoti virspusēji.

Pāreja, nu, tas viss ir saistīts ar politiskajām norisēm. Mēs tikām ārā no Padomju Savienības ietekmes, ja kur tomēr prevalē šī krievu valoda. Mums viss bija vaļā, mums sāka braukt iekšā ārzemju latvieši, kas tomēr, vairāk vai mazāk bija no angļu valodā runājošām valstīm, ja. Deva savas meistarklases, vadīja seminārus un 3x3 nometnes un tamlīdzīgi. Un mums jau, nabaga *post sovjetiem* un *sovjetiem*, viss, kas bija aiz dzelzs priekškara likās kaut kas ļoti, ļoti labs, vislabākais, un tad jau ļoti daudzi cilvēki pārmetās to valodu vispār apgūt. Mēs atceramies, cik daudz visādu kantoru bija, kas mācīja angļu valodu un tamlīdzīgi, bet, šeit ir tā problēma, ko es esmu vienmēr teicis – mācīties valodu un to nelietot, tas ir apmēram tas pats, kas mācīties ķirurģiju neklātienē, bez līķa preparēšanas. Tas nav iespējams. Lūk, ja tu nelieto to valodu, viņa aizmirstās. Nu aizmirstās, ja. Un mēs bieži vien arī domājam par to, lai valodu apgūtu, kāpēc pie mums nav tāpat kā tai pašā Zviedrijā, televīzijā, kad skatāmies filmas, filma nav dublēta, viņa iet oriģinālvalodā, bet apakšā ir [sub]titri. Nu, es atceros, tas bija arī viens no veidiem, mūsu paaudze, krievu valodu. Jo visa televīzija, *multenes*, viss bija krievu valodā un, lai saprastu, par ko iet runa, tad tu gribot nebribot apguvi. Tas varētu būt arī

viens. Bet, jaunajai paaudzei ... es, piemēram, skatos, kā mans vecākais mazdēls. Viņam tagad ir 8 gadi. Viņš krāsas vispirms zināja angļiski nosaukt, pēc tam latviski. Tā ir cita paaudze, pilnīgi cita domāšana, viņam nāk tikpat naturāli tā angļu valoda kā mums savā laikā bija tā krievu valoda. Un arī tomēr ir ļoti daudz skolēnu apmaiņas programmas, integrēšanās tajā vidē, tas pieprasa šīs te valodas zināšanas. Ja mēs gribam jebkurā sfērā Latvijā, bieži vien tā saldsērīgi mēs runājam – pēc 2. pasaules kara Latvija bija 3. vietā Eiropā lauksaimniecības produkcijas eksportā un tamlīdzīgi, Tagad jau arī, ja mēs gribam kaut kur būt iekšā, nu mums ir jānācās tā valoda. Tāpat kā Latvija iestājās Eiropas Savienībā, man prasīja, kāpēc to vajag darīt? Nu, kā, kāpēc? Mēs esam maza valsts, mēs nevarēsim pastāvēt izolēti no tām norisēm, kas notiek sabiedrībā. Un mēs neesam bagātā Šveice, kura var atļauties būt neitrāla. Mums ir jābūt iekšā tur, kur mēs gribam būt un sasniegt to līmeni, kādā mēs gribam būt. Un to bez valodu zināšanām mēs nevaram. Un, teiksim, tā pāreja no krievu uz angļu (...) arī bija tas faktors, politiskās norises, beidzot mēs esam tikuši vaļā no Padomju Savienības ietekmes sfēras, un līdz ar to, visi putaini metās – veco metam prom un tagad tikai mums būs tas. Tas arī nebija bišķi pareizi, jo, kā jau es teicu, cik valodu tu zini, tik reižu esi cilvēks. Valoda jau nav vainīga.

Saprotiet, nu, es personīgās sajūtas tikai varu teikt, un tas attiecas arī uz valodu kā tādu. Jūs arī noteikti apmeklējāt dažādus seminārus, dažādas meistarklases un tamlīdzīgi un tagad tas beidzās un bieži vien ir tā – tur nekā nebija, priekš kam man tas bija vajadzīgs tur nākt un klausīties, tērēt laiku un tamlīdzīgi, un tamlīdzīgi. Es tomēr esmu sev izvēlējis citu pieeju, es neeju ar domu, ko man jaunu iedos, es eju ar domu, ko es varu atrast tādu, ko es varu izmantot priekš sevis, savā turpmākajā darbībā. Un tas ir arī ar šo pašu valodas lietojumu. Galvenais ir motivācija – kāpēc man to vajag, kāpēc šīs svešvalodas zināšanas ir vajadzīgas? Vai tas ir tikai tāpēc, lai es varu savā CV kaut ko ierakstīt, vai es to izmantoju kā rīku, lai sasniegtu savus mērķus, nu, pirmām kārtām, iestādes mērķus.

I. Z.: Kā Jūs vērtējat savas angļu valodas prasmes (1 – neprotu vai tikpat kā neprotu angļu valodu, 6 – jūtos pilnībā pārliecināts/-a, profesionāls/-a valodas lietotājs/-a, tuvu dzimtās valodas līmenim)?

A. R.: Kaut kur starp 4 un 5. Runāšana drīzāk varētu būt uz 5 un klausīšanās, savukārt, rakstīšana un lasīšana, tas varētu būt tas 4.

## Intervijas ar 5.b respondentu transkripts

I. Z. = Inga Zeide

I. B. = 5.b rep.

(...) – garāka pauze, domā

[vārds] – I. Z. iestarpinājums domas precizēšanai

(~) – grūti saklausāms, neskaidrs teksts

Intervija veikta attālināti, Zoom platformā, 22.01.2021., plkst.11.30–12.03

I. Z.: Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai! Vai varam sākt ar Jūsu vecumu, amatu un izglītības iestādes veidu?

I. B.: 47 gadi, direktore, pamatskola.

I. Z.: Cik ilgi strādājat vadītājas amatā?

I. B.: Otrais gads tagad.

I. Z.: Kādas prasmes Jums kā izglītības iestādes vadītājai ikdienā nepieciešamas?

I. B.: Tā noteikti ir sadarbība, prasme izvērtēt, uzklaut. (...) Nu, arī koordinēt. Nu, arī prasme orientēties dokumentācijā, prasme atrast to galveno, izvirzīt mērķus, uzdevumus (...) tehnoloģiju prasme. Nu jā.

