

NACIONĀLAIS
ATTĪSTĪBAS
PLĀNS 2020



EIROPAS SAVIENĪBA
Eiropas Sociālais
fonds



Izglītības un zinātnes
ministrija

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

PEDAGOGISKĀS UZŅĒMĒJSPĒJAS KONCEPTUALIZĀCIJA SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBAS PILNVEIDEI

Darba autore: Agnese Lastovska

Darba zinātniskā vadītāja: *Dr.paed.* prof. Zanda Rubene

Darba zinātniskā konsultante: asociētā prof. Heidi Hītinen (*Hyytinen*)

(Helsinki Universitāte, Somija)

Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā. ESF projekta Nr. 8.3.6.2. “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” ietvaros. Projekta līguma numurs: 8.3.6.2/17/I/001 (23-12.3e/19/103)
Projekta otrās kārtas Nr. ESS2022/422

Eiropas Sociālā fonda projekts “LU doktorantūras kapacitātes stiprināšana jaunā doktorantūras modeļa ietvarā” tiek īstenots darbības programmas “Izaugsme un nodarbinātība” 8.2.2. specifiskā atbalsta mērķa “Stiprināt augstākās izglītības institūciju akadēmisko personālu stratēģiskās specializācijas jomās” trešās kārtas ietvaros (projekts Nr. 8.2.2.0/20/I/006)

Anotācija

Agneses Lastovskas (Slišānes) promocijas darbs “Pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizācija skolotāju izglītības pilnveidei” izstrādāts izglītības zinātnēs, augstskolas pedagoģijas zinātnes apakšnozarē Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības zinātņu un pedagoģisko inovāciju nodaļā *Dr. paed.* profesores Zandas Rubenes vadībā laika posmā no laika posmā no 2019. līdz 2022. gadam.

Promocijas darba mērķis ir izpētīt pedagoģiskās uzņēmējspējas fenomenu, lai izstrādātu tā skaidrojošu konceptualizāciju skolotāju izglītībai.

Promocijas darba apjoms ir 191 lapaspuse līdz literatūras sarakstam un 337 lapaspuses ar pielikumiem, 6 pielikumi, 26 attēli un 23 tabulas.

Pētījuma 1. daļā ir veikts uzņēmējspējas kā profesionālās un caurviju kompetences nošķirums, pedagoģiskās uzņēmējspējas ietvara un kritēriju analīze skolotāju izglītības kontekstā.

Pētījuma 2. daļā ir aprakstīta pētījuma metodoloģija, atspoguļoti empīriskā pētījuma rezultāti par pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizāciju un veikta rezultātu analīze jeb diskusija, sasaistot empīriskajā pētījumā iegūtos rezultātus ar teorētiskās daļas atziņām.

Promocijas darba nobeigumā ir apkopoti galvenie secinājumi par pedagoģiskās uzņēmējspējas teorētiskajām nostādņēm un pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizāciju, kā arī izvirzītas tēzes aizstāvēšanai.

Atslēgvārdi: uzņēmējspēja, skolotāju izglītība, pedagoģiskā uzņēmējspēja, konceptualizācija, profesionālās kompetences, caurviju kompetences.

Annotation

Agneses Lastovskas' (Slišānes) doctoral thesis in educational sciences, subdivision of higher pedagogy – “Conceptualization of pedagogical entrepreneurship for development of teacher education” – has been developed at the Department of Educational Sciences and Pedagogical Innovation, Faculty of Education, Psychology and Arts of the University of Latvia under the supervision of Dr. paed. Professor Zanda Rubene in the period from 2019 to 2022.

The aim of the doctoral thesis is to explore the phenomenon of pedagogical entrepreneurship in order to develop an explanatory conceptualization of it for teacher education.

The volume of the doctoral thesis is 335 pages and 6 appendices, 26 images and 23 tables.

In the 1st part of the study is performed analysis of entrepreneurship as a professional and generic competence, as well as the structure of pedagogical entrepreneurship and its manifestations in the context of teacher education.

The 2nd part of the study includes a description of the research methodology and presents the results obtained during the empirical research on the conceptualization of pedagogical entrepreneurship. An analysis of the results is performed linking the results with the conclusions of the theoretical part.

At the end of the doctoral thesis, main conclusions about the theoretical aspects of pedagogical entrepreneurship and the conceptualization of pedagogical entrepreneurship are summarized and arguments are proposed for defence.

Keywords: entrepreneurial skills, teacher education, pedagogical entrepreneurship, conceptualization, professional competences, generic competences.

SATURS

Ievads	5
1. Uzņēmējspēja kā profesionāla un caurviju kompetence.....	25
1.1. Vispārīgs kompetences jēdziens	25
1.2. Profesionālās kompetences jēdziena raksturojums	32
1.3. Caurviju kompetenču jēdziena teorētiskais ietvars.....	39
1.4. Uzņēmējspējas jēdziena sistēmiski teorētiskā analīze	43
1.4.1 Uzņēmējspējas jēdziena ģenēze	43
1.4.2 Uzņēmējspējas kā caurviju kompetences struktūra	59
1.5. Skolotāju izglītības attīstības perspektīvas	65
1.6. Pedagoģiskās uzņēmējspējas struktūra	73
2. Pedagoģiskās uzņēmējspējas izpēte un konceptualizācija skolotāju izglītībā.....	98
2.1. Pētījuma metodoloģija, dizains un norise	98
2.2. Latvijas un Somijas skolotāju izglītības studiju programmu analīze pedagoģiskās uzņēmējspējas kritēriju aspektā	108
2.2.1. Latvijas skolotāju izglītības studiju programmu analīzes rezultāti.....	108
2.2.2. Somijas skolotāju izglītības studiju programmu analīzes rezultāti.....	126
2.2.3. Latvijas un Somijas skolotāju programmas studiju rezultātu salīdzinājums	132
2.3. Helsinku Universitātes un Latvijas Universitātes izglītības zinātņu ekspertu viedokļu analīze 135	
2.3.1. Helsinku Universitātes un Latvijas Universitātes izglītības zinātņu ekspertu interviju viedokļu analīze	135
2.3.2. Helsinku Universitātes un Latvijas Universitātes izglītības zinātņu ekspertu diskusiju kontentanalīze	168
2.3.3. Pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizācija: diskusija	177
2.4. Rīcībrekomendācijas skolotāju sagatavošanas programmu pilnveidei.....	181
2.5. Turpmākās izpētes iespējas.....	183
Nobeigums	187
Pateicības	191
Izmantotie avoti un literatūra.....	192
PIELIKUMI	225
1. pielikums. Kompetences jēdziena raksturojumu apkopojums.....	226
2.pielikums. Pedagoģiskās uzņēmējspējas izpausmes (2011–2020)	239
3. pielikums. Informācija ekspertiem (par pētījuma tēmu, intervijas jautājumi un piekrišanas veidlapa).....	245
4. pielikums. Interviju un fokusgrupu diskusiju transkripcijas.....	256
5.pielikums. Atslēgvārdu vizualizācijas	321
6.pielikums. Pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentu atslēgvārdu vizualizācijas	328

Ievads

UNESCO ziņojumā par izglītības attīstības vīziju 2050. gadam tiek uzsvērts, ka šī brīža izglītība nemazina plaisu starp to, kas tiek apgūts formālajā izglītībā, un to, kas nepieciešams ārpus skolas un augstskolas (UNESCO, 2021), tam par iemeslu ir sociāli ekonomiskās pārmaiņas pasaulē, kas rada vajadzību mainīties arī izglītības sistēmu piedāvājumam – spējā nodrošināt kvalitatīvu mācīšanos, spējā plānot un sagatavoties, mazināt negatīvo ietekmi, izturēt, atgūties no nevēlamiem notikumiem un traucējumiem un pielāgoties tiem (Hynes et al., 2020).

Ziņojumā par Eiropas augstākās izglītības telpu 2012. gadā (turpmāk tekstā – EHEA) tiek uzsvērts, ka sabiedrības un darba tirgus prasību apmierināšanai absolventiem ir vajadzīgas caurviju prasmes, kas apvienotas ar modernām zināšanām attiecīgajā zinātņu nozarē (EHEA, 2012). Kā viena no kompetencēm, kas nepieciešama absolventam, lai spētu iekļauties un konkurēt mainīgajā darba tirgū, kā arī saglabātu nodarbinātību visa mūža garumā, ir uzņēmējspēja (EHEA, 2012; Council of the European Union, 2018), kas tiek definēta kā prasme ieraudzīt un izmantot iespējas, zināšanas par ekonomikas un uzņēmējdarbības kontekstu; uz zināšanām balstīta izpratne par izaicinājumiem, ar kuriem saskaras darba devējs. Uzņēmējspēja iekļauj prasmes izvērtēt personīgās stiprās un vājās puses, izvirzīt un sasniegt mērķus, komunikācijas un sadarbības prasmes, vēlmi uzņemties iniciatīvu un rīkoties proaktīvi personīgajā, sabiedriskajā un profesionālajā dzīvē (Komarkova et al., 2015).

Izaicinājums izglītības politikas īstenošanai ir saistīts ar veidu, kādā tiek pārvaldītas izglītības iestādes, jo publiskā izglītība veidojās industriālajā laikmetā, kad dominēja standartizācija, kur mācību programmās bija precīzi noteikts, kas skolēniem būtu jāapgūst, un skolotāji to īstenoja klasēs. Lai attīstītu skolotājos zināšanas un prasmes, kas vajadzīgas mūsdienīgas izglītības piedāvājumam mainīgajā pasaulē, politikas veidotāji uzsver nepieciešamību veikt reformas skolotāju izglītībā, ieviešot tādas skolotāju izglītības programmas, kas sagatavotu profesionāļus darbam klasē, lai topošie skolotāji varētu mērķtiecīgi izvēlēties no plašā inovatīvās pedagoģijas piedāvājuma, kas ir pieredzē, līdzdalībā, nākotnes vīzijā un pētījumos balstīts (Schleicher, 2018).

Latvijā izglītības sistēmā notiek pārmaiņas gan augstākajā izglītībā (OECD, 2020), gan vispārējā izglītībā, kur tiek īstenots Valsts izglītības satura centra projekts “Kompetenču pieeja mācību saturā” (“Skola 2030”). Tiek definēti jauni izglītības mērķi, kuru pamatā ir mācīšanās pieejas maiņa – tiek aktualizētas jaunas zināšanas, prasmes, vērtības, ieradumi, attieksme, lai

mācīšanās rezultāts – iegūtās kompetences¹ palīdz pielāgoties mainīgajām darba tirgus prasībām, ko ietekmē globalizācija, digitalizācija un demogrāfiskās pārmaiņas.

Eiropā vairāk nekā puse no 12 miljoniem ilgstošo bezdarbnieku ir mazkvalificēti. Tajā pašā laikā 40% Eiropas darba devēju ir grūtības atrast cilvēkus, kuriem ir kompetence veicināt organizācijas izaugsmi un inovāciju ieviešanu (Eiropas Komisija, 2017); tas ir būtisks šķērslis lēmumiem par ilgtermiņa ieguldījumiem (OECD, 2020) un ietekmē kopējo valsts attīstību, tostarp atsevišķu jomu, pastarpināti arī izglītības, izaugsmi, piemēram, samazinās pieejamās investīcijas zinātnē. Darba devēji pauž viedokli, ka absolventi nav pietiekami sagatavoti darba tirgum, tāpēc Eiropas Komisija norāda, ka augstākās izglītības iestādēm jānodrošina, lai to absolventiem studiju procesa laikā tiktu attīstītas atbilstošas un mūsdienīgas kompetences². Darba tirgū nepieciešamo un piedāvāto prasmju nesakrītība atspoguļojas nodarbinātības rādītājos, kas aktualizē vajadzību attīstīt studentu caurviju prasmes, lai veicinātu darbaspēka sagatavotību un ilgtermiņa ekonomikas izaugsmi (Rios et al., 2020). Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (turpmāk tekstā – OECD) ziņojumā kā viens no rīcības soļiem, kas palīdzētu samazināt prasmju nelīdzsvarotību Latvijā, ir stiprināt augstākās izglītības sistēmas spēju reaģēt uz mainīgo prasmju pieprasījumu (OECD, 2018).

Darba tirgus pieprasījums un piedāvājums mainās līdz ar straujo tehnoloģiju attīstību, un arvien vairāk tiek novērtētas tādas personīgās īpašības kā atbildība, pašiniciatīva, spēja sadarboties, spēja pielāgoties, atvērtība, ambīcijas, radošums un uzņēmīgums. “Latvijas izaugsmes modelī: cilvēks pirmajā vietā 2005 – 2025”, ko pēc ekonomiskās situācijas Latvijā analīzes izstrādāja ekspertu grupa, kā vienu no izaugsmes modeļa īstenošanas prioritātēm noteica indivīda motivācijas un līdzdalības pieaugumu, un kā pirmo problēmu – nepietiekamu iniciatīvas un uzņēmības līmeni³. Pielāgošanās mainīgajam darba tirgum prasa esošo un arī jaunu kompetenču pilnveidošanu, lai spētu izvēlēties, izmantot un pielāgot iegūtās zināšanas un prasmes, lai risinātu sarežģītus uzdevumus un/vai problēmas. Kompetences tiek attīstītas darbojoties un mijiedarbojoties gan formālās, gan neformālās izglītības vai profesionālā kontekstā (Tinoca et al., 2013), kas norāda uz izglītības lomu indivīda profesionālajā izaugsmē un ilgtermiņa labklājības nodrošināšanā.

¹ <https://ec.europa.eu/esco/portals/skill?resetLanguage=true&newLanguage=lv> - ESCO klasifikācijas sadaļā “Prasmes” ir norādīts prasmju veids un ir nošķirti i) prasmju/kompetenču un ii) zināšanu jēdzieni. Tomēr prasmes netiek nošķirtas no kompetencēm. Katram no šiem jēdzieniem katrā no 27 ESCO valodām ir viens galvenais termins un vairāki pakārtotie termini. Katrs jēdziens ietver arī skaidrojumu apraksta veidā. ESCO klasifikācijas sadaļā “Prasmes” ir 13 485 jēdzieni, kas hierarhiski strukturēti četrās apakškategorijās. Katra apakškategorija attiecas uz dažādiem zināšanu un prasmju/kompetenču jēdzienu veidiem: zināšanas, prasmes, attieksme un vērtības. Valodu prasmes un zināšanas. Papildus hierarhijai prasmju apakškopām var piekļūt, izmantojot: transversālo prasmju hierarhiju, valodu kopumu, digitālo prasmju kopumu

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=en>. Eiropas Komisija, 2016

³ *Ilgtermiņa konceptuālais dokuments “Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā”*. (2005. gada 5. oktobris). Izgūts no Saecima.lv: http://www.saecima.lv/bi8/lasa?dd=LM0815_0#a

Pētījumi par uzņēmējspēju sākotnēji bija saistīti ar komercdarbību un ekonomiku, kur jēdziena konceptualizācija balstījās uz konkrētās disciplīnas specifiku (Komarkova et al., 2015), tas ir, uzņēmējdarbībai (uzņēmumu veidošanai un vadīšanai) nepieciešamo kompetenču attīstīšanu (Ferrerias-Garcia et al., 2021). 2015. gada Eiropas Komisijas ziņojumā, raksturojot uzņēmējdarbības kompetenci, tiek minēta uzņēmējspējas caurviju daba, kas attiecas gan uz profesionālo, gan personīgo dzīvi, iekļaujot vispārīgu indivīda dzīves līmeņa uzlabošanu dažādās dzīves sfērās (Bacigalupo et al., 2016), tāpēc līdz ar uzņēmējdarbības kompetences aktualizēšanos dažādās disciplīnās, tostarp izglītībā, radās nepieciešamība pēc jēdziena skaidra formulējuma – kopīgas izpratnes par uzņēmējspējas konceptu izglītības disciplīnā (Komarkova et al. 2015), veicot salīdzinošos pētījumus un sekmējot dialogu starp zinātniekiem (Wadhvani & Lubinski, 2017; Mitchelmore & Rowley, 2010).

Pirms divarpus gadsimtiem franču ekonomists Ričards Kantilons (*Richard Cantillon*) savā darbā “Eseja par tirdzniecības būtību” (*Essaisur la nature du commerce en général*) izteica pirmās atziņas par uzņēmējdarbības svarīgo lomu ekonomikā. R. Kantilons uzsvēra uzņēmēja vēlmi saskarties ar risku un prasmes darboties nenoteiktībā (Cantillon, 1755/ 2011). Pirmo uzņēmējdarbības kursu Hārvardas Biznesa skolā 1947. gadā ieviesa Mīls Mace (*Myles Mace*), kopš tā laika uzņēmējdarbība ir kļuvusi par nozīmīgu akadēmisko un mācību jomu (Gartner & Vesper 1994; Katz, 2003; Kuratko, 2005). Paradigmas maiņa attiecībā uz studentiem, mācīšanos un kompetencēm (Brand-Gruwel et al., 2005) virzīja to, ka mūsdienu izglītībā daudz lielāks uzsvars tiek likts uz kompetencēm, nevis saturu (Mulder et al., 2005). Tas veicināja interesi par to, kāda ir kompetencēs balstītas izglītības nozīme, kā to izstrādāt un realizēt (Biemans et al., 2009; Mulder, 2012; Mulder & Gulikers, 2011; Wesselink et al., 2010). Augstākās izglītības vidē uzņēmējdarbības mācīšanās ir svarīgs mehānisms, lai stiprinātu studentu uzņēmējspēju, mudinātu uzsākt uzņēmējdarbību vai kļūt par pašnodarbinātām personām (Dermol, 2010), tas ietver uzņēmējspējas kā profesionālās kompetences attīstīšanu, netieši arī nodrošinot to, ka pilnveidotās komponentes indivīdam palīdzēs citās dzīves jomās, neatkarīgi no tā, vai indivīds būs darba devējs vai darba ņēmējs. Jēdzienu skaidrojums parādīts 1. tabulā.

1. tabula

Uzņēmējspējas un uzņēmējdarbības skaidrojums

Uzņēmējspēja		Uzņēmējdarbība
Caurviju kompetence	Profesionālā kompetence	Profesionālā kompetence
Tiek demonstrēta jebkurā dzīves sfērā – gan personīgajā, gan	Tiek demonstrēta profesionālajā sfērā – atkarībā no profesijas	Tiek demonstrēta uzņēmuma dibināšanas un vadīšanas procesā.

profesionālajā (Bacigalupo et al., 2016).	kāda uzņēmējspējas komponente izpaužas vairāk vai mazāk (Luppi et al., 2019).	Uzņēmējdarbības mācību/īstenošanas procesā tiek attīstītas uzņēmējspējas (bet komponentes, kas tiek attīstītas, vairāk vai mazāk atkarīgas no nozares) (Audretsch, 2016; Hart, 2003).
---	---	---

Uzņēmējspēja ir kompetence, kas palīdz radīt un īstenot inovatīvas idejas, lai risinātu ekonomiskas vai sociālas problēmas neatkarīgi no tā, vai tas notiek, veidojot uzņēmumu, uzlabojot produktu vai pakalpojumu vai izmantojot procesu pilnveidošanai organizācijas ietvaros (Volkman et al., 2004). Jāuzsver, ka uzņēmējspēja ir plašāks jēdziens par uzņēmējdarbību un var izpausties dažādās dzīves jomās – gan personīgajā, gan profesionālajā –, tomēr uzņēmējdarbība nav iespējama bez uzņēmējspējas, kas ir būtiski, ņemot vērā pēdējo desmit gadu pētījumos secināto, ka uzņēmējdarbības aktivitātes kvantitāte ir būtisks nozaru, kopienu, reģionu un valstu ekonomiskās dzīvotspējas noteicējs (Audretsch, 2016; Hart, 2003). Uzņēmējdarbību raksturo kā universālu darbību veicinošu procesu, kas var notikt (vai tam vajadzētu notikt) visos sabiedrības sektoros, arī izglītības jomā, jo tā ir daļa no sociālekonomiskajiem procesiem un līdz ar izmaiņām sabiedrības procesos un tehnoloģiju evolūcijā izglītības jomas pārstāvjiem ir jātiek galā ar nenoteiktību, dažādām problēmsituācijām, jāspēj piesaistīt resursus un veidot dažādus sadarbības formātus.

Attīstot uzņēmējspēju, studenti gūst zināšanas par uzņēmējdarbību, attīsta prasmes un loģisko domāšanu, ko var izmantot gan privātajā (uzņēmumos un organizācijās), gan publiskajā (piemēram, valdībā) sektorā, saskaroties ar neskaidriem mērķiem un neparedzamu nākotni (Yamakawa et al., 2016). Pēc OECD ziņojumā “Uzņēmējdarbības kompetenču attīstīšana” (*Developing entrepreneurship competencies*) paustā, uzņēmējspēja palīdz indivīdiem identificēt un izmantot iespējas, apvienot resursus, demonstrēt pašefektivitāti, pārliecību un mērķtiecību, lai pārvarētu šķēršļus, un ar savu darbību radītu vērtību sev vai citiem (OECD, 2018).

Uzņēmējspēju var apgūt un attīstīt (Tan & Ng, 2006; Gibb & Hannon, 2006; Borjas, 2003; Kirby, 2004; Lans et al., 2014), tā nodrošina studentus ar prasmēm un zināšanām (Crayford et al., 2012; Nabi et al., 2017), kas veicina gan indivīda, gan sabiedrības kopējo labumu. Uzņēmējspēja savieno teoriju ar praksi (Rae, 2010) un palīdz augstskolām pielāgoties ekonomikas pārmaiņām (Binks et al., 2006; Stolze, 2020; Turner & Mulholland, 2017; Welsh et al., 2016). Šie pētījumos balstītie novērojumi kļūva par pamatu tam, ka par vienu no galvenajiem Eiropas Savienības (turpmāk tekstā ES) un dalībvalstu politikas mērķiem kļūva

Eiropas pilsoņu un organizāciju uzņēmējspējas attīstīšana (Bacigalupo et al., 2016), lai mazinātu indivīdu bailes no neveiksmes (pašefektivitāte), palielinot informētību un nodrošinot iespēju apgūt zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai risinātu problēmas (OECD, 2018).