I. Z.: Kā jūs vērtējat angļu valodas prasmju lomu jūsu karjerā? Un profesionālajā izaugsmē?

I. B.: Ja godīgi, tad savā profesionālajā kā pedagogs, angļu valoda man pēdējos gados ir kaut kā devusi izaicinājumus, proti, ka ... pati esmu ar vācu valodu saistīts cilvēks, zinot, un arī palasot internetā, ka ir literatūra, kas tieši ir angļu valodā, kas varētu palīdzēt tām pašām kompetencēm, vai pieredzi citās valstīs, vai citu pedagogu ... Amerikā, teiksim, paziņas kas ieteiktu kaut ko varbūt izlasīt, tas man pašai ir izaicinājums, ka tas man ir jātulko ar vārdnīcas palīdzību, vai, teiksim, kādam jāpalūdz tos profesionālos vārdus, ja. Tā kā pedagogam. Tālāk par karjeru, ja? Nu, karjerā to es tagad tā kā sāku izjust, jo arī, stājoties šajā amatā, bija viens no noteikumiem, protams, tā ir svešvaloda. Ja es vāciski varētu vēl, teiksi, prezentēt, ja, tad, ja man brauktu, teiksim, angļu delegācija, es neuzņemtos to darīt. Tad es prasītu, lai tulko. Man pašai pie tā ir jāstrādā, vēl jāmacās un jāapgūst daudzas lietas. Nu, jā. Tad atbildot uz iepriekšējo jautājumu, tās tad būtu tās prasmes, arī valodas zināšanas noteikti. Arī citas valodas. Krievu valoda, teiksim, man ir no bērnības apgūta un vācu valoda, kas mācīts gan pamatskolā, vidusskolā un augstskolā, tas būtu tā kā vieglāk, bet tā angļu valoda tā ir mana apņemšanās, esmu to vairākkārt arī darījusi, bet ir daudzu apsvērumu dēļ vai nu pārtrūkst šī te apmācība, nav turpināta, vai arī man pašai bija jāpārkāpj pāri tai izrunai ... Nu, jā, tur ir darbs man pašai ar sevi. Bet, jā, es daudz to arī izjūtu ceļojot, un kad atbrauc mums viesu delegācijas, kad ir tas komforts. Tomēr daudzus tādus vārdus, kas ir specifiskie, tu nesaproti un tad ir jāprasa. Mēs arī ar deju kolektīvu esam braukuši pa ārzemēm un tad ... nu, jā, tad tu jūties tā ... kad tu nevari tomēr tā iziet un prezentēt skolu brīvi angļiski. Es varētu krieviski, vēl vāciski, bet angļiski – nē.

I. Z.: Un kādas ir tās izjūtas?

I. B.: Nepatīkamas. Jūties tā kā tādā nesaprašanā, tā kā tuksnesī, es teiktu pat. Kad tev ir jāprasa tuksnesī, kad tev vajadzētu dzert, ka tev jāprasa kādam, lai palīdz. Jāprasa kādam, palīdz man iztulkot, ko tas vārds nozīmē. Vai – ko viņš teica? Vai arī – lūdzu, palīdz man, lai es varētu ... Nu, tie ir visvairāk tieši, kas saistīti ar specifisku vārdu. Lūdzu, paldies, tos ikdienas vārdus vēl angļiski. Teiksim, tu vari iepirkties, bet tieši es domāju, nu, arī tādā pedagoģijā, teiksim, ja man ir, teiksim, ar kādu angļu skolotāju vai direktoru jākomunicē, tad man tas būtu grūti.

I. Z.: Kā jūtaties situācijās, kad jāizmanto angļu valoda (miniet konkrētas darba situācijas, raksturojiet sajūtas)?

I. B.: Pie katras reizes es saprotu, pie tā ir jāstrādā ar sevi, ir jādomā kā to vērst par labu, jo šī angļu valoda jau būs vajadzīga arvien vairāk. Es jau jūtu, ikdienā tas ienāk pie mums. Tāpatās tā ir literatūra, arī ceļošana. Nu, īstenībā, jā, tā ir tāda literatūra, ko varētu arī palasīt, varētu arī padalīties ar kolēģiem vai jebkuru cilvēku.

I. Z.: Kā Jūs izlīdzaties situācijās, kad ir nepieciešams sazināties angļu valodā?

I. B.: Tad ir telefona tulkoņi. Nu, man ir vīrs, kas labi runā, ja mēs ceļojam. Ja pašai, tad es vairāk ar tulkošanas, ar telefona palīdzību iztulkoju. Ja es kaut ko tādu (...) praktiski, necenšos tādas lietas, ko es nevaru viena pavilkt (...) teiksim tā – iesaistīties tik tālu sarunā, ka es sapratīšu, ka es netikšu galā ar to.

Darbā man ir angļu valodas skolotājs, iesaistu citus resurus – skolas vietējos. Vai arī, mūsdienās jau arī skolēni ļoti spējīgi un stipri, kas šo valodu pavisam jau labi zina. Jā, tā varbūt ir mana tāda (...). Nu, redziet, tādas filmas vai raidījumus, ko es pati varētu skatīties, kas veicinātu vai uzlabotu angļu valodas zināšanas. Jo vairāk jau iznāk tās krievu filmas, nu, cik tas iznāk vispār paskatīties. Vai arī būtu jāklausa, bet mūsdienās jau tā ir – kamēr tiek galā ar visiem dokumentiem, mājās tad jau negribas vairāk neko tādu. Katrā ziņā, es jau minēju, esmu noskatījusies skolā (...) jo mums skolā vispār nebija piedāvājuma angļu valodas, kad es mācījos. Tad es domāju – laimīgie tie, kas ir mācījušies angļu valodu no sākuma. Jo es biju Talsu pamatskolā, mums bija vācu valoda. Jā, mums bija skolotāja (~) stipra, vācieši, bet angļu mums vispār nebija tāda. Vidusskolā līdz ar to arī vēl nebija. Tad būtībā pirmā man tāda saskare bija, nu, kad es iestājos augstskolā un kad es sapratu, ka jāmeklē materiāli, un tad es domāju – jā, nu kāpēc mums Talsos tā nebija, jums jau vieglāk, tiem, kas kaut ko jau mācījušies.

I. Z.: Vai vācu valodu Jums nav īsti bijis, kur pielietot?

I. B.: Nē, ir, ir. Tas gan. Bet ir daudzās vietās, kur to vācu valodu arī saprot, kāds atkal nē. Tie, kas zina angļiski tiem vieglāk tā saprasties. Jā, protams, pa Eiropu jau ir vietas, kur paprasi vāciski, angļiski vai krieviski un tad jau tā kā var kaut ko. Vai arī veikalos cilvēki arī pazīstami, kas pieprot valodas.

Skolā mums ir bijušas vācu delegācijas, arī skolotāji. Tad jā, tad man bija patīkami, ka es arī sapratu un varēju parunāt. Atzīšos, grāmatas neesmu vāciski kopš augstskolas meklējusi tā patreiz. Vairāk pedagoģijā man liekas to krievu literatūru tā paskatās. Jā, profesionāli vāciski neesmu vairāk, tik cik ir vajadzīgs, kad atbrauc uz skolu pielietot.

Mēs bijām arī Vācijā, pabraukājām pa Eiropu. Mums bija arī domāts, ka *Erasmus* pedagogi būs un skolēni, bet tagad, kad es sāku strādāt, šis process ar *Covid* laiku apstājās, tā kā pagaidām nav iespēja, lai pamainītos, padalītos pieredzē pie mums vai mēs atkal aizbraucam kaut kur citur paskatīties un padzīvot un reāli pielietot to valodu.



I. Z.: Kā angļu valodas prasmes ir ietekmējušas Jūsu viedokli/attieksmi pret Jums svarīgiem jautājumiem? Visticamāk, ja Jūs nemeklējat/nelasāt informāciju angļu valodā, tad Jūsu viedoklis nav ietekmēts no tā, kas rakstīts angļiski?

I. B.: Jā, neesmu meklējusi informāciju angļu valodā.

I. Z.: Vai Jūs varat šo darbu darīt bez angļu valodas prasmēm?

I. B.: Nu, būtībā es varu darīt, jā. Protams, tas ir liels pluss, ka tu to proti un vari, bet pagaidām nav tāda liela nepieciešamība angļiski. Ja mums būtu skolā, teiksim, angļu valodas vieslektori, tad es gan izjustu tādu diskomfortu, ka es nevaru ar to cilvēku kaut kā pārrunāt, sīkāk kādas pedagoģiskas lietas un problēmas. Bet pagaidām es varu strādāt, jā. Man pašai, teiksim, ja būtu tas brīvākais laiks, tad man gribētos, jā palasīt, teiksim, kādu literatūru, kā es jau minēju, bet pagaidām tiec nu galā ar visu šo te, ko prasa, visus tos rīkojumus un maskas un iekšējās kārtības noteikumi ...

I. Z.: Ko Jūs domājat par angļu valodas kā globālas valodas statusu pasaulē, Latvijas kontekstā?

I. B.: Redziet, man jau, tā kā vienkārši dzīvojot ikdienā, tiešām arī ceļojot, tu jau to saproti, ka tā angļu valoda tiešām tā kā visu pārņem un tā ir tāda galvenā “mamma”. No vienas puses – kāpēc nē? Varbūt tas ir pat labi, jo, lai mēs visā pasaulē atrastu kopīgu veidu kā sazināties, apmainīties ar informāciju. Bet citreiz mani šis jautājums drusciņ kaitina Latvijā, ka nu mēs atkal par daudz aizraujamies, ka daudzi nosaukumi ir angļu valodā un mēs to latviskumu, savas zemes valodu drusciņ tā kā zaudējam vai apbružājam. Teiksim, atveram kādus veikalus, firmas vai uzņēmumus, tad viss ir angļiski, daudzkārt angļiskots, tie latviešu vārdi, vai mūsu [*uzņēmums* – I. Z.] *Dzintars* nu jau drīz vairs nebūs *Dzintars*, bet citā nosaukumā. Tas man drusciņ tā kā sāp un aizskar, ka mums zūd tā latviešu valoda, jo Latvijā, ka angļiski pārņem. Bet par to, ka viņa ir tāda pasaules valoda, man nekas nebūtu pretī. Arī varbūt pat atbalstītu daudz labāk nekā, varbūt, krievu valodu.

I. Z.: Kāpēc?

I. B.: Nezinu ... Man liekas ... Krievu kultūrai arī, protams, ir savi plusi, tur ir daudz viņiem pašiem jāstrādā pie tās kultūras un kultūrvalodas ... jā... nē, nē, tad krievu valoda pārņemtu visu, nē ... Lai paliek angļu valoda, un lai cilvēki mācās, ceļo, apgūst. Tas ir tāds izaicinājums. Nezinu, ko es teiktu vēl pēc gada, cik daudz es būtu uzlabojusi savu angļu valodu, ja man būtu jāatgriežas ar Jums sarunā ... Jā ... par to es brīžiem esmu aizdomājusies, vai tikai tā angļu valoda nav par daudz. Nu jā, visur tikai angļiski, ja aizbrauc, kāpēc nav latviski, bet nu tā mums ir. Tā kā es uztveru to pozitīvi

I. Z.: Tad Jūsu plāns tuvākajā nākotnē tomēr ir pieķerties angļu valodas apguvei?

I. B.: Ļoti gribētos. Varētu tā austiņās vārdus mācīties, braucot trolejbusā, es par to esmu iedomājusies, ka varbūt to varētu, tu ieliec un mācies, es nezinu, cik tas ir efektīvi. Esmu uzrunājusi arī savu angļu valodas skolotāju. Teicu, ka iešu bezmaz vai viņas stundām klāt, klātienē, ja, kad sāk mācīties tur ceturtie, otrā klasīte, kad lēnām tā kā. Viņa pasmējās. Nu tiešām ir tāda apņemšanās, varbūt ne tā kopā ar skolēniem, bet nu atrast to savu sklotāju, kas piespiež tev, tai laikā jāizdara, jo vajag arī tādu kontroli, plānu, apņemšanos. To izdarīt var.