Šī promocijas darba mērķis ir konceptualizēt pedagoģisko uzņēmējspēju (turpmāk tekstā – PU), analizējot uzņēmējspēju kā caurviju un profesionālo kompetenci, aprakstot uzņēmējdarbības ģenēzi, raksturlielumus un izpausmes. Pētījumos tiek uzsvērts, ka kompetences ir uzskatāmas par profesionālās darbības pamatu (Biemans et al., 2004; Wesselink, 2010), un zinātniskajā literatūrā tiek analizētas trīs kompetences: 1) specifiskas, konkrētu funkciju veikšanai nepieciešamās kompetences; 2) jomai/profesijai nepieciešamās kompetences – balstītas uz holistisku, vispārēju un integrētu zināšanu, prasmju un attieksmes attīstīšanu, kas ir būtiskas galvenajās profesionālajās lomās un situācijās (nevis specifiskos uzdevumos un aktivitātēs); 3) profesionālajā kontekstā svarīgās kompetences – balstītas uz novērojumu, tās iegūst nozīmi tikai noteiktā kontekstā, kurā profesionāļi savstarpēji mijiedarbojas (Mulder, 2014). Tātad profesionālā kompetence ir izglītības rezultātā iegūtas profesionālajā vidē nepieciešamās zināšanas, prasmes, lai veiktu konkrētas darbības, un attieksme, kas palīdz sasniegt izvirzītos mērķus. Šīs trīs komponentes ir nepieciešamas, lai veiksmīgi izpildītu konkrētās jomas profesionālās darbības, risinātu nestandarta situācijas un reaģētu uz darba tirgus izmaiņām.

Izglītības sistēmas reformas rezultātā 2020. gadā tika uzsākta kompetencēs balstītas izglītības īstenošana Latvijā, kam par pamatu ir Valsts izglītības satura centra (VISC) īstenotais projekts “Kompetenču pieeja mācību saturā” (“Skola2030”). Noteikumos par valsts pirmsskolas, pamatskolas un vispārējās vidējās izglītības standartu un programmu kā viena no kompetencēm, ko nepieciešams apgūt, ir iekļauta uzņēmējspēja (LR Ministru kabinets, 2019)⁴, no kā izriet vajadzība skolotājiem un skolotāju sagatavotājiem veidot izpratni par to, kā attīstītās uzņēmējspēja, kā arī veicināt skolotāju un skolotāju sagatavotāju uzņēmējspēju, lai izstrādātu jaunus studiju kursus, piesaistītu resursus, tostarp izmantotu digitālās un tiešsaistes mācības (Council of the European Union, 2018).

Ņemot vērā valstī īstenoto pāreju uz kompetenču pieeju izglītībā, ir nepieciešams pilnveidot pedagogu zināšanas un prasmes atbilstoši mūsdienīgai lietpratības izglītībai un darbam ar jauno mācību saturu (IZM⁵). Izglītības reformas ietvaros tiek aktualizētas jaunas prasības skolotājiem, kas īsteno valsts izglītības standartu un izglītības programmu paraugus.

⁴ <https://likumi.lv/ta/id/309597-noteikumi-par-valsts-visparejas-videjas-izglitibas-standartu-un-visparejas-videjas-izglitibas-programmu-paraugiem> Ministru kabineta 2019. gada 3. septembra noteikumi Nr. 416 "Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem". <https://likumi.lv/ta/id/309597>

⁵ https://www.izm.gov.lv/sites/izm/files/iap2027_projekta_versija_apsriesana_160720201_2.pdf

2020. gadā tika sāktas īstenot jaunās skolotāju izglītības programmas, lai padarītu pedagogu izglītību kvalitatīvāku un lai tā spētu ātri reaģēt uz darba tirgus prasībām un pielāgoties tehnoloģiju attīstībai, ko nosaka Latvijas izglītības pamatnostādņēs 2020. – 2027. gadam izvirzītie mērķi – augsti kvalificēti, kompetenti un uz izcilību orientēti pedagogi un akadēmiskais personāls. Prasības noteiktas saskaņā ar 2021. – 2027. gadam izvirzītajiem izglītības attīstības mērķiem, kas izstrādāti pēc OECD, Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas (turpmāk tekstā – IEA), Eiropas Komisijas, Pasaules Bankas pētījumiem un datiem, kā arī nacionāla mēroga statistikas datu analīzes⁶.

Saskaņā ar caurviju kompetenču pieaugošo nozīmi personīgās un profesionālās darbības veiksmīgai realizēšanai, promocijas darbā tiek apskatīts jauns un mazpētīts jēdziens – “pedagoģiskā uzņēmējspēja”, kas izriet no uzņēmējspējas nošķiruma caurviju un profesionālās kompetences struktūrā topošo skolotāju izglītības kontekstā, kur PU tiek pētīta no caurviju kompetences un profesionālās kompetences perspektīvas, veidojot PU konceptu. No projektā “Kompetenču pieeja mācību saturā” (“Skola2030”) izvirzītajiem mērķiem izriet nepieciešamība definēt uzņēmējspējas kā caurviju kompetences struktūru un raksturojošos kritērijus izglītības kontekstā un konceptualizēt PU augstākajā izglītībā. PU konceptualizācija būtu pamats topošo skolotāju sagatavošanas programmu pilnveidei, lai topošie skolotāji spētu īstenot uzņēmējspēju attīstošu mācību procesu, kā arī efektīvizētu profesionālo darbību ārpus klases un vadītu savu karjeru.

PU ir zināšanu, prasmju un attieksmes kopums, kas saistīta ar skolotāju profesionālo kompetenci un izpaužas skolotāju pedagoģiskajā domāšanā un darbībā (Peltonen, 2014). Skolotāji, kuriem piemīt PU, demonstrē vēlmi uzlabot un pārvaldīt savu profesionālo dzīvi klasē un ārpus tās, lai radītu labākus apstākļus skolēnu mācību procesam, savai personīgajai un profesionālajai labbūtībai, tā atspoguļo:

- prasmī atpazīt un saskatīt iespējas un mobilizēt, piesaistīt resursus, lai iespējas izmantotu, un rīkotos (Turulja et al., 2020);
- spēju efektīvi īstenot novatoriskas idejas (Neto et al., 2017; Khorrami et al., 2018);
- spēju uzņemties iniciatīvu un līderību, risināt problēmas, apvienot resursus, sadarboties un veidot produktīvu komunikāciju (Neto et al., 2017);
- spēju motivēt skolēnus kritiski un radoši domāt, pastāvīgi meklēt inovācijas un attīstības iespējas izglītības jomā (Neto et al., 2017; Khorrami et al., 2018);

⁶ https://www.izm.gov.lv/sites/izm/files/iap_celvedis_160720201_2.pdf

•veidot pārliecinošus, tehnoloģijās balstītus projektus klasē un ārpus tās (Van Dam et al., 2010), kā arī piesaistīt nepieciešamos resursus un palīdzību, lai strauji mainīgajai videi pielāgotu mācību programmas, mācību līdzekļus, nodrošinot mācību materiālu atbilstību (Neto et al., 2017; Khorrami et al., 2018).

Skolotājiem ir nozīmīga loma skolēnu uzņēmējspējas pilnveidē, kas veicina arī augstākus mācību sasniegumus (Turulja et al., 2020), jo attīsta mērķtiecību, sadarbību, resursu izmantošanu u.c. PU rada pievienoto vērtību izglītībā – darbā ar skolēniem, mācību metodikas izstrādē, iniciatīvas izrādīšanā un pārmaiņu radīšanā darbavietā, projektu izstrādē un īstenošanā, sadarbībā ar citām organizācijām, skolvadībā. Lai sasniegtu uzņēmējdarbības izglītības mērķi, tas ir, attīstītu uzņēmējspēju, skolotājiem pašiem tai ir jāpiemīt un jāizmanto tā mācību procesā, iesaistot skolēnus (Toutain & Fayolle, 2017; Slišāne & Rubene, 2021, Slišāne et al., 2021, Joensuu-Salo et al., 2020). Tāpēc topošajiem skolotājiem studiju laikā jāattīsta uzņēmējspēja – interpretējot, eksperimentējot un izdzīvojot tās pilnveidi studiju procesā (Haara & Jenssen, 2016), lai skolotāji līdztekus jau esošo tradīciju kopšanai un stiprināšanai uzņemtos iniciatīvu virzīt pārmaiņas un inovācijas (Borasi & Finnegan, 2010; Van der Heijden et al., 2015). Šāda perspektīva ļaus skolotājiem kļūt par efektīviem pārmaiņu aģentiem, kuri par prioritāti izvirzīs PU, attīstot tādas kompetences kā rīcība, problēmu risināšana, procesu un cilvēkresursu vadība (līderība), kas ir universālas prasmes un daļa no PU būtības un darbības.

PU ir būtiska skolotāju profesionālajā darbībā, jo, īstenojot mācību procesu, palīdz attīstīt uzņēmējspēju, padarot skolēnus autonomākus un labāk sagatavotus dzīvei (Gibb, 1993), sekmē radošumu un paļaušanos uz savām prasmēm, attīsta prasmi pamanīt iespējas un motivāciju izmantot savas kompetences, lai uzņemtos iniciatīvu un pilnveidotu apkārtējo vidi (Haara & Jenssen, 2016). No iepriekš minētā var secināt, ka, izprotot un attīstot uzņēmējspēju, izaugsme notiek skolotāju sagatavotajos, topošajos skolotājos, viņu skolēnos (Borasi & Finnegan, 2010) un sabiedrībā kopumā.

Augstākminētais ļauj formulēt **pētījuma problēmu**:

Nepieciešams konceptualizēt skolotāju PU, jo tā tiešā veidā ietekmē divas ar izglītību saistītas jomas – skolēniem nepieciešamās kompetences un skolotāju profesionālo darbību:

1. Topošajiem skolotājiem jau studiju procesā jāattīstīta PU (Toutain & Fayolle 2017) un jāsniedz priekšstats par to, kā konkrēti izvēlētajā formā mācību procesā var tikt konstruētas zināšanas mācību priekšmetā un attīstītas kompetences, kas ir noderīgas starpdisciplināri – dažādās mācību un dzīves jomās. Topošo skolotāju caurviju kompetenču aktualitāte balstās arī sociāli ekonomiskajos procesos, tostarp

nodarbinātībā, kas attiecas uz topošo skolotāju spēju demonstrēt uzņēmējspēju, lai veiksmīgi konkurētu darba tirgū (Pereira et al., 2020). Svarīga ir topošo skolotāju kompetence veicināt skolēnu uzņēmējspēju – neatkarīgi no tā, vai viņi nākotnē būs darba ņēmēji vai darba devēji. Latvijā ir relatīvi augsts tieši jauniešu bezdarba līmenis (2020. gadā tas bija 14,9 %, kas ir par 2,5 procentpunktiem augstāks nekā pirms gada; vecuma grupā 15 – 74 gadi bezdarba līmenis Latvijā bija 8,1 %) ⁷, tas norāda uz neatbilstību starp darba pieprasījumu un piedāvājumu. Vērojama augsta korelācija starp topošo skolotāju uzņēmējspēju pašnovērtējumu un gatavību palīdzēt to iemācīties citiem, tāpēc topošajiem skolotājiem pašiem ir nepieciešams to attīstīt studiju procesā. ⁸ Tas savukārt norāda uz to, ka ir nepieciešams konceptuāli noskaidrot PU jēdziena būtību un struktūru, kā arī formulēt kritērijus tās novērtēšanai.

2. PU ir būtiska skolotāja profesionālajai darbībai, jo ietver komponentes, kas palīdz pielāgoties un veiksmīgi konkurēt darba tirgū (Neto et al., 2019; van Dam et al., 2010), – prasme izvērtēt savas stiprās puses un iespējas (Turulja et al., 2020); prasme proaktīvi rīkoties (Borasi & Finnigan, 2010, Omer Attali & Yemini, 2017); pamanīt, izpētīt iespējas, kas saistītas ar profesionālo darbību (Wilson Kasule et al., 2015) un izmantot tās (Borasi & Finnigan, 2010, Omer Attali & Yemini, 2017), tostarp izmantot iespējas risināt dažādus izaicinājumus klasē vai izglītības sistēmā (van der Heijden et al., 2015); būt autonomiem (Yemini & Bronshtein, 2016); savā darbībā patstāvīgi pieņemt lēmumus, izvērtējot mainīgo vidi un kontekstu; sadarboties (van Dam et al., 2010), ieviešot un izvērtējot inovācijas (Oplatka, 2014; Schimmel, 2016), veidojot sadarbību ar sabiedrību ārpus klases (Hess & Finn, 2007). Turklāt, demonstrējot uzņēmējspēju, skolotāji kļūst par paraugu saviem skolēniem un kolēģiem inovācijas, riska uzņemšanās un radošuma jomās (Altan, 2015).

Iepriekšminētais ļāva formulēt promocijas darba tematu: **PU konceptualizācija skolotāju izglītības pilnveidei.**

Disertācijas empīriskajā daļā darba autore analizē Latvijas Universitātes skolotāju sagatavošanas programmu studiju rezultātus un izglītības zinātņu ekspertu viedokli par PU, kas tiek salīdzināts ar Somijas praksi skolotāju sagatavošanā un Somijas izglītības zinātņu ekspertu viedokli par PU izpausmēm un vietu skolotāju sagatavošanas programmās Helsinku Universitātē. Izvēle balstās uz pētniecības procesā konstatēto, ka Ziemeļvalstu pētnieki jau

⁷<https://www.csb.gov.lv/statistika/statistikas-temas/socialie-procesi/nodarbinatiba/meklet-tema/2974-bezdarbs-2020-gada>

⁸ Uz ko norāda “Skolotāju izglītības studentu uzņēmējspējas pašnovērtējums attālinātajā mācību procesā” (“Self - assessment of entrepreneurial competence of teacher education students in the remote study process”) pētījums.

kopš 20. gs. 90. gadiem aktualizē uzņēmējspēju kā profesionālo un caurviju kompetenci izglītības kontekstā un lieto terminu PU (Leffler, 2002; Ødegård, 2003; Backström-Widjeskog, 2008; Riese, 2010; Svedberg, 2010), aprakstot uzņēmējdarbības izglītību no skolotāju perspektīvas. Ziemeļvalstu (Somijas, Norvēģijas, Zviedrijas un Islandes) pētnieki pēta uzņēmējspējas konceptu profesionālās un caurviju kompetences perspektīvā, kur uzņēmējspēja netiek pētīta tikai tradicionāli – kā biznesa veidošanai nepieciešamā kompetence, bet tiek identificētas arī citas disciplīnas, kur konkrētas uzņēmējspējas komponentes virza indivīda profesionālo darbību. Šajos pētījumos PU tiek raksturota kā kompetence, kas ietver problēmu risināšanas prasmi, radošumu, inovācijas, plānošanas un sadarbības prasmes (Sjøvoll, 2011; Skolverket, 2015). Somija tiek uzskatīta par vispārējās uzņēmējdarbības izglītības ieviešanu visos izglītības līmeņos (sākot no pamatskolas līdz universitātei) (Korhonen et al., 2012). Saskaņā ar Somijas mācību programmām uzņēmējdarbības izglītībai ir jābūt iekļautai mācību procesā Somijas skolās – ne tikai klasēs, bet arī ārpus skolas notiekošajos pasākumos, skolas kultūrā un skolotāju realizētajās iniciatīvās. Somijas mācību programmās uzņēmējdarbības izglītība ir definēta gan kā mācīšanas un mācīšanās saturs, gan metode (Ruskovaara et al., 2015). Tas nozīmē, ka skolotājiem pašiem jāpiemīt uzņēmējspējai, kas iekļauj zināšanas, prasmes un attieksmi, lai varētu nodrošināt skolēnu uzņēmējspēju attīstīšanu (European Commission, 2011; Seikkula-Leino, 2011), kas nozīmē, ka jāmainās arī skolotāju sagatavošanas programmām.

No 2010. līdz 2014. gadam Somijā tika īstenots nacionāls projekts uzņēmējdarbības izglītības veicināšanai (īpaši profesionālajā un akadēmiskajā skolotāju izglītībā). Projekts apvienoja vairāk nekā 30 organizācijas, lai izveidotu uzņēmējdarbības programmu skolotāju izglītībai. Kopīgi tika izstrādātas skolotāju sagatavošanas studiju programmas, kā arī jauni pedagoģiski modeļi un instrumenti. Skolotāju profesionālo pilnveidi, kas iekļauj uzņēmējspēju attīstīšanu, piedāvā vairākas organizācijas, arī Somijas Nacionālā izglītības padome. Helsinku Universitāte ir lielākā universitāte Somijā un viena no pasaules vadošajām daudznazaru universitātēm, kas ir pazīstama ar kvalitatīvu skolotāju izglītības programmu piedāvājumu, tai skaitā ar kompetenču pilnveides kursiem jau praktizējošiem skolotājiem un augstskolas mācībspēkam.

Pētījumā iegūto datu analīzes rezultātā aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:

Pirmā tēze: Pedagoģiskā uzņēmējspēja ir caurviju kompetence, kas palīdz ar ierobežotiem resursiem rast risinājumu pedagoģiskās darbības pilnveidošanā, radot pievienoto vērtību un sociālās inovācijas sev, skolai, skolēniem un sabiedrībai kopumā.

Otrā tēze: Pedagoģiskā uzņēmējspēja ir caurviju kompetence, kas veicina skolotāju profesionālās un personīgās dzīves labbūtību, jo tā ietver profesionālajai darbībai nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmi, kā arī sadzīvē izmantojamas intrapersonālās un starppersonu prasmes, lai sasniegu individuālos un kolektīvos mērķus.

Trešā tēze: Pedagoģiskā uzņēmējspēja ir caurviju kompetence, ko ir iespējams attīstīt studiju procesā, kurā tiek izmantoti reāli, praksē balstīti problēmrisināšanas uzdevumi, tiek pastāvīgi meklēti, izvērtēti un izmantoti konkrētajai situācijai efektīvākie risinājumi, tiek analizēti rezultāti, reflektēts par alternatīvām un izaugsmes iespējām, veikta izpēte un pieņemti secinājumos balstīti lēmumi.

Ceturrtā tēze: Topošais skolotājs PU attīsta darbībā, kur konkrētā kontekstā un ar pieejamu atbalstu īsteno teorijā un pētniecībā apgūto, reflektē par savu darbu, izvirza mērķus, veido stratēģisku vīziju, komunicē, risina dažādas problēmsituācijas, pielāgojas pārmaiņām un uzņemas risku.

Tika formulētas šādas pētnieciskās kategorijas:

Pētījuma konteksts: skolotāju augstākā izglītība Latvijā un Somijā.

Pētījuma priekšmets: pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizācija.

Pētījuma mērķis: izpētīt pedagoģisko uzņēmējspēju kā izglītības zinātņu fenomenu, lai izstrādātu tā skaidrojošu konceptualizāciju skolotāju izglītībai.

Pētījuma jautājumi:

1. Kā veidojas PU kā izglītības zinātņu fenomena konceptuālā struktūra?
2. Kādi ir PU novērtēšanas kritēriji?
3. Kā tiek īstenota PU attīstīšana skolotāju studiju programmās?
4. Kā pilnveidojamas skolotāju izglītības programmas saskaņā ar izstrādāto PU koncepciju?

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt teorētisko literatūru par kompetences, profesionālās un caurviju kompetences jēdzieniem, uzņēmējspējas un PU jēdzieniem.
2. Formulēt PU novērtēšanas kritērijus – izstrādāt sākotnējo PU ietvaru.
3. Analizēt un izvērtēt skolotāju izglītības programmas Latvijā un Somijā pēc PU izstrādātajiem kritērijiem, izmantojot Latvijas Universitātes un Helsinku Universitātes piemērus.
4. Veikt izglītības zinātņu ekspertu intervijas (piecas intervijas ar ekspertiem Helsinku Universitātē Somijā un piecas ar ekspertiem Latvijas Universitātē).
5. Pilnveidot PU rādītājus.

6. Veikt fokusgrupas diskusiju ar jau iepriekš intervētajiem ekspertiem, izstrādāt PU ietvara galīgo versiju.
7. Apkopot pētījuma rezultātus, izveidot PU konceptualizāciju un izstrādāt ieteikumus skolotāju sagatavošanas programmu pilnveidei augstākajā izglītībā.

Pētījuma metodoloģiskais dizains: 1) interpretīvisms kā pētnieciskā paradigma – pētījums, kas veikts šajā paradigmā, pēta cilvēku subjektīvo izpratni, pieredzi, interpretācijas un konstruētās nozīmes (*meanings*) par pētāmo parādību (Creswell, 2009); 2) kvalitatīvais pētījums, lai atklātu nozīmes, kuras cilvēki piešķir sociālām parādībām jeb fenomeniem sociālā realitātē (Creswell, 2009).

Pieeja kvalitatīvo datu analīzei – interpretatīvā analīze.

Pētījumā izmantotās metodes:



1. att. Pētījumā izmantotās metodes

Pētījuma izlase:

- Ekspertu intervijas un fokusgrupas diskusija – pieci izglītības zinātņu eksperti no Latvijas un pieci izglītības zinātņu eksperti no Somijas, kas ir saistīti ar topošo skolotāju sagatavošanu vai praktizējošu skolotāju kompetenču pētniecību un pilnveidošanu.
 - Dr. Heidi Hītinen (*Heidi Hyytinen*) – Helsinku Universitāte, Izglītības departaments (studentu caurviju kompetenču novērtēšana, skolotāju un profesoru mācības).
 - Dr. Tarja Tuononen (*Tarja Tuononen*) – Helsinku Universitāte, Izglītības departaments (studentu kompetenču izpēte, to novērtējums pēc studiju beigšanas un darba gaitu uzsākšanas).
 - Dr. Anne Hārāla-Muhonena (*Anne Haarala-Muhonen*) – Helsinku Universitāte, Izglītības departaments (skolotāju un docētāju mācības).

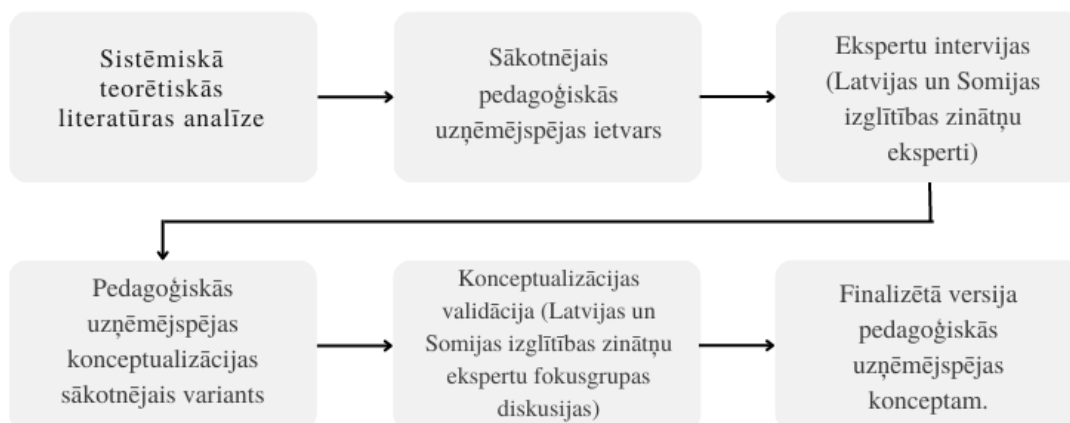
- Dr. Anne Nevgi (*Anne Nevgi*) – Helsinku Universitāte, Izglītības departaments, asociētā profesore, ar ievērojamu pieredzi gan mācīšanas un mācīšanās pētniecībā augstākajā izglītībā, gan universitātes pedagoģijas programmas izstrādē.
- Dr. Paivi Anneli Kinunen (*Päivi Anneli Kinnunen*) – Helsinku Universitāte, Izglītības departaments.
- *Dr. paed.* Antra Randoha – Latvijas Universitāte, PPMF Pirmsskolas un sākumizglītības nodaļa.
- *Dr. paed.* Ieva Margeviča-Grinberga – Latvijas Universitāte, PPMF Skolotāju izglītības nodaļa.
- *Dr. paed.* Sanita Baranova – Latvijas Universitāte, PPMF Izglītības zinātņu un pedagoģisko inovāciju nodaļa.
- *Dr. paed.* Inga Stangaine – Latvijas Universitāte, PPMF Pirmsskolas un sākumizglītības nodaļa.
- *Dr. paed.* Indra Odiņa – Latvijas Universitāte, PPMF Skolotāju izglītības nodaļa.
- Latvijas skolotāju sagatavošanas programmas:
 - otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programma "Skolotājs";
 - profesionālās bakalaura studiju programma "Skolotājs";
 - profesionālās bakalaura studiju programma "Sākumizglītības skolotājs";
 - pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma „Pirmsskolas skolotājs”.
- Somijā nav detalizētas valsts skolotāju izglītības programmas (Cao, 2021; Tirri, 2014). Tādējādi astoņām universitātēm ir autonomija mācību un pētniecības pasākumu organizēšanā. Šajā pētījumā darba autore analizēja vienu Somijas sākumizglītības skolotāju programmu.

Pētījuma dizains: Jaukta tipa pētījuma dizains.

- Sākotnējais pētījums.
- Sākotnējais PU ietvars.
- Latvijas un Somijas skolotāju sagatavošanas programmu analīze.
- Izglītības zinātņu ekspertu intervijas.
- PU konceptualizācijas sākotnējais variants.
- Konceptualizācijas validācija – izglītības zinātņu ekspertu fokusgrupas diskusijas.

- Galīgā versija PU konceptam.

Pētījuma gaita:



2. att. Pētījuma gaita

Promocijas darba zinātniskais jaunieguvums ir šāds:

- ir izpētīts, analizēts un definēts vispārīgs kompetences jēdziens un tās komponentes;
- ir apkopoti profesionālās kompetences raksturojumi un definēts profesionālās kompetences jēdziens, kas promocijas darbā tiek izmantots kā pamats, lai izvērtētu skolotājam nepieciešamās profesionālās kompetences;
- ir izpētīts, analizēts un definēts caurviju kompetenču jēdziena teorētiskais ietvars;
- ir veikta uzņēmējspējas jēdziena sistēmiski teorētiskā analīze – uzņēmējspējas ģenēze, kā rezultātā apkopotas zinātniskajās publikācijās identificētās uzņēmējspējas definīcijas izglītības kontekstā un apkopoti uzņēmējspējas prasmju, zināšanu un attieksmju raksturlielumi. Ir noteikta uzņēmējspējas vieta kompetences struktūrā;
- ir izstrādāta uzņēmējspējas kā caurviju kompetences struktūra – identificētas uzņēmējspējas starpdisciplinārās izpausmes un izstrādāta uzņēmējspēja kā profesionālās un caurviju kompetences nošķīrums;
- ir izpētītas un apkopotas topošo skolotāju sagatavošanas procesā attīstāmās kompetences un identificēti faktori, kas būtu jāiekļauj skolotāju izglītības programmās, lai tiktu attīstīta uzņēmējspēja;
- ir izveidots pedagoģiskās uzņēmējspējas īstenošanās vienkāršots algoritms;
- balstoties uz jēdzienu “kompetences”, “profesionālās kompetences” un “uzņēmējspējas” izpēti un analīzi rezultātiem ir definēta pedagoģiskās uzņēmējspējas vieta kompetences struktūrā;
- ir veikta pedagoģiskās uzņēmējspējas definīciju salīdzinājums un identificētas būtiskākās pedagoģiskās uzņēmējspējas jēdziena raksturojošās pazīmes;

- ir analizētas un apkopotas skolotāja uzņēmējspējas raksturojošās pazīmes;
- balstoties uz caurviju kompetenču jēdziena teorētisko ietvaru un pedagoģiskās uzņēmējspējas izpausmēm ir izveidoti 14 pedagoģiskās uzņēmējspējas novērtēšanas kritēriji;
- ir veikta pedagoģiskās uzņēmējspējas empīriskā izpēte un konceptualizēta pedagoģiskā uzņēmējspēja skolotāju izglītībā.

Pētījuma praktiskā nozīme ir saistāma ar 1) izstrādātājiem pedagoģiskās uzņēmējspējas novērtēšanas kritērijiem, ko var izmantot topošie skolotāji, praktizējošie skolotāji, skolotāju programmu docētāji un skolas administrācija, metodiskie vadītāji, lai identificētu indivīda stiprās un attīstāmās kompetences komponentes, tādā veidā veicinot skolotāja profesionālo un personīgo izaugsmi; 2) izstrādāta pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizāciju skolotāju izglītībā, ko var izmantot ar izglītību un pedagoģiju saistītās studiju programmās augstskolās un pedagoģu profesionālās pilnveidesursos veidojot mācību saturu un materiālu izstrādi; akadēmiskais personāls var izmantot modeli, lai integrētu pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentu pilnveidi savā pedagoģiskajā praksē; augstākās izglītības iestādes administratīvais personāls var lietot modeli, lai uzlabotu pedagoģisko praksi studiju iestādē; pētnieki var turpināt pētīt PU komponentu pilnveidi dažādu faktoru ietekmē, lai identificētu efektīvākos konkrētās komponentes attīstīšanas faktorus; docētāju profesionālās pilnveides kursu un programmu personāls var lietot modeli par pamatu mācību satura un materiālu izstrādei, veicinot PU komponentu integrāciju un konsekventu pilnveidi; 3) izstrādāti ieteikumi skolotāju izglītības programmu pilnveidei, PU pilnveidošanai studiju procesā, ko var izmantot plānojot un veidojot skolotāju izglītības programmas.

Pētījuma robežas nosaka:

- Pētījums tika veikts Latvijā un Somijā uz Latvijas Universitātes un Helsinku Universitātes skolotāju sagatavošanas izglītības programmu piemēra.
- Pētniecības valoda – izmantota zinātniskā literatūra angļu un latviešu valodā, tulkojumi no somu valodas.
- Pieeja datu bāzēm – tikai bezmaksas un LU abonētās datu bāzes.
- Tika izvēlēta skolotāju izglītība augstskolā, nevis profesionālā tālākizglītība.

Pētījuma teorētisko bāzi veido:

Ekonomiskās un uzņēmējdarbības teorijas

- Uzņēmības un uzņēmējspējas teorijas (Weigel, Mulder, & Collins, 2007; Bacigalupo, Kamplelis, Punie, Van Den Brande, 2016; Shane, 2003; Oganisjana, 2012; Bikse, 2003; McClelland, 1997).
- Uzņēmējdarbības rīcības teorija (*The Behavioural Theory of Entrepreneurship*), kurā tiek apgalvots, ka uzņēmējdarbība nav noteikts cilvēka īpašību kopums, bet tā ir jaunu iespēju atrašanās un realizēšanas process (Schumpeter, 1934; Gartner, 1994; Kirzner, 1979; Audretsch, Kuratko, & Link, 2016).
- Teorijas, kurās tiek uzskatīts, ka uzņēmējspēja ir dažādu cilvēka īpašību kopums (personas rakstura iezīmes, prasmes, vajadzības, spējas, attieksmes, emocijas) (Singh, Rowan & Allen, 2019; Rauch & Frese, 2000; Jong, Jeroen & Wennekers, Sander, 2008).

Izglītības zinātņu teorijas

- Uzņēmējspējas kā caurviju kompetences attīstības teorijas (Moustaghfir & Širca, 2010; Moustaghfir, 2014; Leon, 2017; Poon Teng Fatt & Hee Ang, 1995; Ravasi & Turati, 2005; Gibb, 2007; Erkkilä, 2000).
- Pedagogu uzņēmējspējas pilnveides teorijas (Oganisjana, 2015, Haara & Jenssen, 2016; Van Dam, Schipper & Runhaar, 2010; Konokman & Yelken, 2014).
- Uzņēmīgas mācīšanās un mācīšanas pamati (*Enterprising Ways of Teaching and Learning*) (Hynes, 1996; Gibb, 1993; Crayford, Fearon, McLaughlin, & Van Vuuren, 2012; Nabi, Liñán, Fayolle, Krueger, Walmsley, 2017).
- Uz pieredzi balstītās mācīšanās teorijas, kurās akcents likts uz pieredzes fundamentālo lomu mācību procesā (Dewey, 1916).
- Sociālās darbības teorija (Weber, 1970; Dewey, 1938)
- Mācīšana un mācīšanās augstskolā (Lunenberga, Korthagen & Swennen, 2007; Cochran-Smith, Stringer Keefe, & Carney, 2015).

Pētījuma posmi

Pētījuma hronoloģiskā gaita atbilstoši pētījuma posmiem apkopota un atspoguļota 2. tabulā:

2. tabula

Pētījuma gaita atbilstoši pētījuma posmiem

Laiks	Pētījuma darbība/norise	Izmantotās metodes
Pētījuma sagatavošanās posms 2019. gada decembris – 2022. gada februāris		

<ul style="list-style-type: none"> • Pētījuma aktualitātes zinātniski teorētiska pamatojuma izstrāde un pētījuma jautājuma sākotnēja formulēšana. • Zinātniski teorētiskā pamatojuma izstrāde par kompetences jēdzienu, profesionālās un caurviju kompetences jēdzienu, uzņēmējspējas un PU jēdzienu. • Pētījuma problēmas un pētījuma jautājumu precizēšana. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zinātniskās literatūras analīze. 2. Pētījumam saistošu dokumentu kontentanalīze.
<ul style="list-style-type: none"> • Zinātniski teorētiskā pamatojuma izstrāde par kompetences jēdzienu, profesionālās un caurviju kompetences jēdzienu, uzņēmējspējas un PU jēdzienu. • Pētījuma problēmas un pētījuma jautājumu precizēšana. • PU kritēriju izstrāde. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zinātniskās literatūras analīze. 2. Pētījuma kontekstam atbilstošu dokumentu kontentanalīze.
<p>Empīriskā pētījuma 2. posms 2021. gada februāris – 2022. gada maijs</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Skolotāju izglītības programmu kontentanalīze. • Izglītības ekspertu interviju plānošana, organizēšana un realizēšana Latvijā un Somijā. • Transkriptu veikšana 10 intervijām latviešu un angļu valodā. • Kvalitatīvo datu apstrādes programmas apguve eksperta vadībā (Dr. Dace Medne). • Darbs ar NVivo programmu – interviju transkriptu datu apstrādes veikšanai. • PU ietvara pilnveide. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Daļēji strukturētās ekspertu intervijas ar izglītības pētniekiem, skolotāju izglītības programmu direktoriem, ekspertu fokusgrupas diskusija. 2. Pētījuma kontekstam atbilstošu dokumentu kontentanalīze – dokumentu (studiju programmu) analīze. 3. NVivo – kvalitatīvo datu apstrādes programma.
<p>Pētījuma noslēguma posms 2022. gada maijs – 2022. gada oktobris</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Darbs ar NVivo programmu – ekspertu diskusiju transkriptu datu apstrādes veikšanai. • PU ietvara galīgā varianta izstrāde. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. NVivo – kvalitatīvo datu apstrādes programma – fokusgrupas diskusijai. 2. Veikta PU konceptualizācija. 3. Izvirzīti secinājumi.

	4. Izstrādāti ieteikumi. 5. Formulētas tēzes.
--	--

Promocijas darba struktūru veido ievads, divas nodaļas un nobeigums, izmantotās literatūras un informācijas avotu saraksts, pielikumi. Pirmajā nodaļā tiek analizēta uzņēmējspēja kā profesionālā un caurviju kompetence, kā arī PU struktūra un tās izpausmes skolotāju izglītības kontekstā. Otrajā – skolotāju izglītības programmu izpēte Latvijā un Somijā, izglītības zinātņu ekspertu viedokļu analīze.

Pētījuma rezultātu publiskā aprobācija lekcijās un nodarbībās

1. Promocijas darba pilnveides aktualizācija LU Izglītības zinātņu doktorantūras padomē 20.10.2022.
2. Promocijas darba apspriešana LU Izglītības zinātņu doktorantūras padomē 17.06.2022.
3. Konsultācijas ar Dr. Heidi Hītinen 16.05.2022. – 20.05.2022.
4. Somijas ekspertu iepazīstināšana ar pētījuma tēmu un rezultātiem – Dr. Heidi Hītinen (28.03.2022.), Dr. Tarja Tuononen (30.03.2022.), Anne Hārāla-Muhonena (30.03.2022.), Dr. Anne Nevgi (30.03.2022.), Dr. Paivi Anneli Kinunen (31.03.2022.).
5. Konsultācija ar Dr. Heidi Hītinen 01.03.2022.
6. Uzstāšanās kolokvijā 03.03.2022. (prof. Z. Rubenes vadībā).
7. Uzstāšanās kolokvijā 19.11.2020. (prof. Z. Rubenes vadībā).
8. Konsultācija pie prof. Dirka Ifenthallera (Manhaimas Universitāte, Vācija) 16.11.2021.
9. Metodoloģiskais seminārs 30.10.2020. (prof. Z. Rubenes vadībā).

Zinātniskās publikācijas

1. Slišāne, A., Lāma, G., Oļesika, A., & Rubene, Z. (2022). Students' Self-Assessment Of Entrepreneurship Competence In The Study Process – Latvian Case Study, ICERI2022 Proceedings, pp. 2624-2632. <https://library.iated.org/view/SLISANE2022STU>
2. Oļesika, A., Slišāne, A., Lāma, G., & Rubene, Z. (2022). Latvian Higher Education Students' Self-Assessment Of The Innovative Competence In The Study Process, ICERI2022 Proceedings, pp. 3905-3912. <https://library.iated.org/view/OLESIKA2022LAT>
3. Slišāne, A., & Oļesika, A. (2022). Entrepreneurial Skills – A Pathway To Sustainable Social Innovations? LU 80. starptautiskā zinātniskā konference. DOI: 10.22364/htqe.2022.56, URL <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.56>

4. Slišāne, A., & Hyytenen, H. (2022). Pedagogical Entrepreneurship in Teacher Education Curricula. Comparison Of Latvian and Finnish Teacher Education Programs. ATEE 2022 Annual Conference To Be, or Not to Be a Great Educator. August 29-31, 2022. Riga, Latvia (iesniegts publicēšanai)
5. Slišāne, A., Lāma, G., & Rubene, Z. (2022). How is entrepreneurship as generic and professional competences diverse? Some reflections on the evaluations of university students' generic competences (students of education and bioeconomics). *Frontiers in Education* 7:909968. doi: 10.3389/feduc.2022.9099685. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.909968/full>
6. Slišāne, A., Lāma, G., & Bernande, M. (2021). Knowledge Valorisation in Doctoral Studies in Latvia: Entrepreneurship and the Development of Research Competencies in the Study Process, *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, pp. 193-210. doi: 10.15388/ActPaed.2021.47.13. <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/26351>
7. Slišāne, A. (2021). Conceptualization of pedagogical entrepreneurship. *Human, Technologies, and Quality of Education, University of Latvia*. <https://www.apgads.lu.lv/izdevumi/brivpieejas-izdevumi/rakstu-krajumi/human-technologies-and-quality-of-education/>
8. Slišāne, A., Lāma, G., & Rubene, Z. (2021). Self-Assessment of the Entrepreneurial Competence of Teacher Education Students in the Remote Study Process. *Sustainability. Special Issue Digital Technologies for Sustainable Education*, 13(11), 6424. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/su13116424>. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/11/6424>
9. Slišāne, A., & Kaulēns, O. (2021) Professional development self-assessment of participants of educational project “teaching force” in the context of entrepreneurial skills, *INTED2021 Proceedings*, pp. 2202-2210. DOI: 10.21125/inted.2021.0475 <https://library.iated.org/view/SLISANE2021PRO>
10. Slišāne, A., & Rubene, Z. (2021). Entrepreneurship Pedagogy: Entrepreneurial Skills and Mindset // *International Journal of Smart Education and Urban Society (IJSEUS)* Vol. 12, N 2, p. 60-71. DOI: 10.4018/IJSEUS.2021040106 , URL: <https://www.igi-global.com/article/entrepreneurship-pedagogy/273241> ISSN 2574-8254.

Zinātniskās konferences un semināri

1. Slišāne, A., Lāma, G., Oļesika, A., & Rubene, Z. (2022). "Students' Self-Assessment Of Entrepreneurship Competence In The Study Process – Latvian Case Study" at the 15th annual International Conference of Education, Research and Innovation, 8th of November, Spain, Sevilla.
2. Oļesika, A., Slišāne, A., Lāma, G., & Rubene, Z. (2022). "Latvian Higher Education Students' Self-Assessment Of The Innovative Competence In The Study Process" at the 15th annual International Conference of Education, Research and Innovation, 8th of November, Spain, Sevilla.
3. Slišāne, A., & Hyytenen, H. (2022). "Conceptualization of pedagogical entrepreneurship - analysis of expert interviews" in the ATEE conference, 30th of August. Latvia, Riga.
4. Slišāne, A., & Hyytenen, H. (2022). "Pedagogical entrepreneurship in teacher education curricula. Comparison of Latvian and Finnish teacher education programs, in the ATEE conference, 30th of August. Latvia, Riga.
5. Slišāne, A., & Oļesika, A. (2022). "The Significance of Innovative and Entrepreneurial Transversal Competences in Higher Education" in the ECER conference, 1 of September, Armenia, Yerevan (online).
6. Slišāne, A., & Oļesika, A. (2022). "Entrepreneurial skills a way to sustainable social innovations?" in the 80th International Scientific Conference of the UL section Perspectives of Cultural Heritage in Educational Science, 17th of February, 2022.
7. Slišāne, A., & Kaulēns, O. (2021). "Professional development self-assessment of participants of educational project "teaching force" in the context of entrepreneurial skills" INTED2021, the 15th annual International Technology, Education and Development Conference, Valencia (Spain), 8th -9th of March, 2021.
8. Slišāne, A. (2021). "Conceptualization of pedagogical entrepreneurship" in the 79th International Scientific Conference of the UL section Research and Evidence-based Higher Education work in 3rd of February, 2021.
9. Slišāne, A. (2020). "Entrepreneurship Pedagogy Entrepreneurial Skills and Mindset?" LU Studentu zinātniskās konferences "Mundus et", sekcijā "Mundus et Idea". 22.10., Latvija, Rīga.
10. Slišāne, A. (2020). "Uzņēmējspēja aktuālajos pētījumos augstākajā izglītībā", "Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā" ESF projekta Nr. 8.3.6.2. "Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas

izveide un īstenošana” ietvaros. Projekta līguma numurs: 8.3.6.2/17/I/001 (23-12.3e/19/103). 28.02.2020.

“Ja kompetence ir svarīga, no tā izriet, ka svarīga ir arī tās nozīme, jo bez kopīgas izpratnes ir maz iespēju, ka to izdosies integrēt, pielīdzināt vai izmantot praksē.”
/Le Deist & Winterton, 2005/

1. Uzņēmējspēja kā profesionāla un caurviju kompetence

1.1. Vispārīgs kompetences jēdziens

Lai izprastu pedagoģiskās uzņēmējspējas fundamentālo izcelsmi un vietu vispārīgās kompetences jēdziena ietvarā, šajā nodaļā tiks analizētas un salīdzinātas kompetences jēdziena definīcijas; izveidota pētījumos balstīta struktūra, kas turpmākajā darbā tiks ņemta par pamatu profesionālās (skatīt 1.2. apakšnodaļā), uzņēmējspējas (1.3. apakšnodaļā) un pedagoģiskās uzņēmējspējas (1.4. apakšnodaļā) struktūras veidošanā.

Ir dažādi viedokļi par to, kad dokumentos un publikācijās pirmo reizi tika minēts kompetences koncepts. Juandžings Vilkokss (*Yuanjing Wilcox*) savā 2012. gada doktora disertācijā min, ka jēdziena “kompetence” pirmie aizmetņi bija sastopami jau pirms 3000 gadiem Ķīnā (Wilcox, 2012), bet Kētes Šneideres (*Käthe Schneider*) 2019. gada publikācijā teikts, ka jurisprudencē kompetences jēdziens meklējams Senās Romas likumos (Schneider, 2019). Lai kādi būtu kompetences jēdziena pirmsākumi, par nozīmīgu pagrieziena punktu jāmin 1930. gads, kad Amerikas Savienotajās Valstīs valdība veica darbavietu analīzi, kā rezultātā tika izdota profesiju nosaukumu vārdnīca, kurā identificētas zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas dažādām profesijām (Horton, 2000), Latvijas analogs – profesiju klasifikators. 20. gs. 40. – 50. gados pētnieki sāka sistemātiski identificēt un analizēt darba veikspējas faktoros, un desmit gadus vēlāk tika pētīti individuālie mainīgie, kas veicina darba uzdevumu veiksmīgu izpildi (Wilcox, 2012).