I. Z.: Jūs, visticamāk, esat piedzīvojusi laiku, kad obligātas bija krievu valodas prasmes. Vai atceraties, kā notika pāreja no krievu valodas uz citu svešvalodu?

I. B.: Manuprāt, man arī vidusskolā viņa bija diezgan obligāta tajā laikā. Augstskolā, tad gan krievu valoda mums vispār vairs nebija, tad bija tikai uz svešvalodām, jā. Tad bija vācu valoda, visus pedagoģiskās literatūras darbus mēs tulkojām, meklējām vācu valodā.

I. Z.: Augstskolā mācību materiālus krievu valodā neizmantojāt?

I. B.: Bija – psiholoģijā, tas gan. Tad bija literatūra, ko varēja lasīt bibliotēkās. Bija diezgan ilgi jāpavada laiks un jāsež, kamēr tu to grāmatiņu varēji dabūt un nokopēt. Tā kā – jā, vēl pat augstskolas laikā. Ja skolas laikā tas bija tā, pamatskolā vairāk tā krievu valoda bija, jo Rīgā, kad atbrauci, visur tā krievu valoda skanēja, mājas pagalmā mazāk, bet veikalos bija uzraksti, tad vidusskolā angļu valoda un vācu valoda jau dominēja, jo bija jau kāds, kas pabruca uz ārzemēm vairāk un dzirdēji, ka angļu dziesmas skanēja un kad tu mēģināji saprast, par ko tad viņi dzied un arī savstarpēji noskaidrot. Tā bija pirmā tāda saskare. Nu un sāka parādīties filmas angļu valodā, tad jau gribējās arī noskaidrot, jo nebija titri, par ko tad ir runa. Noprast jau visu nevar. Tad augstskolā vairāk jau tiešām nepieciešams, lai varētu nokārtot visas sesijas. Es personiski vairāk vācu, mazāk angļu valodā. Nu, cik varēju, tik tulkoju, Man bija pažiņa, kas palīdzēja. Bija krievu meitene pazīstama, kas ļoti brīvi pārvaldīja, ko es nezināju, specifiskie vārdi. Nu, vācu valodā tad jau pati, ko nezināju ar vārdnīcas palīdzību, angļu tāpat. Man bija kursa biedrene, kurai bija angļu novirziens, viņai atkal nebija vācu, tad mēs savstarpēji izlīdzējāmies, padalījāmies ar materiāliem. Un tad vairāk pēc augstskolas, kad man bija maģistra darbs, tad gan bija jāizmanto arī angļu valoda, tad es vienu laiciņu tā kā viņu mācījos ar privātskolotāju, tad skolotāja man palīdzēja, kur vajadzēja kaut ko iztulkot, tad arī cik ar vārdnīcu, datorā jau kaut ko varēja, lai pārbauda, vai es esmu pareizi izpratusi to domu. Mazāk, mazāk angļiski, nebiju pārliecināta. Arī ja tagad man būtu angļiski, man būtu diezgan problemātiski, diezgan jāsaprot, ja es zinu, ka man cilvēks ... pašai jātiek tam pāri, tas nav neizdarāms.

I. Z.: Kā Jūs vērtējat savas angļu valodas prasmes (1 – neprotu vai tikpat kā neprotu angļu valodu, 6 – jūtos pilnībā pārliecināts/-a, profesionāls/-a valodas lietotājs/-a, tuvu dzimtas valodas līmenim)?

I. B.: Es laikam būšu paškritiska un teikšu 2. Es sevi neuzcelšu augšā tiešām. Man pie tā ir jāstrādā. Jā, ja tiešām būtu manā darbā ikdienā, lai uzrakstītu kādu dokumentu tiešām vajadzētu ļoti to angļu valodu, tas mani vairāk piespiestu, lai es to darītu vēl. Nu var iztikt pagaidām ... bet arī ... es pagaidām iztiek. Bet arī, protams, ja vajadzētu, teiksim, rakstīt, disertāciju vai tādus lielus darbus, tad, protams, bez tās [angļu valodas – I. Z.] neiztikt. Nu un arī tā kā es teicu – ļoti ceru, ka beigsies šis Covid laiks, mēs iesaistīsimies Erasmus projektā, tad arī tā pieredze un skolu apmaiņas braucieni, tad arī tomēr ... Ikdienā man maz iznāk tā angļu valoda, tas pielietojums. Tas arī tā. Teiksim, citreiz es dzirdu, ka angļu valodas skolotāji kādu teikumu pārmij savā starpā, ja, bet, nu, visi runā latviski tāpat. Tas arī tāds pluss, ka tu vari saprast, ko viņi tur runā. Tā ir mana izaugsme, jā. Katrā ziņā, es saprotu, ka tā valoda tomēr ir ļoti svarīga ikdienā un bērniem un tā tālāk es stāstu par savu pieredzi, to, cik tas ir slikti, ka es tomēr nezinu, cik tas skolā ir vajadzīgs, lai to apgūtu, ka ir jāmacās dēļ sevīm nevis priekš kāda cita kaut ko. Jā, tā ir, kā mēs te minējām, jebkur, kur tu ceļosi, jebkurā valstī, tur nezinās, protams, latviešu vai krievu valodu, bet nu angļu valodu, protams, zinās atbildēt, pastāstīt. Tu pats esi savu zināšanu, laimes atslēdziņa, jāstrādā ar sevi, lai izglītotu.

### Intervijas ar respondentu 6.b transkripts

I. Z. = Inga Zeide

D.V. = 6.b resp.

Intervija notiek attālināti, Zoom platformā, 10.02.2021., plkst. 10.00–10.40.

I. Z.: Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai! Vai varam sākt ar Jūsu vecumu, amatu un izglītības iestādes veidu?

D.V.: Pāri piecdesmit, direktore, profesionālā izglītība.

I. Z.: Un cik ilgi Tu strādā izglītības iestādes vadītāja amatā?

D.V.: Jau mācoties es uzņēmumā strādāju par ražošanas vadītāju un tad galveno inženieri. Būtībā sāku es vadīt jau no 23, 24 gadu vecuma, mazāku grupiņu, 5–10 cilvēki, pēc tam manā pārziņā jau bija 100 cilvēki. Tad man gribējās sevi pārbaudīt un izveidot pašai uzņēmumu ar maksimāli zemām investīcijām, to es izdarīju. Ievilināja mani profesionālajā izglītībā mana profesionālā krustmāte 1997. gadā, laikam es sāku vienu mācību priekšmetu mācīt, pēc tam mēs izstrādājām izglītības programmu, gan standartus, gan tur es piedalījos darba grupās. Tad pamazām, sākās ar vienu mācību priekšmetu un pamazām kā skolotāja ienācu un tad beigās kā vadītāja un tas bija, laikam 2009. gadā.

I. Z.: Tas bija turpat tehnikumā, jā?

D.V.: Nu, jā. Centrs bija kā tehnikuma struktūrvienība. Principā, 1998. [gadā] es jau kaut ko pamācīju, jo tajā laikā bija ļoti nenodrošināts ar skolotājiem, tad es tā ienācu skolā kā pedagoģiskais personāls no nozares. Papildus es arī no 2000. gada es esmu asociācijā, izglītības darba grupas vadītāja, papildus visu laiku nu jau kādus padesmit gadus ievēlēta kā revīzijas komisijas priekšsēdētāja. Kā direktore es esmu no 2012. gada. Ja tā godīgi, tad tā pieredze ir dažādu kolektīvu vadīšana, esmu arī bijusi dizaina nodaļas vadītāja. Tās man bija īpašas uguns kristības – vadīt mākslinieku kolektīvu. Nu tas ir, kad tev priekšā ir 19-gadīga personība, var apsēties kāja uz galda un tev viņam jāstāsta... Nūūū, jā, tas bija “labi” (*ironiski -I.Z.*). Bet, nu jāsaka tā, tas bija pirmais periods un pēc tam bija tā, ka negribēja, ka es dodos projām. Tā bija tāda lieliskākā atziņa no tā.

I. Z.: Kādas prasmes Tev kā izglītības iestādes vadītājam ikdienā nepieciešamas?

D.V.: Šeit būtu jāsaprot divas grupas kā izglītības iestāžu vadītājus – tas būtu vispārīzglītojošām skolām un profesionālajā izglītībā nedaudz tās kompetences atšķirsies, kas ir nepieciešamas. Profesionālajā izglītībā ir jāvada kopumā gandrīz kā uzņēmums. Tev ir pedagogu kolektīvs, kas ir ar augstākām izglītībām, vienu vai divām, arī saimnieciskā darbība līdzīga kā uzņēmumiem. Pašvaldību institūcijās to dara pašvaldību dienesti un tā, bet šeit ir jāatbild gan par logu – nokrāsot, nenokrāsot, gan darbinieki, strādnieki jānodrošina, lai būtu būvniecības process un viss pārējais. Tātad tās ir divas sadaļas – izglītības sadaļa un arī saimnieciskā darba sadaļa. Tāpēc nav par ļaunu, kad sāku savos jaunības gados vadīt, es speciāli izgāju bilancspējīga grāmatveža kursus, lai ar grāmatvežiem runātu vienotā valodā. Tas ir viens. Lai saprastu, ko viņi dara un kā. Nav jāklūst par grāmatvedi, jāliek pareizās ailītēs skaitļi, bet ir jāzin, kas ir vadības grāmatvedība un kas ir finanšu grāmatvedība.

Ir jāstrādā ar (...) skolotājs, kas ir pedagogs pēc būtības, viņam vienmēr ir taisnība, un jārēķinās ar to, ka tai pozīcijai tādai viņam arī tā kā būtu jābūt, bet ir jārēķinās, ka pasaulē viss mainās, notiek, un kaut kas papildinās un tā, bet ir ļoti jārespektē, jāciena. Un te ir tas balanss starp to, ka mēs prasām, lai būtu tā izglītības kvalitāte, bet no otras puses ir jābūt arī empātijai pret skolotāju. It īpaši šīs [Covid-19 – I. Z.] laiks parāda, cik sensitīvi mēs esam un kāda nu kuram ir tā izturība. Būtībā, tas būtu otrs – strādāt ar cilvēkiem, strādāt ar personālu. Ir precīzi jāprot definēt to, ko mēs gribam sasniegt un tad, protams, ir jāvērtē, kur mēs ejam, un tad rezultāti vēl viena lieta ir. Kas man šeit patīk – man patīk plānot, man patīk veidot stratēģijas, plānus. Vadītājam ir jābūt redzējumam – kur ejam, kāpēc ejam un kas ir nepieciešams, lai tur mēs aizejam. Tas būtu svarīgi. Vīzija, misija un viss pārējais.

Protams, to kopā dara ar kolektīvu. Vēl viena interesanta nianse, kas varbūt tīri man pašai no dzīves pieredzes. Man darbā bija dzīvesgudri cilvēki un ir jāciena jebkura profesija, ir jāattiecas ar cieņu pret audzēkņiem, jāattiecas ar cieņu pret skolotājiem un jāattiecas ar cieņu pret sētniekiem. Jo, īpaši tagad [ziemā], kad paskatāmies, sniegs mums arī ir, ja nebūs iztīrīta sēta, tad tava gudrā galva pakrītot būs nulles vērtē. Protams, arī jābūt pašcieņai, un, otrkārt, jābūt arī paraugam, nepārspilējot, attieksmes paraugam. Jo atkal šeit ir tautas teiciens – zivtiņa pūst no galvas. Ja mēs nevērīgi izturēsimies pret saviem kolēģiem kā vadītāji, tad arī nevaram sagaidīt to, ka kolēģi, vidējā līmeņa vadītāji, vai kā, izturēsies cienīgāk pret savējiem. Ir jāievēro šīs te lietas.