Par jēdziena “kompetence” radītāju tiek uzskatīts amerikāņu psihologs Roberts V. Vaits (*Robert W. White*), kurš 1959. gadā darbā “Pārskatīta motivācija: kompetences jēdziens” (*Motivation reconsidered: The concept of competence*) izmantoja šo jēdzienu, lai aprakstītu indivīdam piemītošās īpašības, kas saistītas ar spēju gūt izcilu sniegumu un augstu motivāciju rīkoties. Pieņemot, ka pastāv saikne starp kognitīvo kompetenci un rīcības motivāciju, R. Vaits kompetenci definēja kā efektīvu (indivīda) mijiedarbību ar vidi (White, 1959). Lai izprastu, kas ir kompetences pamatā un kā tā ietekmē konkrētas darbības, tika novēroti veiksmīgi un efektīvi darba veicēji un salīdzināts, kā šo indivīdu darbības atšķiras no mazāk veiksmīgajiem.

Kompetence pēc būtības izpaužas darbībā, un to var apgūt, mācoties un pilnveidojot prasmes (McClelland, 1993). Šo domu apstiprina Mohameda Salmana (*Mohammad Salman*), Imrana Selima (*Imran Saleem*) un Šovkata Ganjē (*Showkat Ganie*) 2020. gada publikācijā

“Kompetences jēdziens: tematisks pārskats un diskusija” veiktais kompetences jēdziena zinātniskās literatūras pārskats un pētījums, kurā tiek pausta doma, ka indivīda efektīvas darbības pamatā ir kompetences un uz kompetenci balstītai pieejai ir būtiska loma, lai uzlabotu izpratni par to, kā organizācijas sasniedz savus mērķus un iegūst konkurētspējīgas priekšrocības (Salman et al., 2020). Lai attīstītu darbinieku kompetenci, organizācijām nepieciešamas labi plānotas cilvēkresursu programmas, piemēram, mācības darba vietā un ārpus darba, izglītības programmas un semināri, kam ir būtiska loma darbinieku kompetences uzlabošanā, kā rezultātā organizācija darbojas veiksmīgāk un sasniedz izvirzītos mērķus (Salman et al., 2020).

Kompetenču pieejas īstenošanas aizsākumi 20. gs. 30. gados ASV, vēlāk 80. gados Lielbritānijā un Francijā, bet 90. gados Vācijā un Austrijā notika ar mērķi sekmēt darbinieku profesionālo pilnveidi (Wilcox, 2012), tādējādi veicinot augstāku darba produktivitāti, kas sekmētu organizācijas apgrozījumu un peļņu. Kompetencēs balstītās pieejas ieviešana ne tikai mainīja un sekmēja rūpniecības un uzņēmējdarbības efektivitāti, bet arī reformēja konkrēto nozaru izglītību, ieviešot kompetencēs balstītu pieeju kā pamatu nozares darbinieku sagatavošanai konkrētu uzdevumu veikšanā (Tuxworth, 1989). Produktu un procesu tehnoloģiskās inovācijas, kā arī demogrāfiskās izmaiņas veicināja kompetenču pieeju izglītības procesā darba vietās, tomēr Eiropā svarīgākais faktors, kas virza uz kompetenci balstītu mācīšanos, ir mūžizglītības politika un tās rezultāts (Salman et al., 2020).

Kā iepriekš tika minēts, kompetenču pieejas pamatā bija vajadzība veicināt darba veicēju produktivitāti un organizācijas sniegumu. Valsts tautsaimniecība balstās uz darba tirgu, kurā līdzsvars starp darba piedāvājumu un darba pieprasījumu ir atkarīgs no darba ņēmēju un devēju vienotas izpratnes par tirgum nepieciešamajām prasmēm konkrētu uzdevumu veikšanā. Darbā “Kompetenču izpēte profesionālās jomās” (*The investigation of competencies within professional domains*) tiek pausts uzskats, ka kompetences mazina plaisu starp izglītības procesā iegūtajiem mācību rezultātiem un darba tirgus prasībām (Van der Klink & Boon, 2002). To pamato uzskats, ka kompetence veicina augstāku darba sniegumu un ietver gan zināšanas un prasmes, gan kompetenču pamatelementus, piemēram, personīgās rakstura īpašības un motīvus (Hartle, 1995).

Lai pēc būtības izprastu jēdzienu “kompetence”, šajā pētījumā tiek apskatīti un salīdzināti dažādās zinātniskajās publikācijās un politiskajos dokumentos piedāvātie skaidrojumi un definīcijas. 1997. gadā Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (OECD) izveidoja

projektu *DeSeCo*⁹, kura mērķis bija izpētīt, definēt un atlasīt efektīvam un veiksmīgam indivīdam nepieciešamās kompetences, kas sekmētu izglītības sistēmas attīstību un mūžizglītību. *DeSeCo* kompetenci raksturo kā spēju atrisināt kompleksus uzdevumus konkrētā kontekstā (OECD).

Kompetence ir indivīda prasme praktiski izmantot savas zināšanas – spēja izvēlēties, izmantot un pielāgot esošās zināšanas un prasmes, lai risinātu sarežģītus uzdevumus un/vai problēmas, kā arī attieksme pret veicamo darbu. Kompetences tiek attīstītas darbojoties un mijiedarbojoties gan formālās, gan neformālās izglītības vai profesionālā kontekstā (Tinoca et al., 2013).

Arī pasaules ietekmīgāko universitāšu vārdnīcās sastopams kompetenču skaidrojums – Kembridžas universitātes vārdnīca¹⁰ to definē kā 1. spēju kaut ko izdarīt labi; 2. nozīmīgu prasmi, kas nepieciešama darbu veikšanai (Cambridge dictionary, 2021). Šis piedāvātais kompetences raksturojums sakrīt ar Oksfordas universitātes vārdnīcā¹¹ pieejamo jēdziena skaidrojumu: tā ir spēja kaut ko darīt veiksmīgi vai efektīvi (Oxford learners dictionary, 2021).

Izpētot akadēmiskajās izdevniecībās publicētos rakstus, var secināt, ka kompetences jēdziens tiek plaši pētīts un ir aktuāls dažādās disciplīnās, tostarp izglītības jomā. Lielbritānijā dibinātais starptautiskais izdevējs *Routledge* laika posmā no 2008. gada ir izdevis 1816 publikācijas, no kurām 568 ir pētījumi, no tiem 170 izglītības zinātņu disciplīnā. Akadēmiskā izdevniecība *SAGE* uzrāda 395 publikācijas (akadēmiskās un profesionālās grāmatas), no kurām 240 (61%) ir izglītības zinātnēs. Starptautiskā zinātnes, tehnoloģiju un medicīnas izdevniecība *SpringerLink* ir apkopojusi 8469 publikācijas, kurās iekļauts kompetences jēdziens, no tām gandrīz puse ir grāmatu nodaļas, raksti un pavisam mazu daļu veido konferenču raksti, grāmatas u.c. No visām vienībām lielākā daļa (80%) ir izglītības disciplīnā, bet kompetences jēdziena aktualitāte parādās arī tādās disciplīnās kā psiholoģija, datorzinātnes, lingvistika, socioloģija u.c.

Starptautiskais akadēmiskais izdevējs *IGI Global* no 2008. gada līdz 2021. gadam ir apkopojis 86 jēdziena “kompetence” definīcijas/raksturojumus no dažādu autoru zinātniskajām publikācijām, tās pieejamas *IGI Global* starptautiskajā akadēmiskajā datu bāzē angļu valodā. Pēc piedāvātajiem kompetences raksturojumiem promocijas darbā kompetences jēdzieni tika

⁹ <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> - Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). In late 1997, the DeSeCo Project (the acronym of Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) was launched by the OECD with the aim of providing a sound conceptual framework to inform the identification of key competencies, to strengthen international assessments, and to help to define overarching goals for education systems and lifelong learning.

¹⁰ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competence>

¹¹ <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/competence>

sagrupēti hronoloģiski un saturiski un tika formulēti īsi apkopojumi un atslēgvārdi/ (1. tabula pielikumā). Termina skaidrojumos parādās šādas iezīmes:

- Kompetence sevī ietver zināšanas (identificētas 32 kompetences raksturojumos), prasmes (identificētas 70 kompetences raksturojumos) un attieksmi (identificētas 30 kompetences raksturojumos).
- Kompetences vairumā gadījumu tiek aprakstītas kontekstā ar konkrētu nozari vai profesiju. Kontekstuāls kompetences raksturojums parādās arī pagājušā gadsimta publikācijās, piemēram, V. Birkets (*W.Birkett*) kompetenci raksturo kā individuālos atribūtus, piemēram, zināšanas, prasmes un attieksmi, kas nepieciešami uzdevuma veikšanai noteiktā kontekstā (Birkett, 1993), tāpat 1997. gadā Jaunzēlandes kvalifikācijas organizācija definēja kompetenci kā spēju izmantot zināšanas, prasmes un attieksmi, veicot uzdevumu saskaņā ar noteiktajiem standartiem konkrētā kontekstā (New Zealand Qualification Authority, 1997).
- Attiecinātas uz darba vai akadēmiskajā vidē nepieciešamajām prasmēm, lai risinātu konkrētas problēmas un veiktu uzdevumus, ar mērķi izveidot un/vai attīstīt veiksmīgu karjeru.
- Visbiežāk kompetences jēdziens tiek apskatīts no darba devēja perspektīvas – kādām prasmēm, zināšanām un attieksmei ir jāpiemīt darba ņēmējam, lai tas sekmīgi veiktu darba uzdevumu.
- Ja ir zināšanas, prasmes un attieksme, bet nenotiek rīcība (netiek izmantotas), tad kompetences nav.
- Parādās tādi raksturlielumi kā atbildība (piemēram, pieņemot lēmumus), pārliecība (atbilstošs pašvērtējums, kas virza uz rīcību), autonomija (spēja patstāvīgi vadīt savu darbu).
- J.E. Gangeness (*J.E. Gangeness*) (skatīt 1. pielikumā 7. nr.) un V.V. Martinovs un citi autori (*V.V. Martynov*) (skatīt 1. pielikumā 47. nr.) publikācijās līdztekus zināšanām, prasmēm un attieksmei min pieredzi, kas ir būtisks prasmes veidojošs faktors un papildina kompetences raksturojumus, kuros tiek teikts, ka kompetenci ir iespējams iemācīties un apgūt (Tinoca et al., 2014), tā veidojas ilgākā laika posmā (Vitalaru, 2020).

Pēc *IGI Global* 86 publikācijās pieejamo kompetences raksturojumu apkopojuma un analīzes (1. pielikums) autore jēdzienus sagrupēja deviņās kategorijās, uz ko norāda izvēlētie atslēgvārdi, kas konkrētajā publikācijā pauž kompetences būtību (skatīt 3. tabulu): 1) prasme izmantot zināšanas un pieredzi sociālos kontekstos, kas minēta 21 publikācijā un norāda uz

kompetences lomu, lai iekļautos un mijiedarbotos ar sabiedrību; 2) prasme veikt darbu, kas definēts darba pienākumos (darba uzdevumi, darbības), minēta 31 publikācijā un ir visbiežākais kompetences jēdziena raksturojums, norādot uz tās lomu darba uzdevumu un pienākumu izpildē attiecīgā kontekstā; 3) prasme izmantot zināšanas un pieredzi profesionālos nolūkos (14 publikācijās), tā norāda uz kompetences izpausmi profesionālajā vidē, kas ietver konkrētajai profesijai specifiskas zināšanas un prasmes; 4) prasme izmantot zināšanas un pieredzi problēmrisināšanai ir minēta 10 publikācijās, akcentējot tieši problēmrisināšanas prasmi kā kompetences sastāvdaļu, kas norāda uz zināšanu un pieredzes aktivizēšanu konkrētu darbību paveikšanai; 5) personīgās īpašības minētas astoņās publikācijās un atšķiras ar to, ka indivīda personīgās īpašības ir kompetences komponentes, lai sasniegtu darba rezultātu; 6) kolektīvās kompetences (kooperatīvas kompetences – korporācijas stratēģiskie mērķi un kolektīvā prakse) minētas divās publikācijās un norāda uz kompetences šķautni, kas mijiedarbībā ar kolektīvu palīdz virzīties uz organizācijas mērķiem; 7) prasmju, zināšanu un attieksmes kombinācija studiju procesā minēta septiņās publikācijās, kur kompetences jēdziens tiek skatīts studiju kontekstā, un norāda uz tās būtisko lomu akadēmiskajos sasniegumos; 8) pašefektivitāte, pašvērtība minēta vienā publikācijā un norāda uz indivīdam piemītošajām īpašībām; 9) zināšanas un pieredze, kas palīdz pieņemt pareizus lēmumus, minētas vienā publikācijā un norāda uz lēmumu pieņemšanu, kur apvienojas indivīda zināšanas un pieredze, lai lēmums būtu kontekstam atbilstošs (pareizs).

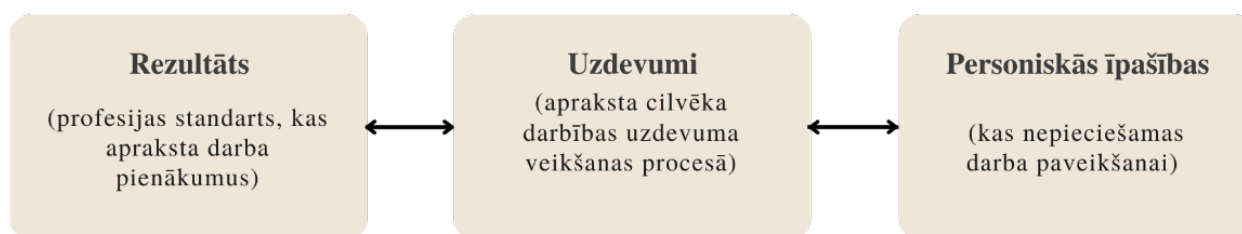
3. tabula

Kompetences atslēgvārdi

Atslēgvārdi	Publikācijas numurs 1. pielikumā	Lietojuma biežums
Prasme izmantot zināšanas un pieredzi sociālos kontekstos	1.,5.,14.,7.,24.,32.,33.,35.,53.,57.,58.,61.,63.,64.,65.,66.,71.,74.,76.,77.,84	Lietots 21 reizi
Prasme veikt darbu, kas definēts darba pienākumos (darba uzdevumi, darbības)	2.,9.,18.,10.,11.,12.,8.,25.,30.,34.,42.,43.,45.,48.,49.,52.,54.,55.,56.,59.,60.,61.,69.,70.,73.,75.,79.,80.,82.,84.,85.	Lietots 31 reizi
Prasme izmantot zināšanas un pieredzi profesionālos kontekstos	13.,17.,6.,19.,20.,22.,26.,29.,35.,36.,40.,46.,74.,81.	Lietots 14 reizes
Prasme izmantot zināšanas un pieredzi problēmrisināšanai	15.,16.,17.,23.,27.,37.,38.,41.,68.,78.	Lietots 10 reizes
Personīgās īpašības (individuālās kompetences – personīgās īpašības, kas palīdz sasniegt darba rezultātu)	4.,5.,51.,63.,67.,72.,83.,86.	Lietots astoņas reizes

Kolektīvās kompetences – stratēģiskie mērķi un kolektīvā prakse) (kooperatīvas korporācijas)	4.,50.	Lietots divas reizes
Prasmju, zināšanu un attieksmes kombinācija studiju procesā	3.,21.,22.,28.,31.,35.,39.	Lietots septiņas reizes
Pašefektivitāte, pašvērtība	44.	Lietots vienu reizi
Zināšanas un pieredze, kas palīdz pieņemt pareizus lēmumus	47.	Lietots vienu reizi

Bobs Mansfīlds (*Bob Mansfield*) piedāvā trīs dažādas jēdziena “kompetence” izpratnes (3. attēls) – aprakstot rezultātu, kas ir jāsasniedz, prasmes un attieksme, kas palīdz rezultātu sasniegt (Mansfield, 2004). B. Mansfīlda piedāvāto kompetenču lietojumu var izmantot profesionālās kompetences raksturojuma izstrādē konkrētās jomas kontekstā.



3. att. Kompetences jēdziena izpratnes (pēc Mansfield, 2004)

Mohameds Salmans (*Mohammad Salman*), Imrans Selims (*Imran Saleem*) un Šovkats Ganjē (*Showkat Ganie*) publikācijā “Kompetences jēdziens: tematisks pārskats un diskusija” izpētīja un sastādīja sarakstu ar dažādiem kompetenču veidiem: 1) kognitīvā kompetence – analītiski domāt, plānot un risināt problēmas, kas palīdz indivīdam uzņemties atbildību par iespējamo situāciju risināšanu (Siriwaiprapan, 2004); 2) funkcionālā kompetence – veikt uzdevumus profesijas ietvaros atbilstoši darba standartam (Manpower Services Commission, 1986); 3) sociālā/uzvedības kompetence – uzmanība tiek koncentrēta uz indivīdu īpašībām, kas nodrošina izcilu sniegumu, nevis uz sniegumu/rezultātu (Salman et al., 2020); 4) metakompetence – rīcība nenoteiktības apstākļos, kā arī kapacitāte mācīties un reflektēt (Cheetham & Chivers, 1996). Tā paātrina citu kompetenču apguvi (Le Deist & Winterton, 2005); 5) konceptuālā kompetence – izpratne par konkrētās jomas vispārējiem principiem (Greeno et al., 1984); 6) operatīvā kompetence – zināšanu, prasmju, attieksmes un izpratnes izmantošana reālās situācijās (Grabot & Houé, 2009); 7) profesionālā kompetence – ar darbu saistītās zināšanas (kognitīvā kompetence) un prasmes (funkcionālā kompetence) (UK Training Agency, 1989); 8) valodas/komunikatīvā kompetence – attiecas uz lietišķām valodas zināšanām un to efektīvu izmantošanu (Salman et al., 2020); 9) starpkultūru kompetence –

zināšanas, prasmes un attieksme, lai veiksmīgi sadarbotos ar dažādu nacionalitāšu cilvēkiem lokāli vai ārzemēs (Johnson et al., 2006); 10) ētikas kompetence – rakstura spēks, ētiskā apziņa, spriešanas prasmes un vēlme sasniegt labus rezultātus (Kulju et al., 2016); 11) emocionālā kompetence – emocionāli kompetenta uzvedība (Giardini & Frese, 2008; Zeidner et al., 2004); 12) darba kompetence – zināšanas, prasmes, metodes un teorijas, kas nepieciešamas darbiniekam, lai tiktu veiksmīgi izpildīti darba uzdevumi. Šī kompetence sekmē pašefektivitāti un pārliecību (Siriwaiprapan, 2004); 13) paškompetence (*self – competence*) – spēja pielāgoties pārmaiņām, gatavība mācīties un sevi attīstīt, gatavība un prasme uzsākt darbību, uzticēšanās, izturība, uzņēmība, plašs redzesloks, pašdisciplīna, pašcieņa, individualitāte un pašnoteikšanās (Siriwaiprapan, 2004); 14) komandas/sadarbības kompetence (*team competence*) – indivīda zināšanas, prasmes un spējas attīstīt, atbalstīt un vadīt komandu, lai sasniegtu mērķus (Potnuru & Sahoo, 2016); 15) fleksibilitātes kompetence (*change competence*) – indivīda prasme efektīvi darboties mūsdienu vidē un pielāgoties pārmaiņām (Potnuru & Sahoo, 2016); 16) līderības kompetence – zināšanas, prasmes, attieksme un uzvedība, kas nepieciešama vadītājiem, lai efektīvi darbotos un taisnīgi izturētos pret saviem darbiniekiem, virzītu un aizsargātu tos (Dulewicz & Higgs, 2005).

Zinātnisko publikāciju analīzes rezultātā darba autore secina, ka dažādu autoru jēdziena “kompetence” skaidrojumi nav pretrunīgi, tie ir papildinoši un kontekstā balstīti, tāpēc ka viena plaša definīcija nav piemērota visiem sociālajiem un profesionālajiem (Fernandez et al., 2016) dzīves apstākļiem, tomēr disertācijas kontekstā autorei bija svarīgi saprast kompetences struktūru, lai pēc vienota ietvara analizētu caurviju un profesionālo kompetenci, uzņēmējspēju un pedagoģisko uzņēmējspēju. Veidojot pedagoģiskās uzņēmējspējas ietvaru (uzņēmējspējas komponentes), tiks ņemti vērā zinātniskajās publikācijās vienojošie kompetences struktūras trīs pamatelementi – zināšanas, prasmes un attieksme. Kompetences jēdziens tiek pētīts darba, studiju, sociālā un profesionālā kontekstā, kas ietekmē to, kas ir kompetences papildinošās struktūrkomponentes, piemēram, atbildība, pārliecība, pašvērtība, kā arī indivīda personīgās īpašības.

Nākamajā nodaļā tiks analizēts profesionālās kompetences jēdziens, lai izprastu, kā vispārējās kompetences jēdziens tiek piemērots dažādām profesijām un kontekstiem. Analizējot pētījumos piedāvātos profesionālās kompetences raksturojumus, ir mērķis noteikt, vai un kā vispārējās kompetences pamatelementi parādās profesionālās kompetences struktūrā.

1.2. Profesionālās kompetences jēdziena raksturojums

Šajā nodaļā tiek analizēta profesionālā kompetence, lai turpmākajās nodaļās tās būtību sasaistītu ar konkrētas jomas (izglītības) un konkrētas caurviju kompetences (uzņēmējspējas) izpausmēm profesionālajā darbībā. Nodaļa tiek strukturēta, analizējot profesionālās kompetences jēdziena izcelsmi un tā nozīmi raksturojošās pazīmes, izmantojot dažādās zinātniskajās publikācijās piedāvāto profesionālās kompetences iedalījumu un jēdziena būtības skaidrojumu salīdzinājumus. Šī analīze nepieciešama, lai izstrādātu jēdziena raksturojumu, ko izmantot turpmākajā darbā.

Globalizāciju var definēt kā ekonomisku, sociālu, politisku, kultūras un teritoriālu integrācijas procesu (Arrighi, 2005), tā rezultātā mainās darba veikšanai nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksme, piemēram, prasme rīkoties ar digitālajām tehnoloģijām, zināšanas par globāliem procesiem un atvērta attieksme pret citām kultūrām. Atšķirības starp izglītības un darba tirgus prasībām bija galvenais kompetenču attīstības iemesls (Grant et al., 1979), kas veicināja profesionālo asociāciju kompetenču profilu izstrādi, tajos tika iekļautas uz kandidātiem attiecināmas prasības konkrētajā profesijā.

Pastāv cieša saikne starp kompetences jēdzienu un profesionālo praksi. Tā izriet no Džona Džūija (*John Dewey*) atziņām, kurš profesionālās kompetences jēdzienu vairākkārt izmantoja grāmatā “Demokrātija un izglītība” (*Democracy and education*), minot, ka kompetences ir nepieciešamas veiksmīgas karjeras veidošanai (savas iztikas nodrošināšanai), kā arī profesionālā meistarība ir saistīta ar pilsonību, brīvību piedalīties demokrātiskas sabiedrības procesos, profesionālo pašnoteikšanos. Tomēr pagāja gandrīz pusgadsimts, līdz tika uzsākta kompetences jēdziena izpēte zinātnē (Mulder, 2014), tātad dažādu profesionālo jomu skaidrošanai kompetences jēdzienu sāk izmantot 20. gadsimta piecdesmitajos gados.

Lai gan dažādi mēģinājumi īstenot uz kompetencēm balstītas profesionālās izglītības programmas tika kritizēti, jo institucionālā un sociālā partnerība profesionālajā izglītībā bija vāja (Mulder et al., 2007), 80. gados kompetenču teorijas un pētījumu attīstība sniedza jaunas atziņas (Biemans et al., 2004), kas uzsvēra kompetences neatņemamo nozīmi (Wesselink, 2010) profesionālās prakses ietvaros, lai tiktu galā ar kompleksiem uzdevumiem, izmantojot zināšanas un prasmes reālu problēmsituāciju un darba pienākumu veikšanai. Tas palīdzēja kartēt profesionālās jomas no vispārējās uzvedības un konkrētu nozaru perspektīvas (Mulder, 2014). Mūsdienās kompetences jēdziens ir iekļauts oficiālajos izglītības politikas dokumentos. Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra¹² (turpmāk tekstā EKI), kas ir astoņu līmeņu sistēma

¹² <https://europa.eu/europass/lv/european-qualifications-framework-eqf>

(1. līmenis ir zemākais, 8. līmenis – augstākais), ir balstīta uz kompetencēm kā mācību rezultātiem (ko attiecīgā persona zina, saprot un spēj izdarīt) un paredzēta visu veidu kvalifikācijām. EKI palīdz uzlabot kvalifikāciju pārredzamību, salīdzināmību un pārnesamību, kā arī ļauj salīdzināt dažādu valstu un izglītības iestāžu piešķirtās kvalifikācijas. EKI ir cieši saistīta ar nacionālajām kvalifikāciju ietvarstruktūrām¹³, tādējādi nodrošinot visaptverošu karti par visiem kvalifikāciju veidiem un līmeņiem Eiropā, tie kļūst arvien pieejamāki, pateicoties kvalifikāciju datubāzēm (Eiropas Savienības oficiālā tīmekļa vietne¹⁴). No tā izriet, ka ES dalībvalstīm ir vienota izpratne par kompetences jēdziena galvenajām komponentēm (zināšanas, prasmes un attieksme), kā arī salīdzinošas un pārnesamas profesionālās kvalifikācijas ietvarstruktūras (nacionālā un Eiropas līmenī), ko indivīds un organizācijas var izmantot profesionālo kompetenču attīstīšanā.

Martins Mulders (*Martin Mulder*) ir viens no pētniekiem, kurš īpaši koncentrējies uz profesionālo kompetenci un savā 2014. gada publikācijā “Profesionālās kompetences koncepts” (*The concept of professional competence*) profesionālo kompetenci saista ar motivāciju, intelektu, profesionālo sniegumu un profesionālo izglītību, raksturojot to kā prasmi efektīvi mijiedarboties ar sociālo un intelektuālo vidi un intensīvas, nepārtrauktas mācīšanās rezultātu, kuru bez vēlmes apgūt noteiktu profesionālo prasmju līmeni nav iespējas īstenot. Viņš uzskata, ka profesionālā kompetence ir vispārēja, integrēta un internacionalizēta prasme nodrošināt ilgtspējīgu, efektīvu sniegumu noteiktā profesionālajā jomā, darbā, organizatoriskā kontekstā un ar uzdevumu saistītā situācijā, uzsverot, ka profesionālā kompetence ir koordinēts zināšanu, prasmju un attieksmes kopums, ko var izmantot reālu profesionālo situāciju risināšanā (Mulder, 2014). Ronalds M. Epšteins (*Ronald M. Epstein*) un Edvards M. Hunderts (*Edward M. Hundert*) publikācijā “Profesionālās kompetences noteikšana un novērtēšana” (*Defining and assessing professional competence*) atzīmē, ka profesionālā kompetence ir komunikācijas, zināšanu, tehnisko prasmju, spriešanas, emociju, vērtību un refleksijas konsekventa un pārdomāta izmantošana ikdienas praksē. Kompetence ietver zināšanu apgušanu un izmantošanu reālās dzīves problēmu risināšanai. Ņemot vērā mainīgo vidi, profesionālā kompetence ir nepastāvīga, un tā ir konsekventi jāattīsta kontekstā, kurā to izmanto (Epstein & Hundert, 2002). Profesionālās izglītības likums Latvijā līdzīgi definē profesionālo kompetenci, norādot, ka tas ir profesionālās darbības veikšanai nepieciešamo zināšanu, prasmju un atbildības kopums noteiktā darba situācijā¹⁵.

¹³ <https://europa.eu/europass/lv/national-qualifications-frameworks-nqfs> - nacionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra

¹⁴ <https://europa.eu/europass/lv/description-eight-ef-levels>

¹⁵ Profesionālās izglītības likums [skatīts 2022. gada 28.februārī]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=20244>

Līdzīgi kā pastāv zinātniskā interese profesionālās kompetences attīstību pētīt caur motivācijas prizmu, ir pētījumi, kuros mēģina izskaidrot cilvēka uzvedības saistību ar profesionālo darbību – darba pienākumu izpildi un panākumiem karjerā. Piemēram, Murejs Bariks (*Murray R. Barrick*) un Maikls Monts (*Michael K. Mount*) 1991. gadā publikācijā “Piecas personības dimensijas un darba izpilde: metaanalīze” (*The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis*) min piecas dimensijas, ar kurām skaidro profesionālu uzvedību: 1) atvērtība (inovācija, zinātkāre pretstatā konsekvencei un piesardzībai); 2) apzinīgums (efektivitāte un organizēta pretstatā vieglprātībai un neuzmanībai); 3) sabiedriskums (pretstatā vientulībai un rezervētībai); 4) labestība (draudzīgums un līdzjūtība pretstatā noraidošai un nelaipnai attieksmei); 5) sensitivitāte¹⁶ (drošība un pārliecība pretstatā jūtīgumam un nervozitātei) (Barrick & Mount, 1991). Līdzīgu pieeju akcentēja Deivs Bartrams (*Dave Bartram*) 2005. gada publikācijā “Astoņas Lielās kompetences: uz kritērijiem orientēta pieeja validācijai” (*The Great Eight Competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation*), nosakot Astoņas Lielās kompetences (The Great Eight competencies), kas raksturo profesionālu uzvedību: 1) vadīšana un lēmumu pieņemšana; 2) atbalsts un sadarbība; 3) mijiedarbība un prezentēšana; 4) analīze un interpretēšana; 5) radīšana un konceptualizēšana; 6) organizēšana un izpilde; 7) pielāgošanās un pārvarēšana; 8) uzņēmīgums (*enterprising*) un uzstāšanās (*performing*) (Bartram, 2005). Šo pētījumu mērķis bija noteikt saikni starp kompetenci un profesionālās darbības rezultātiem, no pētījumu rezultātiem izriet secinājums, ka kompetences ir nepieciešamas vadītāja profesijai, bet uz saturu orientētām profesijām, piemēram, medicīnas ekspertiem, inženieriem, zinātniekiem, juristiem, skolotājiem, tehniķiem, celtniecības darbiniekiem, ir nepieciešams stabils kompetences pamats attiecībā uz zināšanām, prasmēm un attieksmi, tas ir cieši saistīts ar viņu darba vidi un tādējādi vairāk specifisks saturam (Mulder, 2014). Tātad vispārējam, uz uzvedību orientētajam kompetences modelim, ja vien nav sīkāk norādītas noteiktai profesijai un profesionālajam kontekstam atbilstošas kompetences komponentes, ir ierobežota vērtība profesionālajās un praksē balstītajās mācībās.

Saikne starp kompetenci un profesionālo praksi tomēr atšķiras pēc veida, kādā kompetence tiek definēta. Profesionālās kompetences iedalījumu piedāvā Jorgens Sandbergs (*Jörgen Sandberg*) un Ešlija H. Piningtone (*Ashly H. Pinnington*) publikācijā “Profesionālā kompetence kā esamības veidi: eksistenciāls ontoloģisks skatījums” (*Professional Competence as Ways of Being: An Existential Ontological Perspective*), kā arī Martins Mulders (*Martin*

¹⁶ Individuāla psiholoģiska īpatnība, kam raksturīgs pastiprināts nemiers, satraukums, arī bez redzama cēloņa.

Mulder) 2014. gada publikācijā “Profesionālās kompetences koncepts”. Abos pētījumos profesionālā kompetence tiek apskatīta caur trīs plašiem jēdzieniem: 1) kompetence kā priekšnoteikums, lai paveiktu konkrētas profesionālās darbības, piemēram, nepieciešamā izglītība un mācības, lai praktizētu noteiktā profesijā – attīstīt specifiskas, konkrētu funkciju veikšanai nepieciešamas kompetences; 2) kompetence kā rezultāts, tas ir, sniegums atbilstoši noteiktam standartam – attīstīt jomai/profesijai nepieciešamas kompetences – balstās uz holistisku, vispārēju un integrētu zināšanu, prasmju un attieksmes attīstīšanu, kas ir būtiska pamata/galvenajās profesionālajās lomās un situācijās (nevis specifiskos uzdevumos un aktivitātēs); 3) kompetence, kas tiek izmantota konkrētu darba uzdevumu veikšanā un ir būtiska profesionālajā kontekstā – balstīta uz novērojumu, ka kompetence iegūst nozīmi tikai noteiktā kontekstā, kurā profesionāļi savstarpēji mijiedarbojas (Sandberg & Pinnington, 2009; Mulder, 2014).

Pirmā pieeja, kurā tiek attīstītas kompetences konkrētu funkciju veikšanai, tiek kritizēta tās šaurās izmantojamības dēļ, jo izolētu prasmju attīstība var traucēt plašākā profesionālās kompetences kontekstā, palielinot risku, ka, izmantojot uzdevumam specifiskas mācīšanās pieejas, veidojas sadrumstalotība kopējā kompetences pilnveidē. Otrā pieeja balstās uz holistisku modeli, kur būtiskas ir ne tikai zināšanas, bet arī tas, kā tās tiek lietotas. Izglītības iestādēm ir autonoma loma, formulējot savu izglītības filozofiju par jaunās paaudzes sagatavošanu nākotnei, tomēr izglītības plānošanā un profesionālajā izaugsmē ir nepieciešams līdzsvars dažādu ieinteresēto personu ietekmē. Trešā pieeja pamatojas atziņā, ka profesionālā kompetence ir kontekstuāla un kompetence attīstās līdz ar pieredzi, ar noteiktām aktivitātēm un dažādās situācijās (Mulder, 2014). Šis lokalizētās profesionalitātes veids ir saistīts ar lokalizētas izziņas jēdzieniem: “Zināšanas veidojas, daļēji esot darbības rezultātam, kontekstā un kultūras ietekmē, kurā tās tiek attīstītas un izmantotas.” (Brown et al., 1989) Trešās pieejas profesionālās kompetences pilnveide izglītības un attīstības kontekstā ir jāpadara specifiska, jo tās pievienotā vērtība ir specifiska situācijai.

Viens no vadošajiem starptautiskajiem akadēmiskajiem izdevējiem *IGI Global* ir apkopojis profesionālās kompetences definīcijas no dažādām zinātniskām publikācijām, kurās tā tiek analizēta. Darba autore tās sistematizējusi 4. tabulā, kurā no definīcijām un profesionālās kompetences raksturojumiem apkopota profesionālās kompetences jēdziena būtība.

4. tabula

Profesionālās kompetences jēdziena būtība

Nr.	Gads	Autors	Jēdziena būtība
-----	------	--------	-----------------

1	2019	R. M. García, J. A. Ruiz & S. V. Ruiz	Zināšanu, prasmju un spriešanas spēju izmantošana profesionālā vai īstenojot profesionālo praksi
	2020	R. M. García & J. A. Ruiz	
2	2019	L. A. Darinskaia & G. Molodtsova	Plašas profesionālās zināšanas, attieksme un prasmes, kas nepieciešamas, lai strādātu specializētā jomā vai profesionālā jomā
	2020	M. T. Fülöp, G. S. Cordoş & N. Măgdaş	
3	2019	T. B. Chistyakova	Izglītības rezultāts – zināšanas, prasmes, pieredze, kas palīdz veikt profesionālo darbību
4	2021	J. P. Rascão	Ietver zināšanas, prasmes un attieksmi vai uzvedību, kas palīdz organizācijai attīstīties un pildīt savu misiju
5	2019	N. S. Valeyeva, R. V. Kupriyanov, J. N. Ziyatdinova & F. F. Frolova	Mācīšanās rezultāts, kas raksturo prasmi un gatavību veikt noteiktu ikdienas profesionālo darbību
6	2002	R.M. Epstein & E. M. Hundert	Komunikācijas, zināšanu, tehnisko prasmju, klīnisko pamatojumu, emociju, vērtību un pārdomu izmantošana ikdienas praksē, lai sniegtu labumu indivīdam un kopienai
7	2020	B. A. Doublestein, W. T. Lee & R. M. Pfohl	Termins, ko lieto, lai definētu prasmes, kas nepieciešamas, lai sniegtu augstas vērtības aprūpi. Profesionālā kompetence ir augstas veiktspējas netehnisku darbību kopums
10	2016	A. Usoltzev, T. Shamalo & V. Scherbakova	Prasme veikt konkrētas profesijas vispārējus darba pienākumus vai veikt noteiktu profesionālu uzdevumu atbilstošā kvalitātē

Apkopojot *IGI Global* publicētās profesionālās kompetences definīcijas, parādās kopīgas profesionālo kompetenci raksturojošas pazīmes:



4. att. Profesionālās kompetences raksturojošās pazīmes

Tātad profesionālā kompetence ir izglītības rezultātā iegūtas profesionālajā vidē nepieciešamās zināšanas, prasmes, lai veiktu konkrētas darbības, un attieksme, kas palīdz

sasniegt izvirzītos mērķus. Šīs trīs komponentes ir vajadzīgas, lai veiksmīgi izpildītu konkrētās jomas profesionālās darbības, risinātu nestandarta situācijas un reaģētu uz darba tirgus izmaiņām.

Kanādas Viktorijas Universitātes Kooperatīvās izglītības, programmu un karjeras pakalpojumu centrs¹⁷ piedāvā profesionālās kompetences jēdziena skaidrojumu – tās ir prasmes, zināšanas un īpašības, kuras novērtē profesionālās asociācijas, organizācijas un struktūras, kas saistītas ar turpmāko karjeru; kā arī programmas kompetences – zināšanas, prasmes un īpašības, kas ir svarīgas konkrētajā programmas jomā.

Profesionālās kompetences ir zināšanu, prasmju un attieksmes kopums, kas saistīts ar konkrētām profesijām, lomām, funkcijām un darbībām (Mora & Pujal Llombart, 2009). 2020. gada publikācijā “Profesionālo kompetenču dzimumu perspektīva rūpniecības inženierzinātņu studijās” (*The Gender Perspective of Professional Competencies in Industrial Engineering Studies*) profesionālo kompetenci iedala trīs dažādos līmeņos atkarībā no kompetences veida (Tazo et al., 2020):

- pamatkompetences: iegūtas mācīšanās procesā (lasīšana, rakstīšana, izpratne, komunikācija utt.), sākot no to izmantošanas līdz konkrētam sniegunam/rezultātam (plānošana, spriešana, problēmu risināšana, organizācija utt.);
- vispārējās (*generic*) kompetences: iegūtas darba uzdevumu veikšanas rezultātā dažādās jomās un ir caurviju. Vispārējās kompetences ietver tādu faktoru kā vecumu, dzimumu, rasi, piederību pie etniskās minoritātes, veselības stāvokli, sociāli ekonomisko situāciju, ģimenes konfigurāciju, migranta statusu, dzīvesvietu u. tml.;
- tehniskās kompetences: iegūtas konkrētās profesionālās darbībās. Darba izpildes kompetences ir saistītas ar pamatprasmēm, nodarbinātību, motivāciju, darba meklēšanu, prasmi veidot attiecības, personīgo novērtējumu, darba slodzes sabalansēšanu un atbalsta tīkliem.

M. Mulders profesionālo kompetenci raksturo kā integrētas un internalizētas (*internalized*¹⁸) prasmes, kas nepieciešamas konkrētā profesionālā jomā, lai veiktu ilgtspējīgu un efektīvu darbību, iekļaujot problēmrisināšanu, inovāciju un transformāciju (Mulder, 2014). Tās ir zināšanas par konkrētu jomu/profesiju un prasme šīs zināšanas izmantot. Ar darbu

¹⁷ <https://www.uvic.ca/coopandcareer/career/build-skills/program-competencies/index.php>

¹⁸ In psychology and sociology, internalization involves the integration of attitudes, values, standards and the opinions of others into one's own identity or sense of self. In psychoanalytic theory, internalization is a process involving the formation of the super ego.

saistītās zināšanas (kognitīvā kompetence) un prasmes (funkcionālā kompetence) ir svarīgākie profesionālās kompetences aspekti (Le Deist & Winterton, 2005).

Profesionālās kompetences jēdziena izpētes un analīzes rezultātā darba autore piekrīt pētījumos aktualizētajai kompetences struktūrai – profesionālā kompetence ietver trīs pamatkomponentes – zināšanas, prasmes un attieksmi. Tā tiek apskatīta gan šaurā konkrētu profesionālo darbību kontekstā, gan plašā – kopējā profesionālā standarta kontekstā. Profesionālā kompetence ietver: 1) zināšanas un prasmes paveikt specifiskus darba uzdevumus konkrētā profesijā (šaurš iedalījums); 2) profesijā nepieciešamās zināšanas un prasmes izmantot, lai darbu īstenotu (plašāka kompetences izpausme); 3) visaptverošas zināšanas un prasmes par konkrētu profesionālo nozari. Attieksme ir konsekventa neatkarīgi no tā, cik plaši kompetence tiek izmantota – tā ir vēlme un motivācija sasniegt konkrētu rezultātu. Būtiski atzīmēt, ka zinātniskajās publikācijās tika norādīts, ka profesionālā kompetence ir kontekstuāla, mainīga un to nepieciešams attīstīt līdz ar mainīgajām darba tirgus prasībām, kas liek secināt, ka dažādām profesijām būs atšķirīgas nepieciešamās zināšanas un prasmes, kā arī varētu būt papildinošas kompetences komponentes, piemēram, vērtības.

Izpētot profesionālās kompetences būtību un izpausmes darbībā, darba autore secina, ka uzņēmējdarbībā uzņēmējspēja izpaužas kā profesionālā kompetence, kur būtiskas ir biznesa radīšanai un vadīšanai nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksme, taču uzņēmējspēja ir arī caurviju kompetence, jo var tikt izmantota ārpus profesionālā konteksta (Bacigalupo et al., 2016), piemēram, personīgo mērķu sasniegšanā. Promocijas pētījuma kontekstā profesionālā kompetence tiek pētīta, lai formulētu uzņēmējspējas kā caurviju un profesionālās kompetences nošķirumu.

Turpmāk tekstā, veidojot pedagoģiskās uzņēmējspējas ietvaru, darba autore izmantos M. Muldera profesionālās kompetences raksturojumu, kas profesionālās kompetences definē kā prasmes, kas nepieciešamas konkrētā profesionālā jomā, lai veiktu ilgtspējīgu un efektīvu darbību (Mulder, 2014). Profesionālā kompetence ir kontekstuāla, bet caurviju kompetences neatkarīgi no darba specifikas palīdz risināt problēmsituācijas, tāpēc, lai noskaidrotu caurviju kompetences jēdziena teorētisko ietvaru un izpausmes, tā tiks analizēta nākamajā apakšnodaļā.

1.3. Caurviju kompetenču jēdziena teorētiskais ietvars

Šajā apakšnodaļā tiks aprakstīts caurviju kompetences jēdziena teorētiskais ietvars, lai promocijas darba turpinājumā uzņēmējspēju skatītu caur profesionālās un caurviju kompetences perspektīvu un identificētu kopīgās un atšķirīgās uzņēmējspējas izpausmes atkarībā no konteksta. Apakšnodaļa sastāv no caurviju kompetenču jēdzienu raksturojumu sistēmiskās analīzes zinātniskajās publikācijās un politiskajos dokumentos, izveidojot jēdziena teorētisko ietvaru.