Par profesionālajām lietām – tas ir vadīt kolektīvu, sadalīt darbus, spēt organizēt, pārzināt profesionāli gan izglītības iestādes specifiku, protams, likumdošanu, normatīvos aktus, kuros mums ir jāierakstās un, tajā pat laikā, arī uzņēmējdarbību. Ja runājam par ieņēmumiem, par tādām lietām, ko var sniegt skola, nomas, pašu ieņēmumus veidojot, visur atkal ir vajadzīga šīs te komercdarbības prakse. Tā kā diezgan komplicēts ir tas vadītāja amats tieši profesionālās izglītības vadītājam, jo vēl viena lieta – sadarbība ar nozarēm. Ir jāspēj sarunāties ar nozaru vadītājiem, ar asociācijām, ar speciālistiem, ar darba devējiem, jo viņiem mēs gatavojam jaunos speciālistus. Līdz ar to mums jārēķinās ar viņiem, jāuzklausā un jābūt kārtīgiem partneriem. Nu, diezgan daudzpusīga sadarbība. Ja vispār izglītojošās skolās, piemēram, nu, tur nozares nav tā iesaistītas, cik mums ir. Visas tās nozares, kam mēs gatavojam speciālistus. Tā kā ļoti daudzpusīga lieta. Būtībā, tā ir interesanta. Tas ļoti tā neļauj garlaikoties.

I. Z.: Kā Tu vērtē angļu valodas prasmju lomu tavā karjerā un profesionālajā izaugsmē?

D. V.: Angļu valodas prasmes, īpaši pēdējos gados, ir svarīga lieta. Varam runāt arī ..., līdzko atvērās Eiropas robežas, līdzko atvērās šīs te iespējas. Tas, kurš pirmais ar savu perfekto angļu valodu varēja iet, līdz ar to, atvērās arī iespējas sadarboties ar ārzemju uzņēmējiem. Bet pirms mēs meklējam kādu sadarbības partneri ārpusē, vispirms ir jāiepazīstās ar to vidi. Viena angļu valoda nepalīdzēs. Jautājums arī par tirgus orientāciju. Uz kādu tirgu mēs orientējamies. Cik nozīmīgi. Un tagad vēl. Ja vadītājam apkārt ir speciālisti un var atļauties, tieksim, angļu valodā perfekti runājošie, tad vadītājs šo te angļu valodas sadaļu var arī kompensēt. Tas nav pašmērķis. Bet nu, protams, pašattīstībai tas ir noderīgi un vajadzīgi. Bet ir, varbūt, mazākas organizācijas, kurām vadītājam tiešām ir jābūt orķestrim un jābūt visām šīm prasmēm. Par sevi varu teikt – sākotnēji bija angļu valoda, bet sakarā ar padomju laika pielietojumu viņa netika trenēta. Līdz ar to, svarīga ir arī angļu valodas skolotāja, kas spēj iemācīt. Nevis būt pašiem ļoti gudriem, spēt runāt un stāstīt, bet tieši iemācīt angļu valodu. Ko es izbaudīju, kad biju skolotāja, man tieši skolā tas līdz, līdz 7. klasei iemācīja perfekti

gan izrunu, gan rakstību, bet tad, kad nāca vēlākie mācību gadi, tad nomainījās jau skolotājs, kas pats pie sevīm sarunājās angļu valodā, bet nespēja ielikt to teikumu uzbūvi un laiku kombinēšanas iespēju. Tā kā tas man, jāsaka tā, pēc brīvības atgūšanas, tas bija tas, kas man bija baltais plankums, kas bija jāpildinveido. Līdz ar to, es gan mācījos kursus, sapratu, ka, kopā mācoties, būs sarežģīti. Tad es vēl aizvien parunāties eju uz privātstundām. Tā kā ... Un, ja nelieto, tad tas atkal aizmirstās. Tā kā – es visu laiku mācos.

Es esmu sajutusi ... Organizējam jau mēs to darbu tā, lai būtu, bet nu ja runā par angļu valodas zināšanu, nu, tad ir, teiksim, vājš līmenis, vidējais līmenis un augstais līmenis. Tad es vismaz no tā vājā līmeņa esmu tikusi vidējā līmenī, bet augstajā ... Lai sarežģītiem tekstiem ... nu, ar tekstiem ir vieglāk strādāt nekā klausoties un ātri reaģēt uz to. Protams, ka viņi palīdz, jo, nu, tiešajā valodā ir jādzird nianses. Tas būtībā ir svarīgi. Bet, nu, ir tulki, un tulki palīdz.

Ja runā par karjeru, ja mēs startējam uz ... Pašlaik man, jāsaka tā, es nenovērtētu, ka man ir ļoti labas zināšanas angļu valodā, ja, sarunāties var, un tā, bet, lai strādātu, rakstītu pats dokumentus ... Teiksim tā – var piepalīdzēt ar *google* un tā. Visu ko var pamēģināt, pārtulkot, bet principā man tas ir palīdzējis, bet man netika ļoti izvirzīts angļu valodas prasmju līmenis. Protams, stājoties amatā, man bija jāparāda savs prasmju līmenis. Es vienmēr esmu gribējusi to vēl augstāku. Protams, uz jautājumiem es spēju atbildēt, spēju saprast un tā, bet es sev esmu uzstādījusi latīņu ka man ļoti gribas sērfot pa valodu. Tā, ka es justos brīvi, kā zivs ūdenī. Protams, tas parādās pēc nedēļas dzīvošanas angļiski runājošo vidē, tas uzreiz iedarbojās, bet principā karjerā ir būtiska nozīme. Vienīgais, varam teikt, būtiska un ļoti būtiska. Tad par to, vai tās ir ārzemju kompānijas, vai tie ir meitas uzņēmumi, vai tas ir vē ... , ja es startētu, piemēram, nu, kā augstskolas augsta līmeņa amatpersona, man vēl būtu jāmacās angļu valoda. Es esmu prezentācijas gatavojusi, prezentējusi esmu, bet, ja gribētu būt rektors, tad to angļu valodu bišķiņ “piedzīt” vajadzētu.

Es rakstu promocijas darbu, tur tēzes, prezentācijas un raksti ir angļiski. Tie tad, protams, jādod izlasīt, teiksim tā, kādam redaktoram, gan latviešiem, gan arī angļiski.