Starptautiskais akadēmiskais izdevējs *IGI Global* piedāvā piecus caurviju kompetences jēdziena skaidrojumus, ko autore apkopojusi tabulā ¹⁹(skatīt 5. tabulu):

5. tabula

Caurviju kompetences jēdziena skaidrojumi

Autors/i	Definīcija
Moura, A. A., Mira, M. D., & Costa, V. N. (2021)	Prasmes valodu un IKT jomā, kas attīstītas pirms ienākšanas darba tirgū.
Crawford, I. (2021)	Universālas prasmes, kas ir vērtīgas un noderīgas jebkurā darba vietā.
Pierdicca, R., Frontoni, E., Puggioni, M. P., Malinverni, E. S., & Paolanti, M. (2020)	Studenta prasme interpretēt informāciju un to pārstrādāt, izmantojot citās jomās iegūtās kompetences.
Bailey, A., Rosado, N., & Rey, L. (2018)	Tās prasmes, kas studentam nepieciešamas, lai viņš būtu kompetents plašā un universālā veidā. Šīs prasmes ir pielīdzināmas 21. gadsimta prasmēm.
Fischer, M., Halm, T., & Koltay, T. (2021)	Prasmes, kuras parasti tiek uzskatītas par nesaistītām ar konkrētu uzdevumu, akadēmisko disciplīnu vai zināšanu jomu, tādējādi var tikt izmantotas dažādās situācijās un vidēs.

No *IGI Global* piedāvātajiem caurviju kompetenču jēdziena skaidrojumiem var secināt, ka caurviju kompetences ir prasmes, kas var tikt izmantotas dažādās situācijās un nav saistītas ar konkrētu uzdevumu veikšanu, tātad ir universālas un vajadzīgas jebkurā vidē neatkarīgi no profesionālā jomas. Šos skaidrojumus pamato arī UNESCO piedāvātais caurviju kompetenču jēdziena raksturojums, kur tiek minēts, ka caurviju prasmes nav tieši saistītas ar konkrētu darbu, uzdevumu, akadēmisko disciplīnu vai zināšanu jomu, bet gan ar prasmēm, kuras var izmantot dažādās situācijās un darba apstākļos (Trzmiel, 2015). Arī citu zinātnisko publikāciju piedāvātajos raksturojumos parādās caurviju kompetenču starpdisciplinārais raksturs, kas norāda uz to izmantojamību dažādās disciplīnās, situācijās un kontekstos, dažādu uzdevumu

¹⁹ IGI GLOBAL (2022). Starptautiskais akadēmiskais izdevējs. Termina *caurviju prasmes* skaidrojums. Iegūts no: [sk. 01.10.2022]

veikšanā (Economou, 2016; Pârvu et al., 2014; Florea, 2014), tātad caurviju kompetences tiek skatītas divās perspektīvās – ikdienas dzīves perspektīvas un profesionālās darbības perspektīvas, kas ir vienlīdz svarīgi (Larraz et al., 2017; Direito et al., 2014; Sá & Serpa, 2018) un ļauj secināt, ka caurviju prasmes ir nepieciešamas, lai indivīdi veiksmīgi pielāgotos pārmaiņām un dzīvotu jēgpilnu un produktīvu dzīvi (UNESCO, 2016).

Lanzo Cabrera un Martinezs Olmo publikācijā “Caurviju kompetenču novērtējums universitātes izglītībā” (*The evaluation of the transversal competences in university education*), raksturojot kompetenci, min, ka tā nav statiska, bet pastāvīgi veidojas un attīstās. Autori uzsver, ka kompetenci nenosaka tas, ko indivīds zina, bet gan prasme izmantot šīs zināšanas noteiktā vidē, lai veiksmīgi risinātu dažādas situācijas. Tāpēc kompetence ietver darbību, tas ir, prasmi pārnest zināšanas noteiktā kontekstā – zināt, kā rīkoties (Cabrera & Martínez, 2010). Caurviju kompetences ir cieši saistītas ar zināšanām, prasmi izmantot zināšanas un attieksmi, kas ļauj izmantot zināšanas, kā arī vērtībām (Cabrera & Martínez, 2010). Tās raksturo tādas īpašības kā atbildība un autonomija, personīgā un profesionālā attīstība, kā arī sociālā mijiedarbība (Economou, 2016; Pârvu et al., 2014; Florea, 2014). Autori min, ka nav iespējams runāt par kompetenci, ja zināšanas netiek izmantotas praksē (Cabrera & Martínez, 2010).

Eiropas augstākās izglītības telpā caurviju kompetences raksturo kā prasmes, kuras tiek iegūtas vienā situācijā vai jomā un kuras var izmantot citās situācijās un jomās, nodarbošanās veidos, piemēram, tādas ir komunikācijas prasmes, paškontroles prasmes, problēmu risināšanas prasmes (AIC, 2016²⁰), savukārt UNESCO 2014. gada ziņojumā “Skolas un mācīšanas prakses divdesmitā gadsimta izaicinājumiem: pieredze no Āzijas un Klusā okeāna reģiona (*School and Teaching Practices for Twenty-first Century Challenges: Lessons from the Asia-Pacific Region*) caurviju prasmes iedala sešās jomās: 1) kritiska un novatoriska domāšana; 2) interpersonālās jeb starppersonu prasmes (piemēram, prasme prezentēt, komunicēt, organizēt, veikt komandas darbu u.c.); 3) intrapersonālās prasmes (piemēram, pašdisciplīna, entuziasms, neatlaidība, pašmotivācija u.c.) 4) globālā pilsonība (piemēram, tolerance, atvērtība, cieņa pret dažādību, starpkultūru izpratne u.c.); 5) plašsaziņas līdzekļu un informācijas lietotprasme (piemēram, prasme atrast informāciju un tai piekļūt, kā arī analizēt un novērtēt mediju saturu); 6) citas prasmes – joma citas prasmes tika izveidota, lai pētnieki varētu iekļaut kompetences, piemēram,

²⁰ Augstākās izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas koncepcija (2017).

<http://www.aic.lv/portal/content/files/Augst%C4%81k%C4%81s%20izgl%C4%ABt%C4%ABas%20kvalit%C4%81te%20monitoringa%20sist%C4%93mas%20koncepcija.pdf>

fizisko veselību vai reliģiskās vērtības, kas var neietilpt nevienā no citām jomām (UNESCO, 2016).

Caurviju kompetences, ko parasti dēvē par vispārējām vai starpdisciplinārām prasmēm, var izmantot dažādu uzdevumu īstenošanā daudzās tematiskajās un sociālajās jomās (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006). Eiropas Parlaments, OECD un UNESCO definē šādas caurviju kompetences – mācīšanās mācīties; sociālās un pilsoniskās kompetences; iniciatīva un uzņēmējspēja; kultūras izpratne un izpausme –, caurviju kompetences ir noteiktas kā zināšanas, prasmes un attieksmes, kas atbilst kontekstam (Pepper, 2011). Projekta “Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā” 1. kārtas noslēguma ziņojumā tika pētītas tādas caurviju kompetences kā pētniecības, uzņēmējspējas, inovācijas, globālā, pilsoniskā un digitālā (Rubene et al., 2021). Minētās kompetences akcentē kritisko domāšanu, radošumu, iniciatīvu, problēmu risināšanu, risku izvērtēšanu, lēmumu pieņemšanu un emociju konstruktīvu pārvaldību (Pepper, 2011). Lai veiksmīgi iekļautos un apmierinātu mūsdienu darba tirgus prasības, indivīdiem ir nepieciešamas un jāattīsta ne tikai profesionālās, bet arī caurviju kompetences, kas palīdzēs pielāgoties apkārtējai videi, paust attieksmi un radoši risināt dažādas problēmsituācijas. Caurviju kompetences sekmē nodarbinātību un sociālo kohēziju (Eiropas jaunatnes pakts), akcentējot mūžizglītības nozīmi un spēju mainīties un pielāgoties. Pētniecības, uzņēmējspējas, inovācijas, globālās, pilsoniskās un digitālās kompetences nozīme ir atzīta to caurviju rakstura dēļ (Graczyk-Kucharska et al., 2020).

Sabiedrisko pakalpojumu organizācija *Bruxelles Formation*, kas atbild par franču valodā runājošo cilvēku profesionālo izglītību Briseles reģionā, pauž viedokli, ka caurviju kompetences iegūst papildinošu raksturu attiecībā uz tehniskajām (profesionālajām) kompetencēm, kas nepieciešamas, lai strādātu profesijā. Caurviju kompetences var iedalīt trīs dimensijās: 1) metodoloģiskās caurviju kompetences, kas saistītas ar pielāgošanās spēju un autonomiju; 2) sociālās caurviju kompetences, kas saistītas ar prasmi funkcionēt sabiedrībā; 3) konstitucionālās caurviju kompetences, kas attiecas uz atbildību un līdzdalību (Bruxelles Formation, 2013), lai gan caurviju kompetences jau ir neformāli iekļautas pedagoģiskajā praksē, ir nepieciešams apzināti pievērsties šim izglītības aspektam un nostiprināt to, jo tās ietver vairākas svarīgas prasmes, ko var apgūt un kas nepieciešamas, lai sekmīgi pielāgotos pārmaiņām un dzīvotu produktīvu un jēgpilnu dzīvi (Trzmiel, 2015; Larraz et al., 2017), kā arī spētu precīzāk reaģēt uz pašreizējo darba organizācijas attīstību. Tādas prasmes ir, piemēram, atbildība, proaktivitāte, autonomija, pielāgošanās spēja, noturība un zināšanu “pārnese”, lai risinātu noteiktus uzdevumus (Bruxelles Formation, 2013).

Caurviju kompetences ir katra indivīda personīgās attīstības “stūrakmens” un ir nozīmīgas jebkuru zināšanu un prasmju izmantošanā, tādēļ arī daudzas starptautiskas organizācijas, valstu valdības, izglītības sektora pārstāvji un darba devēji atzīst caurviju kompetenču pilnveidi par vienu no sabiedrības prioritātēm (Whittermore, 2018), uzsverot to, ka caurviju kompetences ir svarīgas gan indivīda kvalitatīvai ikdienas dzīvei, gan profesionālajā darbībā, jo tās palīdz risināt konkrētos, šim gadsimtam specifiskos izaicinājumus, kas ir saistīti ar tehnoloģiju attīstību un darba tirgus prasībām (Rubene et al., 2021).

Apkopojot zinātniskajā literatūrā un politiskajos dokumentos minētos caurviju kompetences jēdziena raksturojumus, var secināt, ka caurviju kompetences jēdziens ir plašs, jo aptver visas dzīves jomas. Šī iemesla dēļ dažādi autori strukturizē caurviju kompetenci jomās un apskata no dažādām perspektīvām, tomēr visos raksturojumos parādās kompetences starpdisciplinārā daba un universālais izmantojums, kas neatkarīgi no konteksta ir atbalsta rīks, lai indivīds sasniegtu savus mērķus un dzīvotu veiksmīgāku, jēgpilnāku dzīvi. Turpmāk šajā pētījumā caurviju kompetence tiks skatīta no 2006. gadā Eiropas Parlamenta un Padomes caurviju kompetences jēdziena prizmas – kā vispārējas vai starpdisciplināras prasmes, ko var izmantot dažādu uzdevumu īstenošanā daudzās tematiskajās un sociālajās jomās (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006), ņemot vērā, ka prasmes neizslēdz zināšanas un attieksmi un pedagoģiskās uzņēmējspējas kontekstā parādās profesionālās jomas – izglītības ietekme pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentu raksturojumos.

Nākamajā nodaļā tiks apskatīta viena no caurviju kompetencēm – uzņēmējspēja, analizējot tās izpausmes gan profesionālās, gan caurviju kompetences perspektīvā un nosakot būtiskās kopīgās un atšķirīgās iezīmes.

1.4. Uzņēmējspējas jēdziena sistēmiski teorētiskā analīze

1.4.1 Uzņēmējspējas jēdziena ģenēze

Šajā apakšnodaļā analizēta uzņēmējspējas jēdziena rašanās, dažādi tās raksturojumi, kategorijas un vieta caurviju kompetenču struktūrā ar mērķi izprast uzņēmējspējas galveno būtību un komponentes, lai nākamajā nodaļā pētītu vienu no uzņēmējspējas profesionālajām dimensijām – pedagoģisko uzņēmējspēju.

Uzņēmējdarbības kompetences pieprasījums, kas tradicionāli tika sagaidīts no šaura un specifiska segmenta – uzņēmējdarbības absolventu studiju rezultātiem, ir paplašinājies (Green & Saridakis, 2008), jo uzņēmējspējas koncepts ir daudz plašāks par uzņēmējdarbību (Gibb & Hannon, 2006), kuras pamatā ir saimnieciskā darbība ar mērķi gūt peļņu. Jāuzsver, ka uzņēmējspēja mūsdienās ir nepieciešama visiem indivīdiem (Jack & Anderson, 1999; Klofsten, 2000; Rae & Carswell, 2000; Blenker et al., 2006; Miclea, 2004; Kneale, 2005), lai spētu tikt galā ar nenoteiktību, mainību un sarežģītām problēmsituācijām gan darbā, gan personīgajā dzīvē (Poon Teng Fatt & Hee Ang, 1995; Ravasi & Turati, 2005; Gibb, 2007).

Lai arī uzņēmējdarbības kompetence un uzņēmējspēja ir plaši pētītas (Mitchelmore & Rowley, 2010), zinātniskajā uzņēmējdarbības literatūrā nav konsekventa un vispārpieņemta šīs kompetences skaidrojuma (Tittel & Terzidis, 2020), joprojām trūkst kopīgas izpratnes par šo terminu (Komarkova et al., 2015), jo tas tiek lietots specifiskā kontekstā, domājot gan par uzņēmējdarbībai nepieciešamo kompetenču attīstīšanu (Ferrerias-Garcia et al., 2021), gan plašākā kontekstā, iekļaujot vispārīgu indivīda dzīves līmeņa uzlabošanu dažādās dzīves sfērās (Bacigalupo et al., 2016).

Pirms tiks pētīta šī kompetence, ir jāvienojas par termina lietojumu latviešu valodā. Tulkojot zinātniskajās publikācijās visvairāk izmantotos terminus – *entrepreneurial skills*, *entrepreneurship competence*, *entrepreneurial competence*, promocijas darba autore ieguva šādus rezultātus:

- Uzņēmējspēja – angļu val. *entrepreneurship*. Eiropas Savienības terminu vārdnīca uzņēmējspēja raksturota kā „uzņēmēja īpašība, kas nosaka spēju un drosmi veikt uzņēmējdarbību, kā arī vēlmīgi uzņemties attiecīgos, galvenokārt finansiālos, riskus”. Daudzi ekonomisti to uzskata par vienu no ražošanas faktoriem līdztekus zemei, darbaspēkam un kapitālam²¹.
- Uzņēmīguma prasmes – angļu val. *entrepreneurial skills*. Eiropas Savienības prasmju Panorāma tās raksturo kā prasmes, kas palīdz uzņēmumu izveidē un izaugsmē, kā arī sniedz

²¹ <https://termini.gov.lv/kolekcijas/63/skirklis/490818>

priekšrocības neatkarīgi no tā, vai cilvēks savu nākotni saista ar uzņēmējdarbību. Šīs prasmes var izmantot personīgajā un darba dzīvē, jo tās ietver “radošumu, iniciatīvu, izturību, komandas darbu, riska izpratni un atbildības izjūtu” (EU Skills Panorama, 2014).

- Uzņēmējspēja – angļu val. *entrepreneurial competence*. 6. tabulā ir apkopoti dažādās publikācijās pieejamie uzņēmējspējas skaidrojumi. Šajos skaidrojumos parādās gan uzņēmējdarbības, gan profesionālā un personīgā dimensija.

6. tabula

Uzņēmējspējas definīcijas

Uzņēmējspēja (<i>entrepreneurial competence</i>)	
Autors, gads	Definīcija
Floris, M., & Dettori, A. (2020)	Prasmes un spējas, kas indivīdam jau piemīt un/vai var tikt iegūtas un uzlabotas, lai rīkotos proaktīvi un izrādītu iniciatīvu.
Nielsen, J. E., Stojanović-Aleksić, V., & Bošković, A. (2020)	Pierādīta spēja izmantot zināšanas, prasmes un personiskās, sociālās un/vai metodiskās spējas darba vai mācību situācijās, kā arī profesionālajā un personiskajā attīstībā.
Torres-Coronas, T., & Vidal-Blasco, M. (2016)	Spēja attīstīt, organizēt un vadīt uzņēmējdarbību, nebaidoties riskēt. Indivīdam piemītošas prasmes, lai spētu veiksmīgi veikt uzņēmējdarbību, tostarp sociālās, vadības un sadarbības prasmes.
Novojen, O., & Birnaz, N. (2019)	Zināšanas, prasmes un attieksme, kas nepieciešamas, lai attīstītu, organizētu un vadītu uzņēmējdarbību, ņemot vērā visus iespējamus riskus.
Mitchelmore, S., & Rowley, J. (2010)	Spēja uzsākt un vadīt uzņēmējdarbību.
Bird, B. (1995)	Prasme dibināt vai pārveidot uzņēmumus, radot pievienoto vērtību, organizējot resursus un izmantojot iespējas.
Man, T. W. Y., Lau, T., & Chan, K. F. (2002)	Augsta līmeņa prasmes, kas atspoguļo uzņēmēja spējas gūt panākumus darba vietā.
Servicio Público de Empleo Estatal (2016)	Pamatkompetence, kas veicina nodarbinātību, ietverot personīgo iniciatīvu, spēju patstāvīgi mācīties un attīstīt uzņēmumu.
Loué, C., Laviolette, E.-M. & Bonnafous-Boucher, M. (2008)	Biznesa iespēju apzināšanās, spēja radīt uzņēmējdarbības vīziju, prasme izstrādāt biznesa modeli un biznesa plānu, kā arī veicināt organizācijas pilnveidi.
Boyatzis, R.E. (1982)	Indivīda īpašības vai prasmes, kas palīdz identificēt iespējas un attīstīt uzņēmējdarbību.
Lazear, E.P. (2005)	Prasmju kopums, kas uzņēmējiem ir nepieciešams, lai savas idejas pārvērstu ienesīgā uzņēmumā.

- Uzņēmējdarbība – angļu val. *entrepreneurship*. Uzņēmējdarbība ir „fiziskas vai juridiskas personas ilgstoša vai sistemātiska saimnieciskā darbība, kas saistīta ar kapitāla

ieguldīšanu un vērsta uz preču ražošanu, realizāciju, dažādu darbu izpildi, pakalpojumu sniegšanu, tirdzniecību u.c.". Uzņēmējdarbības tiešais nolūks var nebūt peļņas gūšana (LZA²² Terminoloģijas komisija, 2001), tomēr zinātniskajās publikācijās angļu valodā parādās nesakritība, piemēram, Oksfordas vārdnīcā²³ uzņēmējdarbība ir „uzņēmuma vai uzņēmumu dibināšanas darbība, uzņemoties finanšu riskus, cerot uz peļņu” vai 2006.gada publikācijā „Uzņēmēja darbība un nenoteiktības loma uzņēmēja teorijā” norādītais skaidrojums - „uzņēmējdarbība ir saimnieciskās darbības veikšana ar mērķi gūt peļņu, kur galvenā būtība ir darbība” (McMullen & Shepherd, 2006).

- Uzņēmējdarbības kompetence – angļu val. *entrepreneurship competence*. Uzņēmējdarbības kompetenču ietvars „Entrecomp: The Entrepreneurship Competence Framework” (2016) uzņēmējdarbības kompetenci definē kā caurviju prasmi, kas attiecas uz visām dzīves jomām, sākot no personīgās izaugsmes līdz aktīvai iesaistei sabiedrības procesos, dalībai darba tirgū kā darba ņēmējam vai pašnodarbinātai personai, kā arī sociālas, komerciālas, kultūras uzņēmējdarbības uzsākšanai (Bacigalupo et al., 2016).

Pols Kernijs (*Paul Kearney*), viens no Austrālijas uzņēmējdarbības izglītības pamatlicējiem, pauž viedokli, ka komercdarbības kontekstā uzņēmību dēvē par uzņēmējspēju, bet uzņēmība cilvēkam ir vajadzīga arī, lai vadītu gan publiskās, gan arī personīgās dzīves jomas. “Tāpēc arī uzņēmējdarbības un uzņēmējspējas pētījumi var tikt izmantoti par pamatu uzņēmības pētniecībai, ja cilvēka rīcība un to rezultāti tiek apskatīti ne tikai ekonomiskā, bet arī plašākā personiskā un sociālā kontekstā” (Oganisjana, 2015).

2016. gadā publicētajā zinātniskajā rakstā “Pedagoģiskās uzņēmējspējas nenoteiktība – šī brīža izpratne un izaicinājumi” (*The ambiguity of pedagogical entrepreneurship – the state of the art and its challenges*) tiek norādīta atšķirība starp jēdzienu “uzņēmējdarbība” (*entrepreneurship*) un “uzņēmums” (*enterprise* – ‘uzņēmums’, bet *enterprising* – ‘uzņēmīgs’), saskaņā ar kuru uzņēmējdarbība (*entrepreneurship*) ietver īpašu prasmju apgūšanu, kas vajadzīgas maza biznesa uzsākšanai un attīstīšanai (Haara et al., 2016).

Pēc terminu tulkojumu un skaidrojumu salīdzināšanas darba autore secina, ka, izmantojot terminu “uzņēmējspējas”, tiek raksturots cilvēka prasmju kopums, kas nepieciešams uzņēmējdarbības veikšanai, bet jēdziens “uzņēmējdarbība” ietver sevī procesu, kas vērsts uz noteiktu mērķu sasniegšanu, kur indivīdam nepieciešamas atbilstošas kompetences (Morris et al., 2013). Jēdzieni “uzņēmējdarbības kompetence” un “uzņēmējspēja” tiek lietoti ar vienādu

²² LZA Terminoloģijas komisijas 2001. gada 26. marta lēmums Nr. 5 "Par Komerclikuma terminiem komersants, komercdarbība, firma u.c.". <https://likumi.lv/ta/id/6935>

²³<https://www.google.com/search?q=entrepreneurship+define&oq=entrepreneurship+defin&aqs=chrome.l.69i57j0i19i4j0i13i19i30j0i19i22i30i4.7953j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

nozīmi un attiecas uz visām dzīves jomām – gan personīgajām, gan profesionālajām. Tāpēc turpmāk tekstā darba autore izmantos terminu “uzņēmējspēja”.