I. Z.: Kāda ir Tava angļu valodas lietošanas pieredze ikdienā?

D. V.: Atbildēt uz e-pastiem. Sarakste. Mēs piedalamies visādos projektos. Līdz ar to tev ir jāpārstāv iestāde, jāpastāsta gan par iestādi, gan jāsarunājās par tām tēmām, kas saistītas. Mums ir kaut kādi 18 projekti, nu, visur, kur pieskaries ārpusē ... Tagad jau pat, pieskaries Igaunijai un Lietuvai, tev ir vajadzīga angļu valoda, lai sarunātos. Protams, paralēlā plakne – krievu valodu var lietot, bet, līdzko izej ārpus robežām, ir vajadzīga viņa. Protams, tulks var būt blakus. Uzņēmēji arī tagad jau praktiski visi to angļu valodu vairāk vai mazāk prot. Patīk tad, kad var sērfot pa valodu, tā ir ļoti laba sajūta. Tā man parādās pēc divu nedēļu atrašanās ārpus latviešu teritorijas. Būtībā tagad, pēdējie desmit, sarakste, viss, kas ir ārpus, visas sarakstes, tikšanās, nu, pat no Krievijas, krieviski runājošām valstīm, sarunas notiek angļu valodā. Tā, ka vispirms sāk runāt angļu valodā un pēc tam, kad var atļauties, kā kuram vieglāk. Ja tu pārvaldi gan krievu, gan angļu, tad tu vari. Ja tā otra puse arī jūtās komfortā, tad tu vari pāriet uz krievu valodu. Pirmie zvani, un tad jau pēc akcenta noprot ... Tas būtu viens – raksti, zvani un, protams, konferences. Tad arī akadēmiskajā vidē – visi žurnāli, kas ir citējamie žurnāli, jau visi ir angļu valodā. Neatkarīgi no tā, esi docents, docētājs, ja gribi strādāt augstskolā un darboties, tur ir visu laiku projektos jāpiedalās un arī jāziņo, jābūt publikācijām. Protams, viņas var būt savā nacionālajā valodā, bet viņām arī jābūt

starptautiski citējamos žurnālos. Līdz ar to, tā angļu valoda, es pat teiktu, kā padomju laikos, viņa ir līdzīgi kā krievu valda, viņa no bērna kājas paralēlā valoda. Varētu jau arī no bērna kājas franču un vācu valodu, un tad jau tu pasaulē jūties pilnīgi neatkarīgi. Uz kuru valsti brauc, visur varēsi sarunāties. Es domāju, ka valoda vispār ir viena no svarīgākajām lietām, kas ir bērnībā jāapgūst.

I. Z.: Kā Tu jūties situācijās, kad jāizmanto angļu valoda?

D. V.: Sajūtas ir tā, ka rakstīt man patīk labāk, tāpēc ka es spēju strādāt ar dokumentiem, tu redzi tekstu kopumā, un, ja arī kāds vārds, galvā domājot, izpaliek, saistvārdiņš, tad dokumentā tu viņu redzi, tu ātri iztulko un tu vari arī sniegt atbildes. Un arī tulkot, rakstiski tulkot man ir vienkāršāk. Ja runā par audiālo, tad tur nāk klāt papildus izruna. Man ir ļoti sarežģīti klausīties krievu auditoriju, krievu lektoru, kas runā ar krievu akcentu angļiski. Audiāli ir grūtāk uztvert to būtību. Bet principā – jā, nu pirmais moments, pirmais teikums ir nedaudz tāda koncentrēšanās un varbūt, pirmie divi ir koncentrēšanās uz akcentu, uz to, kā viņš vai viņa izrunā vārdus, un tad jau pēc tam, tad jau atpazīst tās intonācijas, tad jau ir *ok*. Pašai, jāsaka tā, ka lietoju vienkāršākus teikumus, ne tik saliktus pakārtotus, pārāk garos. Teikšu godīgi, tikai tādēļ, lai nepieļautu kādas kļūdas, kādas konteksta kļūdas. Lai mani pareizi saprastu vienkāršos teikumos. Būtībā ir divu veidu sarunas. Ja ir pļāpāšana kafejnīcā, tāda neformāla papļāpāšana, tad tur var mēģināt improvizēt, bet, līdzko ir lietišķās sarunas, tad svarīgi precīzi atbildēt vai precīzi uzdot jautājumus. Līdz ar to tad es tā kā koncentrējos vairāk, un tā.

I. Z.: Kā angļu valodas prasmes ir ietekmējušas Tavu viedokli vai attieksmi par Tev svarīgiem jautājumiem? Piemēram, vai meklē informāciju angļu valodā vai izmanto tikai tos avotus vai informatīvos kanālus, kuri ir pieejami latviski?

D.V.: Man patīk klausīties ziņas angļu valodā, tāpēc, ka tur ir perfekta izruna. Gan BBC, nu, ir tās ziņas, kas iet televīzijā. Man ir svarīgs saturs. Tās ziņu aģentūras, kas sniedz informāciju, tās sniedz profesionāli, bezkaislīgi. Tas diktors neliek klāt emocijas. Viņš norunā un par to, ko viņš pasaka, es varu domāt bez papildus pievienotā viņa viedokļa. Mums ne visi žurnālisti spēj to. Mums ir vai nu uzbraukšana vai nolīdzināšana, vai kādu savu emociju kaut kā mēģina pievienot.

Tad man patīk arī raidījumi, kas ir par vidi, par ceļojumiem un tādi zinātniskie vairāk. Tad es labprāt skatos stāstījumus par valstīm, vērtībām.

Ko es varu pateikt par angļu valodu vēl. Paņemiet [datora] klaviatūru. Es esmu ļoti daudz rakstījusi gan latviešu valodā, esmu rakstījusi krievu valodā, bet klaviatūra ir domāta angļiem. Cik skaisti un pareizi ir izvietots katrs burts un cik viegli rakstās. Līdz ar to rakstības temps angļu valodā ir daudz ātrāks nekā latviešu valodā. Pilnīgi bauda rakstīt.