Pētījumi uzņēmējspējas jomā tradicionāli ir saistīti ar komercdarbības procesiem un ir ļoti sadrumstaloti. Tieši jēdzienu skaidrības trūkums kavē veikt salīdzinājumus starp pētījumiem un diskusijas veidošanu starp zinātniekiem (Wadhvani & Lubinski, 2017). Franču ekonomists Ričards Kantilons (*Richard Cantillon*) savā darbā “Eseja par tirdzniecības būtību” (*Essaisur la nature du commerce en général*) izteica pirmās atziņas par uzņēmējdarbības svarīgo lomu ekonomikā. R. Kantilons uzsvēra uzņēmēja vēlmi saskarties ar risku un būt spējīgam darboties nenoteiktībā (Cantillon, 1755/ 2011). Savukārt termins “uzņēmējs” ir franču valodas vārds un pirmo reizi tika minēts Žaka Savarī (*Jacques Savary des Bruslons*) sastādītajā un 1723. gadā publicētajā vārdnīcā “Universālā vārdnīca” (*Dictionnaire Universel de Commerce*) (Savary des Bruslons, 1748 citēts Navale, 2013).

Uzņēmējdarbību asociē ar dinamiskajiem un mainīgajiem procesiem tirgū (Wadhvani & Lubinski, 2017), un tās saknes meklējamas Vācu Vēsturiskajā ekonomikas skolā 19. gadsimtā („*Historical School*” of economics²⁴). Tās atbalstītāji, īpaši Gustavs Šmollers (*Gustav Schmoller*, 1838–1917), apgalvoja, ka klasiskie ekonomisti ir izveidojuši teorijas, kas ir nošķirtas no ekonomiskās dzīves realitātes, koncentrējoties uz universāli piemērojamiem un abstraktiem ekonomikas procesiem (Wadhvani & Lubinski, 2017). Mūsdienu uzņēmējdarbības jēdziena izpratne veidojusies uz klasiskās ekonomikas kritikas pamata, kur ekonomiskie procesi nav saistīti ar ekonomiskajām aktualitātēm un tas kavē pārmaiņu ieviešanu (Geoffrey, 2002). Tomēr tikai nākamā paaudze pēc G. Šmollera, tādi kā Makss Vēbers, Georgs Simels, Verners Sombarts, bet jo īpaši austriešu ekonomists Jozefs Šumpēters (*Joseph Schumpeter*), koncentrējās uz uzņēmējdarbības procesiem un izvirzīja teoriju, ka galvenā nozīme tirgus darbībā un ekonomikas dinamikā ir ekonomikas dalībnieku iztēlei un gribai (Schumpeter, 1976). J. Šumpēters uzņēmēju definēja kā indivīdu, kas vēlas un spēj pārveidot jaunu ideju vai izgudrojumu par veiksmīgu inovāciju (Schumpeter & Redvers, 1934). Uzņēmējdarbībā tiek izmantots tas, ko J. Šumpēters ir nosaucis par “radošās iznīcināšanas” (kreatīvās sagraušanas) spēku, kas rada jaunus inovatīvus un efektīvākus darbības veikšanas paņēmienus, vienlaicīgi sagraujot vecos. Tas īstenojas procesos, kur tiek pilnībā vai daļēji

²⁴ Pārskatu var izlasīt Yūichi Shionoya, ed., *The German Historical School: The Historical and Ethical Approach to Economics* (Londona un Ņujorka, 2001); Yūichi Shionoya, *Vācu vēsturiskās skolas dvēsele: metodiskās esejas par Šmolleru, Vēberu un Šumpēteru* (Ņujorka, 2005); Pīters Koslovskis, *Sociālo zinātņu, ētikas un ekonomikas metodoloģija jaunākajā vēsturiskajā skolā: no Maksa Vēbera un Rikerta līdz Sombartam un Rotakeram* (Berlīne un Ņujorka, 1997); Heino Heinrich Nau un Bertram Schefold, eds., *The Historicity of Economics: Continuities and Discontinuities of Historical Thought in 19th and 20th Century Economics* (Berlīne un Ņujorka, 2002).

aizstāti zemākas inovācijas produkti, radot jaunus produktus, tostarp jaunus uzņēmējdarbības modeļus (Schumpeter & Redvers, 1934).

Kopš 20. gadsimta 70. gadiem biznesa cilvēki un politikas veidotāji uzņēmējdarbības procesu raksturo ar spēku, kas virza ekonomiku un tirgu (Wadhvani & Lubinski, 2017), taču līdz tam uzņēmējdarbības izglītībā dominēja ekonomiskā pieeja, kas bija saistīta ar personisko īpašību pilnveidi un amatam nepieciešamo zināšanu un prasmju apguvi. Kopš 80. gadiem uzņēmējdarbības izpēte strauji uzplauka – sākumā biznesa skolās, pēc tam vairākās sociālajās zinātņu nozarēs, kā ekonomika, pedagogija un politika (Harvey, 1979).

Pēc skotu filozofa un ekonomista Ādama Smita (*Adam Smith*) domām, uzņēmēji reaģē uz ekonomiskajām pārmaiņām, pārveidojot vajadzības par piedāvājumiem. Uzņēmējdarbības jēdzienam attīstoties, uzsvars pakāpeniski pārvirzījās no uzņēmēja uz procesu, no cilvēka uz darbību (Smith, 1776).

Eiropas Komisija 2003. gadā Zaļajā grāmatā (*Green Paper*) pirmo reizi norādīja uz uzņēmējdarbības izglītības svarīgumu (Bacigalupo et al., 2016). Lai mazinātu plaisu starp izglītību un darba tirgu (Ferrerias-Garcia et al., 2021), 2006. gadā Eiropas padome uzņēmējspēju atzina par vienu no astoņām pamatkompetencēm, kam vajadzētu būt visiem indivīdiem, lai veicinātu jaunu uzņēmumu veidošanos, inovācijas un veiksmīgu profesionālo dzīvi (Bacigalupo et al., 2016); uzņēmējs ir ne tikai persona, kas spēj uzņemties risku un uzsākt uzņēmējdarbību, bet arī indivīds, kurš savas prasmes un īpašības izmanto, lai radītu vērtību uzņēmumā (Leon, 2017). Uzņēmīgus darbiniekus zinātniskajā literatūrā mēdz dēvēt par *intrapreneurs* – viņi darbojas organizācijas robežās un tāpēc ir mazāk autonomi, potenciālie finansiālie ieguvumi ir zemāki un riski mazāki (Jong & Wennekers, 2008; Dermol, 2010). Uzņēmīgiem darbiniekiem ir svarīga loma pastāvīgu un lielu organizāciju inovativitātē un konkurētspējā (Pinchot, 1985; Zahra, 1991), tie ir iniciatori, kas organizācijai rada pievienoto vērtību. Pedagoģiskās uzņēmējspējas kontekstā tie ir darbinieki, kas pamana un izmanto iespējas izglītības jomā, risinot problēmas, virzot jauninājumus un pilnveidojot organizācijas darbību.

Augstākajā izglītībā uzņēmējspējas arvien vairāk tiek skatītas starpdisciplināri un tiek integrētas dažādās izglītības programmās, izmantojot netradicionālus mācību veidus, kā piemēram, situāciju simulācijas un teorijas apgūšanu praksē, aktualizējot uzņēmējspēju attīstīšanu arī ārpus biznesa studijām (Komarkova, 2015). Tas ir būtiski, zinot, ka uzņēmējspēju var pilnveidot (Tan & Ng, 2006; Gibb & Hannon, 2006; Borjas, 2003; Kirby, 2004; Lans et al., 2014) un mērķtiecīgas mācīšanās aktivitātes nodrošinās studentus ar svarīgām prasmēm un zināšanām (Crayford et al., 2012; Nabi et al., 2017), tostarp mazinās bailes no neveiksmes,

palielinot informētību un prasmi tik galā ar problemātiskām situācijām/šķēršļiem (OECD, 2018), veicinot gan indivīda, gan sabiedrības kopējo labumu (Rae, 2010). Šie pētījumos balstītie novērojumi kļuva par pamatu Eiropas pilsoņu un organizāciju uzņēmējspējas attīstīšanai kā vienam no galvenajiem ES un dalībvalstu politikas mērķiem (Bacigalupo et al., 2016).

Lai izprastu un ieviestu starpdisciplināru uzņēmējspējas konceptu augstākajā izglītībā, ir jāvienojas, kas ir uzņēmējspēja un kādas ir tās komponentes, tāpēc turpmāk promocijas darba tekstā autore salīdzinās un analizēs dažādās zinātniskajās publikācijās piedāvātās uzņēmējspējas raksturojumus un komponentes.

2021. gada pētījumā “Uzņēmējdarbības kompetences: obligāta prasība veiksmīgai uzņēmējdarbībai – strukturālā analīze augstākās izglītības sektorā” (*Entrepreneurial Competencies: An Indispensable Requirement for Business Success – Structural Analysis in the Higher Education Sector*) uzņēmējspēja tiek raksturota kā īpašību kopums, lai uzsāktu un vadītu pārmaiņas savā profesionālajā vai personīgajā vidē. To galvenokārt veido trīs aspekti: zināšanas, prasmes (zina, kā darīt) un attieksme (vēlme darīt) (Pachón-Palacio et al., 2021). Arī citās zinātniskajās publikācijās tiek akcentēta uzņēmējspējas struktūra, kurā dominē zināšanas, prasmes un attieksmes, kas strukturē un virza mērķtiecīgu uzvedību. Tās ir prasmes, kas saistītas ar spēju analizēt un kritiski reflektēt, noteikt risinājumus konkrētai identificētajai problēmai, plānot, apvienot stratēģijas un paņēmienus, lai sasniegtu mērķi, virzītu, vadītu un mobilizētu komandas darbu (Banha et al., 2021). Apkopojot trīs zinātnisko publikāciju uzņēmējspēju raksturojumus, izkristalizējās vairākas iezīmes. Uzņēmējspēja ir: 1) prasmju un spēju kopums, kas indivīdiem piemīt un/vai ko viņi var iegūt un uzlabot, lai kļūtu proaktīvi un izrādītu iniciatīvu; 2) prasme attīstīt, organizēt un vadīt biznesu, plānot un pārvarēt dažādu risku iestāšanās sekas; prasmes, zināšanas un attieksme, lai veiksmīgi vadītu uzņēmējdarbību; starp šiem raksturlielumiem var minēt sociālās, vadības un kontaktu veidošanas (*networking*) komponentes; 3) zināšanu, prasmju un attieksmju summa, kas nepieciešama, lai attīstītu, organizētu un vadītu biznesu, identificētu un vadītu riska iestāšanās sekas (Simović & Domazet, 2021; van der Westhuizen & Luthuli, 2020; Bercu & Lupu, 2020). Lai arī minētās prasmes ir kontekstā ar uzņēmējdarbības vadību, tās neizslēdz pozitīvu ietekmi uz citu dzīves jomu veiksmīgu organizāciju un pārvaldību.

Aleksandra Titela (*Alexander Tittel*) un Oresta Terzidis (*Orestis Terzidis*) 2020. gada publikācijā “Pārskatītas uzņēmējdarbības kompetences: konsolidēta un kategorizēta uzņēmējdarbības kompetenču saraksta izstrāde” (*Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences*) apkopoti

38 raksti laika posmā no 2008. līdz 2018. gadam, kuros ir minēts uzņēmējspējas raksturojums, un 32 no tiem bez kompetences raksturojuma ir uzskaitītas arī uzņēmējspējas komponentes. Atsaucoties uz publikācijā apkopoto informāciju, visbiežāk citētie autori ir Berds (*Bird, B., 1995*), Mišelmors un Roulijs (*Mitchelmore, S., & Rowley, J., 2010*) un Mans, Lau un Čans (*Man, T. W. Y., Lau, T., & Chan, K. F., 2002*), un visbiežāk izmantotajās uzņēmējspējas definīcijās iezīmējās uzņēmējdarbības šaurais konteksts. Uzņēmējspējas tiek definētas kā specifisks domāšanas veids, kas rada uzņēmējdarbības iniciatīvas (Shane, 2003), kas tiek realizētas un mērķtiecīgi vadītas: 1) uzņēmējspēja ietver personības iezīmes, prasmes un zināšanas, un tāpēc tās var uzskatīt par uzņēmēja kopējo spēju veiksmīgi veikt darbu (Man et al., 2002); 2) indivīda pamatīpašības, piemēram, vispārīgas un specifiskas zināšanas, motīvs, iezīmes, paštēls, sociālās lomas un prasmes, kas palīdz uzņēmuma radīšanā, vadīšanā un virza izaugsmi (Bird, 1995); 3) īpaša kompetenču grupa, kas nepieciešama veiksmīgas uzņēmējdarbības īstenošanai (Mitchelmore & Rowley, 2010). Tātad uzņēmējspējas izpratnē dominē profesionālais virziens, kas vērsts uz uzņēmējdarbības veidošanu un vadīšanu, kā arī plašāks un vispārīgāks prasmju, zināšanu un attieksmes virziens, kas var tikt piemērots dažādām dzīves situācijām un veicina kopējo indivīda un sabiedrības labklājību.

Pēc uzņēmējspējas raksturojuma ir būtiski izprast tās struktūru, apskatot sīkāk šīs kompetences komponentes. Uzņēmējspējas identificēšana ir svarīga, jo tā gan organizācijām, gan augstākās izglītības iestādēm ļauj attīstīties un uzlabot darbības kvalitāti (Ferrerias-Garcia et al., 2021). Dažādi autori publikācijās min atšķirīgas uzņēmējspējas kategorijas. Piemēram, 1) 2002. gada publikācijā “Mazo un vidējo uzņēmumu konkurētspēja. Konceptualizācija, koncentrējoties uz uzņēmējdarbības kompetencēm” (*The competitiveness of small and medium enterprises. A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies*) tiek izšķirtas tādas kategorijas kā iespēju pamanīšana, attiecību veidošana, procesu organizācija, stratēģiju izvirzīšana un saistību pārvaldīšana (Man et al., 2002); 2) 2008. gada publikācijā “Uzņēmējdarbības prasmju novērtējums: SBDC (mazo uzņēmumu attīstības centri) direktoru perspektīva” (*Entrepreneurial skills assessment: the perspective of SBDC directors*) kā uzņēmējdarbības kompetencē ietilpstošas tiek piedāvātas šādas kompetences – profesionālās, menedžmenta, uzņēmējspējas un personīgā brieduma (Schallenkamp & Smith, 2008); 3) 2010. gada publikācijā “Sieviešu uzņēmējdarbības kompetences, kas nodarbojas ar biznesa izaugsmi” (*Entrepreneurial competences: a literature review and development Agenda*) tiek minētas tādas kategorijas kā biznesa un vadības kompetences, cilvēkresursu, uzņēmējspējas, konceptuālās (conceptual) un attiecību kompetences (Mitchelmore & Rowley, 2010); 4) 2015. gada publikācijā “Uzņēmējdarbības

kompetence: esošo koncepciju, politikas un iniciatīvu pārskats” (*Entrepreneurship competence: An overview of existing concepts, policies and initiatives*) izšķir operatīvo un kontekstuālo, uzņēmējspējas, konceptuālo un attiecību kategoriju (Komarkova et al., 2015); 5) publikācijā “Uzņēmējdarbība izglītībā – kas, kāpēc, kad, kā.” (*Entrepreneurship in education – What, why, when, how.*) 2015. gadā uzņēmējdarbības kompetences definēšanai tiek minētas trīs vispārpieņemtās kompetences sastāvdaļas – zināšanas, prasmes un attieksme (Lackeus, 2015); 6) 2016. gadā Eiropas Savienības izstrādātajā “EntreComp: Uzņēmējdarbības kompetences ietvars” (*EntreComp: The entrepreneurship competence framework*) kompetencei tiek norādītas trīs kategorijas – darbība, resursi, idejas un iespējas (Bacigalupo et al., 2016); 7) 1995. gada publikācija “Ceļā uz uzņēmējdarbības kompetences teoriju” (*Towards a theory of entrepreneurial competency*) norāda trīs kategorijas – motīvu un īpašību līmeni, sociālo lomju un savu prasmju izpratnes, zināšanu līmeni (Bird, 1995). Atšķirīgās dažādu autoru izvirzītās uzņēmējdarbības kompetences kategorijas norāda uz to, ka tā tiek skatīta caur divām plašām prizmām – uzņēmējdarbības veikšanai nepieciešamo komponentu raksturlielumi kā biznesa un menedžmenta kompetences (Mitchelmore & Rowley, 2010) un caurviju prasmes, kas nepieciešamas indivīda profesionālās un personīgās dzīves labbūtībai, piemēram, uzņēmējspēja, savu prasmju izpratne, personīgais briedums, attiecību kompetences u.c.

Augstāk minēto publikāciju kategorijās parādās dažādas kompetences (Man et al., 2002), prasmes (Schallenkamp & Smith, 2008) un līmeņi (motīvu un īpašību līmenis, personīgo prasmju, izpratnes un zināšanu līmenis) (Bird, 1995), bet tikai trijās no kategorijām parādās jēdziens “uzņēmējspēja”. Tas norāda uz sadrumstaloto uzņēmējspējas lietojumu un izpratni (Mwasalwiba, 2010; Komarkova et al., 2015). Specifiski uzņēmējdarbības jomā tiek minētas arī papildus komponentes, piemēram, iezīmes, motīvi (Bird, 1995), paštēls un sociālās lomas (Tittel & Terzidis, 2020). Lai arī pastāv dažādas uzņēmējspējas komponentes, tās vieno zināšanas un prasmes attiecīgajā kontekstā.

Uzņēmējspēja iekļauj kaut kā jauna radīšanu, un šajā procesā mācīšanās un sociālā mijiedarbība ir galvenās sastāvdaļas. Uzņēmējspējas definīcija, kas tiek izmantota Norvēģijas izglītības telpā, attiecas uz iniciatīvu un sociālo mijiedarbību, to izmanto plašākā nozīmē – tā nav tikai uzņēmuma radīšana. Tā galvenā uzmanība ir vērsta uz radošuma, iniciatīvas, patstāvības un spriešanas prasmju attīstību sadarbībā ar citiem, lai sabiedriskās vērtības popularizētu ārpus ekonomiskajām vērtībām (Haara & Jenssen, 2016). Pastāv uzņēmējdarbības kompetences pamatkopums, kas ļauj indivīdiem identificēt, radīt, reaģēt uz iespējām, lai radītu vērtību, apvienojot resursus, demonstrējot pašefektivitāti, pārliecību un mērķtiecību pārvarēt šķēršļus (OECD, 2018). Uzņēmējspēja tiek definēta kā indivīda personisko spēju, īpašību un

prasmju kopums, kas nodrošina veiksmīgu uzņēmējdarbību, kā arī zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas jauna uzņēmuma dibināšanai, un iemieto praktiskas idejas tā veiksmīgai attīstībai (Bikse & Riemere, 2013). Mūsdienās attieksme pret indivīdu, viņa attīstību un vērtību sistēmu ir būtiski mainījusies, jo indivīdam ir jābūt gan profesionāli, gan sociāli kompetentam. Katram cilvēkam ir jāklūst par sociālo pārmaiņu subjektu, jāspēj saprast sarežģītos sabiedrības attīstības procesus un tos ietekmēt (Bikse & Riemere, 2013).

Pēc R. D. Leonas (*Ramona Diana Leon*) atziņām, uzņēmējspēja ir daudzdimensionāla un apvieno zināšanas, uzvedību un attieksmi. Tas ir racionālu, emocionālu un garīgu zināšanu komplekss apvienojums. Jebkuru kombināciju, kas veicina inovācijas un vērtības radīšanu, var dēvēt par uzņēmējspēju (Leon, 2017). Turpmāk apkopotās uzņēmējspējas sastāvdaļas tiks analizētas saskaņā ar iepriekšējā nodaļā apskatīto kompetences jēdziena struktūru – zināšanas, prasmes, attieksme un vērtības. Kā pirmo darba autore analizēs kategoriju – prasmes. Prasme ir darbībā atzīta spēja (Eiropas Komisija, 2017). Lai tiktu uzskatīta par prasmi, darbībai jāatbilst individuālam vai kolektīvam procesam, kas noved pie rezultāta. Tā ir izmantojama zinātība (*'know-how'*) (Meignant, 1995 citēts Eiropas Komisija, 2017).