I. Z.: Vai Tu varētu savu darbu darīt bez angļu valodas prasmēm?

D. V.: Varētu darīt. Bet būtu diezgan daudz jāpaļaujās uz kādu citu. Tas arī izdarāms (~), bet tas [angļu valodas prasmes – I. Z.] dod to plašumu, plašuma sajūtu, to griestu augstumu. Jo tu vairāk mācies, jo tavs griestu augstums paaugstinās. Tas dod to brīvības sajūtu vairāk – gan klausīties, gan viedokļos. Un, ja mēs runājam par kritisko domāšanu, tad tagad ir diezgan jāpaskatās, kas apkārt notiek. Man patīk tīra un skaista angļu valoda. Es pati tik tīri un skaisti nerunāju, es runāju ar akcentu un tā, bet man patīk angļu valoda. Viņa ir dziedoša valoda. Mana tāda tīri personiska atziņa ir, ka man ir ļoti

žēl tos divus, trīs gadus vidusskolas klasēs, kad to pievienoto vērtību varēja vidusskolas laikā lielāku ...

I. Z.: Ko Tu domā par angļu valodas kā globālas valodas statusu pasaulē, Latvijas kontekstā? Vai saskati iespējas, draudus?

D.V.: Es saskatu iespējas. Nav jāzaudē sava nacionālā valoda. Nevajag pret savu valodu izvērst kādu genocīdu vai kas, tā ir mūsu vērtība, ko mēs saglabājam, bet iegūt papildus valodu un īpaši, kurai ir globālais statuss. Tā ir papildus pievienotā vērtība. Viennozīmīgi, nav vārda runas. Kādreiz bija tāda lieta kā padomju laiki, kad mācīja to krievu valodu, bija dažāda attieksmes, sevišķi ņemot vērā to pašu politisko situāciju tajā laikā, bet valodai jau nav vainas. Ja tu māki papildus vienu valodu, tad tas paver tev iespējas saprast. Nu, jā, patīk vai nepatīk, tu spēj runāt, saprast. Bet valoda kā tāda, viņa ir skaista. Tāpat arī krievu valodā ir bijuši ļoti labi autori, dzejnieki, un arī ir bagāta valoda, bet angļu valoda ir globāla valoda un līdz ar to tā paver iespēju nevis tagad tikai skatīties uz austrumiem, kādreiz kā atļāva – tikai uz austrumu pusi, bet tagad tā paver visā rietumu pasaulē un ne tikai rietumu pasaulē. Uz visām pusēm vari braukt, un tur ir angļu valoda. Varbūt kaut kādi dialekti un kaut kas tamlīdzīgs, bet tās jau ir nianse. Tu aizbraucot jūties brīvs. Tādā ziņā spēj gan komunicēt, gan tev ir iespējas sevi parādīt, pierādīt. Jebkurā gadījumā, bez valodas var iztikt, bet tas ir ļoti, ļoti sarežģīti.

Ja runā Latvijas kontekstā, tad, nu, mums jātur godā sava valoda, viņai jābūt valsts valodai, šeit viņai ir tas statuss. Bet skolā māca vēl vienu, divas valodas. Jo perfektāk mūsu jaunieši vai paši zināsīm šīs te valodas, jo kritiskāk mēs varēsīm izvērtēt pasaulē notiekošos procesus, līdz ar to saglabāt, teiksim tā, saudzēt savu valsti, par viņu iestāties. Tas ir bonuss, bet nedrīkst zaudēt to, kas tev ir. Ir kaut kāds mugurkauls, pamatvērtību mugurkauls, kuru nevajadzētu tā šūpoties līdzī. Drauds vēl varētu būt, ka jaunieši Latvijā nepaliek strādāt, brauc ārzemēs, jo viņiem ir valoda. Bet viņi aizbrauks jebkurā gadījumā, ja viņi gribēs, ar valodu, vai bez. Mums ir jādomā par to, lai viņiem būtu interesanti šeit palikt. Tas ir aptuveni tā – mēs nevaram aizliegt doties, bet mums jābūt ... Runājot par konkurenci, tu nenoturēsi sev darbiniekus, ja pie tevīm būs slikti. Viņi vienalga ies pie kaimiņa, kuram ir labāk. Tad tev jābūt tikpat labam, vai kaut kas jāpiedāvā. Tā ir tā konkurence. Vai uzņēmējdarbībā, vai skolu darbībā. Līdzkonkurence arī starp valstīm, tāda lojāla konkurence. Mēs jau viens otru neiznīcinām, bet man jābūt tik labam, lai viņš gribētu pie manīm palikt vai pie manīm nākt. Šajā gadījumā, es domāju, *ok*, mums nav tādu vērtību, kas varbūt citās valstīs, rietumvalstīs, bet mums ir citas vērtības, pie kurām mēs varētu turēties un pieturēt savus pilsoņus. Tomēr dzimtene paliek dzimtene jebkurā gadījumā.

I. Z.: Kā Tu vērtē savas angļu valodas prasmes (1 – neprotu vai tikpat kā neprotu angļu valodu, 6 – jūtos pilnībā pārliecināts/-a, profesionāls/-a valodas lietotājs/-a, tuvu dzimtās valodas līmenim)?

D.V.: Kā lai tev pasaka – *upper intermediate* man tagad ir. 4,5, nu tā. Seši noteikti nē. Nu pieci tas ir tā, tas var būt tanī situācijā, kad tu esi padzīvojis kaut kur. Bet 4 noteikti.

Lasīšana būtu piecinieks, sliktāk būtu runāšana. Ir jāielaužās. Tas būtu tuvāk četriniekam, bet klausīšanās četri ar pusi. Vislabāk ir rakstīšana, lasīšana. Rakstīšana es pat varētu būt pieci ar astīti.

## 10. pielikums

Kvantitatīvie dati anketas 15. un 17. jautājuma anlīzei. Vilkoksona tests

### Statistics

		Vert_15_kopa	angļu valodas prasmes (17.1.)
N	Valid	191	191
	Missing	0	0
Mean		3,09	3,88

### Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
angļu valodas prasmes (17.1.jaut) - Vert_15_kopa	Negative Ranks	29 <sup>a</sup>	62,67	1817,50
	Positive Ranks	102 <sup>b</sup>	66,95	6828,50
	Ties	60 <sup>c</sup>		
	Total	191		

### Test Statistics<sup>a</sup>

		angļu valodas prasmes (17.1.jaut) - Vert_15_kopa
Z		-5,885 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.