7. tabula

Uzņēmējspēju raksturojošās prasmes

Prasmes	Prasmes demonstrācija	Autors
Prasme ieraudzīt un izmantot iespējas	Prasme ieraudzīt/atpazīt iespējas risināt vajadzības, kas pirms tam nav risinātas. Izmantot un radīt iespējas, lai reaģētu uz izaicinājumiem un radītu vērtību citiem.	(Morris et al., 2013), (Slišāne & Rubene, 2020), (Leon, 2017), (Bacigalupo et al., 2016), (Mitchelmore & Roweley, 2013), (Onstenk, 2003), (Chandler & Jansen, 1992), (ET Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, 2015, Annex 1, p.61-66)
Prasme uzņemties iniciatīvu	Iniciatīvas uzņemšanās – indivīds ir gatavs risināt problēmas, kas skar viņa kopienu. Spēj un grib meklēt iespējas uzņemties iniciatīvu, lai pievienotu vai radītu vērtību.	Gibb (1987), (OECD, 2018), (Slišāne & Rubene, 2020), (Leon, 2017), (Bacigalupo et al., 2016), (Mitchelmore & Roweley, 2013), (Wu, 2009), (Jeffrey & Spinelli, 2007) (Kirby, 2004), (Seikkula-Leino et al., 2015)
Pārlicināšanas (motivēšanas) prasme	Prasme mobilizēt un motivēt cilvēkresursus – savas idejas spēj darīt zināmas skaidri un ar aizrautību. Pārlicina, iesaista un iedvesmo citus vērtību radošās darbībās.	Gibb (1987), (Bacigalupo et al., 2016), (Mitchelmore & Roweley, 2013), (Wu, 2009)

Riska uzņemšanās	Prasme tikt galā ar nenoteiktību, neskaidrību un risku – nebaidās kļūdīties, kamēr mēģina jaunas lietas. Indivīds spēj novērtēt alternatīvu iespēju priekšrocības un riskus un izdarīt izvēli, kas atspoguļo viņa vēlmes. Spēj novērtēt riskus un pieņemt lēmumus, neraugoties uz nenoteiktību un neskaidrību.	Gibb (1987), (Leon, 2017), (Bikse & Riemere, 2013), (Bacigalupo et al., 2016), (Mitchelmore & Roweley, 2013), (Morris et al., 2013), (Abdullah et al., 2009), (ET Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, 2015, Annex 1, p. 61-66), (Jeffrey & Spinelli, 2007) (Kirby, 2004), (Haara & Jenssen, 2016).
Prasme radīt jaunas idejas vai konceptus (radošums, jaunrade)	Indivīds prot izstrādāt, izmēģināt, pilnveidot un pārvērst idejas risinājumos, kas rada vērtību citiem.	Gibb (1987), (OECD, 2018), (Slišāne & Rubene, 2020), (Leon, 2017), (Bikse & Riemere, 2013), (Bacigalupo et al., 2016), (Mitchelmore & Roweley, 2013), (Morris et al., 2013), (Hayton & Kelley, 2006), (ET Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, 2015, Annex 1, p.61- 66), (Jeffrey & Spinelli, 2007) (Kirby, 2004), (Haara & Jenssen, 2016), (Seikkula – Leino et al., 2010)
Problēmrisināšanas prasme	Prot saskatīt, izmantot un izveidot iespējas, lai radītu vērtību citiem. Indivīds var izstrādāt stratēģijas, lai pēc iespējas labāk izmantotu ideju radīto vērtību.	(OECD, 2018), (Leon, 2017), (Slišāne & Rubene, 2020). (Bacigalupo et al., 2016), (Mitchelmore & Roweley, 2013), (Morris et al., 2013), (Wu, 2009), (ET Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, 2015, Annex 1, p.61- 66), (Jeffrey & Spinelli, 2007) (Kirby, 2004), (Seikkula-Leino et al., 2015), (Amos & Onifade, 2013)
Prasme apvienot resursus	Prot atrast un izmantot resursus atbildīgi. Var apkopot un pārvaldīt dažādus resursu veidus, lai radītu vērtību citiem. Spēj definēt stratēģijas, lai mobilizētu resursus, kas nepieciešami.	(OECD, 2018), (Bacigalupo et al., 2016), (Politis et al., 2011), (ET Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, 2015, Annex 1, p.61- 66)
Prasme komunicēt	Prot komunicēt, lai nodotu savu vēstījumu citiem, pārliecinātu, iesaistītu.	(Slišāne & Rubene, 2020), (Leon, 2017), (Bikse & Riemere, 2013), (Mitchelmore & Roweley, 2013) (Morris et al., 2013), (Wu, 2009),

		(Onstenk, 2003), (Abdullah et al., 2009), (ET Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, 2015, Annex 1, p. 61-66), (Jeffrey & Spinelli, 2007) (Kirby, 2004).
Prasme sadarboties (strādāt komandā)	Prot veidot komandu un sadarbības tīklus, lai radītu savām vajadzībām atbilstīgu rezultātu ar pievienoto vērtību.	(Slišāne & Rubene, 2020), (Leon, 2017), (Bacigalupo et al., 2016), (Mitchelmore & Roweley, 2013) (Morris et al., 2013), (Abdullah et al., 2009), (ET Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, 2015, Annex 1, p. 61-66), (Jeffrey & Spinelli, 2007) (Kirby, 2004).
Prasme mācīties no pieredzes (kļūdām)	Prot analizēt, vērtēt savus sasniegumus un neveiksmes un mācīties no tām. Var uzlabot sniegumu, balstoties uz savu iepriekšējo pieredzi un mijiedarbību ar citiem.	(Slišāne & Rubene, 2020), (Leon, 2017), (Bacigalupo et al., 2016), (Wu, 2009), (Onstenk, 2003)
Prasme strādāt neatkarīgi un plānot laiku	Prot definēt mērķus, izstrādāt rīcības plānu, kurā noteiktas prioritātes un atskaites punkti, lai sasniegtu savus mērķus. Prot precizēt prioritātes un plānus, kā pielāgoties mainīgajiem apstākļiem.	(Slišāne & Rubene, 2020), (Leon, 2017), (Bikse & Riemere, 2013), (Bacigalupo et al., 2016), (Mitchelmore & Roweley, 2013), (Seikkula-Leino et al., 2015).
Līderības prasmes (vadīšana, organizēšana)	Prot pieņemt lēmumus, uzņemties atbildību, vadīt un organizēt resursus.	(Leon, 2017), (Bikse & Riemere, 2013), (Bacigalupo et al., 2016), (Mitchelmore & Roweley, 2013), (Wu, 2009), (Abdullah et al., 2009), (ET Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, 2015, Annex 1, p. 61-66).
Prasme novērtēt savas stiprās, vājās puses, iespējas un draudus	Sevis apzināšanās un pašefektivitāte – indivīds uzticas savām spējām radīt vērtību citiem. Prot maksimāli izmantot savas stiprās puses, kompensēt savus trūkumus, apvienojoties ar citiem un turpinot attīstīties.	(Bacigalupo et al., 2016) (Mitchelmore & Roweley, 2013)

Ar uzņēmējspēju saistītajā zinātniskajā literatūrā piecas visbiežāk minētās prasmes ir:

- 1) prasme ieraudzīt un izmantot iespējas – ietver prasmi saskatīt saikni starp tendencēm, izmaiņām un notikumiem, kas, šķiet, nav savienojami, un atpazīt struktūras jau esošos modeļos

(Baron, 2006). Tās pamatā ir vēlme apgūt jaunu informāciju un prasme identificēt iespējas, kuras nepamana un neizmanto citi (Kirzner, 1979). Iespēju atzišana ir uzņēmējdarbības katalizators (Dyer et al., 2008); 2) prasme radīt jaunas idejas vai konceptus (radošums, jaunrade) – attīstīt jaunus produktus, pakalpojumus un/vai uzņēmējdarbību modeļus novērojot un eksperimentējot. Gan novērojumi, gan eksperimenti tiek uzskatīti par būtiskiem, lai radītu inovācijas un uzņēmējdarbības iniciatīvas (Mulder et al., 2007), ietver cilvēku fundamentālo pieņēmumu un likumu apšaubīšanu (Morris et al., 2013). Radošā domāšana ir būtisks elements problēmrisināšanā un lēmumu pieņemšanā un ietver uzņēmējspējas iniciatīvu (Hamidi et al., 2008); 3) riska uzņemšanās – prasme rīkoties nenoteiktības apstākļos un reducēt riska iestāšanās negatīvās sekas. Tas ietver arī prasmi kontrolēt un veidot apkārtējo vidi (Morris et al., 2013); 4) problēmrisināšanas prasme – labākā problēmas risinājuma rašana darba procesā (Warner, 2002). Ir pierādīts, ka tas ir viens no galvenajiem veiksmes faktoriem organizācijas un personīgajā karjerā (Anderson & Anderson, 1995); 5) prasme komunicēt un sadarboties – sadarbības, komunikācijas prasme palīdz izveidot, pilnveidot un uzturēt attiecības (Forret & Dougherty, 2001).

Zināšanu komponente uzņēmējspējas raksturojumos tika pieminēta vismazāk, un specifiski tika norādīts uz finanšu prātību – 1) zināšanas par finansēm un tehnoloģijām (OECD, 2018); 2) finansiālā un ekonomiskā kompetence (*financial and economic literacy*) (Mitchelmore & Roweley, 2013), kas izpaužas indivīda prasmē izveidot un pārvaldīt budžetu, atrast finansējumu savai darbībai un darbības finansiālajai ilgtspējai (Bacigalupo et al., 2016).

Attieksmes komponente uzņēmējspējas raksturojumos parādījās kā: 1) ētiska un ilgtspējīga domāšana – indivīds apzinās savas izvēles un uzvedības ietekmi uz sabiedrību un vidi. Pieņemot lēmumus, vadās pēc ētikas un ilgtspējības. Rīkojas tā, lai nodrošinātu, ka viņa ētiskie un ilgtspējas mērķi tiek sasniegti (Bacigalupo et al., 2016); 2) motivācija un neatlaidība – indivīds vēlas sekot savām interesēm un radīt vērtību citiem. Ir gatavs pielikt pūles un resursus, lai sekotu savām interesēm un radītu vērtību citiem. Spēj saglabāt fokusu uz savām interesēm un turpināt radīt vērtību, neskatoties uz neveiksmēm (Bacigalupo et al., 2016; Morris et al., 2013, Abdullah et al., 2009; Salisu et al., 2020; Pal et al., 2014; Jeffrey & Spinelli, 2007; Kirby, 2004; Haara & Jansen, 2016.); 3) vīzija – iztēlojas sev vēlamo nākotni, savas vīzijas izmanto, lai vadītu stratēģisku lēmumu pieņemšanu. Vēlme pēc sasniegumiem, iztēle un gatavība ieguldīt smagu darbu (Moustaghfir, 2014, Morris et al., 2013, Abdullah et al., 2009; Chandler & Jansen, 1992); 4) optimisms (Abdullah et al., 2009). Vēlme pielāgoties vides izmaiņām, apdraudējumā, grūtībās vai stresa situācijās saglabājot pozitīvu domāšanu (Salisu et

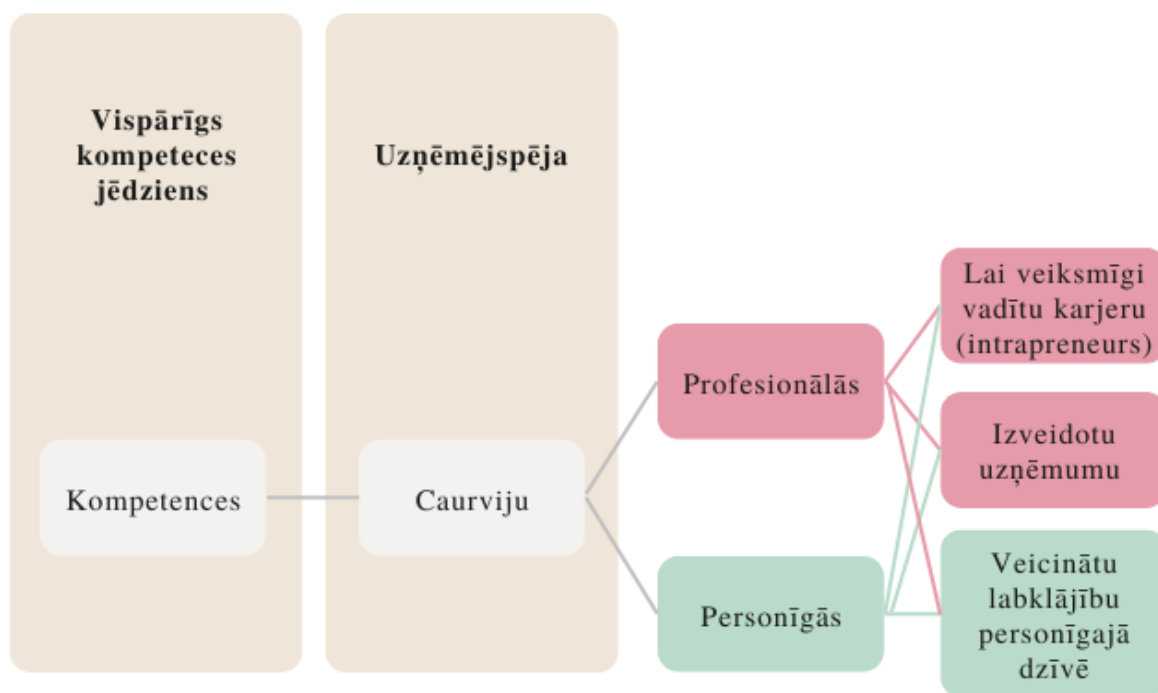
al., 2020). Tas ir saistīts ar prasmi pārveidot grūtības par izaicinājums (Greitens, 2015), un tas būtiski ietekmē iniciatīvu un ilgtspējību, kā arī veicina panākumus (Fišers et al., 2016).

Apkopojot uzņēmējspējas raksturojošās pazīmes, darba autore novēroja, ka mūsdienās izglītības kontekstā visbiežāk tiek izmantots 2016. gadā Eiropas Komisijas izstrādātais uzņēmējdarbības kompetences ietvars. *EntreComp* konceptuālajā modelī prasmes, zināšanas un attieksme tiek attēlotas caur trīs kompetences jomām: 1) idejas un iespējas, ko raksturo spēja saskatīt iespējas un problēmas, caur kurām radīt vērtību, radošums, vīzija, spēja izvērtēt ideju, ētiska un ilgtspējīga domāšana; 2) resursi – sevis apzināšanās un pašefektivitāte, motivācija un neatlaidība, spēja mobilizēt nepieciešamos resursus, finansiālā un ekonomiskā kompetence, spēja mobilizēt un motivēt cilvēkresursus; 3) darbība, ko raksturo iniciatīvas uzņemšanās, plānošana un vadīšana, spēja tikt galā ar nenoteiktību, neskaidrību un risku, spēja strādāt kopā ar citiem, kā arī mācīšanās no pieredzes (Bacigalupo et al., 2016).

Saskaņā ar Deivida Alena Kolba teoriju (Kolb, 1984), uzņēmējdarbības mācīšanos var uzskatīt par pieredzes procesu, kurā uzņēmēji attīsta zināšanas, izmantojot četras atšķirīgas mācīšanās spējas: piedzīvot, reflektēt, domāt un rīkoties. Daudzi zinātnieki ir pieņēmuši, ka uzņēmējdarbības mācīšanās ir process, kura laikā cilvēki iegūst, asimilē un organizē jauniegūtās zināšanas ar jau esošām struktūrām (Moustaghfir, 2014).

2016. gadā publicētajā zinātniskajā rakstā “Pedagoģiskās uzņēmējspējas nenoteiktība – šī brīža izpratne un izaicinājumi” (*The ambiguity of pedagogical entrepreneurship – the state of the art and its challenges*) izšķir divu veidu uzņēmējdarbību: iekšējo un ārējo. Iekšējā uzņēmējdarbībā uzsvars ir uz personīgajām prasmēm un attieksmi, bet ārējā – uz prasmēm, kas nepieciešamas uzņēmuma dibināšanai (Haara & Jenssen, 2016).

Apskatot dažādas uzņēmējspējas definīcijas un komponentes, var identificēt šādus uzņēmējspējas raksturlielumus: 1) uzņēmējspēja tiek uzskatīta par indivīda zināšanu, prasmju, attieksmes un vērtību kopumu, kas vērsts uz profesionālo attīstību un uzņēmējdarbības mērķu sasniegšanu (Martínez-Martínez & Ventura, 2020); 2) tās ir nepieciešamas, lai radītu, atklātu un izmantotu iespējas, ieviestu izmaiņas, organizētu un vadītu savu uzvedību, risinot situācijas ar augstu nenoteiktības un sarežģītības pakāpi (Hunjet et al., 2015); 3) uzņēmējspēja tiek apskatīta gan profesionālās, gan caurviju kompetences ietvarā, tāpēc būtiski ir izvērtēt kontekstu, kurā tā tiek aplūkota un ar kādu mērķi; 4) visbiežāk minētā prasme ir jaunrade (radošums, inovācija), zināšanas (finanšu pratība) un attieksme (motivācija nepadoties, virzīties uz priekšu par spīti neveiksmēm).



5. att. Uzņēmējspējas vieta kompetences struktūrā

Uzņēmējspējas vieta kompetences struktūrā tiek vizualizēta 5. attēlā, uzņēmējspējai ir gan profesionālās, gan caurviju dimensijas. Profesionālās dimensijas ir saistītas ar veiksmīgu karjeras vadīšanu un/vai ar uzņēmējdarbību, bet caurviju dimensija ir saistīta ar zināšanām, prasmēm un attieksmi, kas nepieciešamas jebkurā dzīves jomā.

Saskaņā ar Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (OECD) ziņojumu „Attīstot uzņēmējdarbības kompetences” (*Developing entrepreneurial competencies*), uzņēmējspēja ļauj indivīdiem identificēt iespējas un radīt vērtību, izmantojot iespējas, apvienojot resursus un demonstrējot pašefektivitāti, pārliecību un apņēmību pārvarēt šķēršļus. Tā palīdz uzņēmējiem un uzņēmīgiem darbiniekiem (*entrepreneurial employees – intrapreneurs*) tikt galā ar izaicinājumiem un pielāgoties pārmaiņām. Uzņēmējspēju var attīstīt uzņēmējdarbības programmās unursos, kas attīsta uzņēmējdarbības domāšanu (*entrepreneurial mindset*) un uzvedību (OECD, 2018). Tomēr arī citas programmas, ko izstrādā augstākās izglītības iestādes, sāk koncentrēties uz indivīda uzņēmējspējas attīstīšanu (Leon, 2017), ņemot vērā, ka universitāšu atbildība ir arī sabiedrības ekonomiskā attīstība, palīdzot indivīdam atklāt, identificēt, izmantot un pārvaldīt uzņēmējdarbības iespējas (Passaro et al., 2018), veicinot uzņēmumu izveidi un ekonomisko attīstību (Ferrerias-Garcia et al., 2021) un pieņemot, ka absolventi var kļūt par pašnodarbinātiem vai darbiniekiem, kas piedāvā novatoriskus risinājumus (Leon, 2017). 2021. gada izdotajā publikācijā “Neapzināta uzņēmējspējas mācīšana” (*Unintentional teaching of entrepreneurial competences*),

atsaucoties uz pētījuma datiem, tiek minēts, ka kursi, kas nav tiešā veidā saistīti ar uzņēmējdarbību, neaptver visas uzņēmējspējas komponentes, kas noteiktas *EntreComp* ietvarā (Bacigalupo et al., 2016). Piemēram, tādas prasmes kā iespēju atpazīšana un izmantošana, cilvēku un resursu mobilizēšana (Stenholm et al., 2021).

Saikne starp izglītību un uzņēmējdarbību pēdējos gados ir kļuvusi ļoti nozīmīga (Mars & Rios-Aguilar, 2010). Darba devēji sagaida, ka darba ņēmēji spēs demonstrēt uzņēmējspēju savā profesionālajā darbībā (Ali et al., 2014), tāpēc izpratne par uzņēmējspēju veicinās izvēlēties saturu, definēt mācību rezultātus, izstrādāt mācību plānu un piemērotas vadības un novērtēšanas metodes (Tittel & Terzidis, 2020), lai uzņēmējspēju mērķtiecīgi attīstītu mācību procesā.

Apkopojot uzņēmējspējas jēdziena izpēti, autore secina, ka kompetences nozīme sociālajās zinātnēs laika gaitā ir pieaugusi un par pamatu tam ir globalizācijas ietekme uz sociālekonomiskajiem apstākļiem un mainīgajām darba tirgū pieprasītajām darba ņēmēja kompetencēm. No tradicionālā modeļa, kur uzņēmējdarbības kompetence tika attiecināta uz saimniecisko darbību ar mērķi gūt peļņu, tā ir pierādījusi savu nozīmi indivīda profesionālās un personīgās dzīves labbūtībā, piemēram, saskatot un riskējot izmantot iespējas, veicinot iniciatīvu, problēmrisināšanas, radošuma, resursu piesaistes un mobilizācijas, sadarbības, komunikācijas, fleksibilitātes prasmes, kā rezultātā tiek radīta pievienotā vērtība organizācijai, sabiedrībai un/vai indivīdam personīgi. Lai gan uzņēmējspējas definīcijas dažādās zinātniskajās publikācijās atšķiras, tām ir vienots fundamentālais skatījums, norādot, ka uzņēmējspēja ir prasmju, zināšanu un attieksmju kopums, kas ir nepieciešams personīgajai un profesionālajai izaugsmei, tas rada pievienoto vērtību un ir attiecināms uz visām dzīves jomām. Uzņēmējspēju var attīstīt izglītības procesa laikā, izmantojot atbilstošas mācību metodes un paņēmienus, piemēram, situāciju analīzes, grupu darbus, darba vidē balstītu mācīšanos u.c.

Promocijas darba autore par pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizācijas pamatu izmantos izstrādāto uzņēmējdarbības kompetenču ietvara definīciju, kas uzņēmējspēju definē kā caurviju prasmī, kas attiecas uz visām dzīves jomām, sākot no personīgās izaugsmes līdz aktīvai iesaistei sabiedrības procesos, dalībai darba tirgū kā darba ņēmējam vai pašnodarbinātai personai (Bacigalupo et al., 2016), neizslēdzot iespēju, ka skolotāji uzņēmējspēju var izmantot, lai dibinātu uzņēmumu, bet biežāk fokusējoties uz prasmju, zināšanu un attieksmes kopumu, kas veicinās skolotāju konkurētspēju darba tirgū. Skolotājiem ir galvenā loma veiksmīgu izmaiņu īstenošanā izglītībā (Bakkenes, et al., 2010; Fullan, 2007), kur strauji mainīgā vide nosaka to, ka skolotājiem ir jāspēj un jāvēlas tikt galā ar nenoteiktību un izmaiņām (Hattie, 2012), lai uzlabotu izglītības kvalitāti ikdienas praksē (Eteläpelto et al., 2013; Lukacs, 2009;

van der Bolt et al., 2006), tādējādi aktualizējot skolotājiem nepieciešamās kompetences, kas palīdzētu veiksmīgāk profesionāli pilnveidoties.

Uzņēmējspējas komponentu analīze un apkopojums kalpos par pamatu pedagoģiskās uzņēmējspējas kritēriju izstrādei, pielāgojot tos profesionālās disciplīnas – izglītības specifikai.

1.4.2 Uzņēmējspējas kā caurviju kompetences struktūra

Šajā apakšnodaļā darba autore analizēs uzņēmējspējas kā caurviju kompetences struktūru, lai identificētu uzņēmējspējas starpdisciplinārās izpausmes un turpmāk pētījumā analizētu uzņēmējspēju caurviju un profesionālās kompetences perspektīvā.

2015. gadā tika veikts pētījums “Uzņēmējspēja: pārskats par esošajām koncepcijām, politikām un iniciatīvām”, kurā tika izveidots plašs uzņēmējspējas pārskats, identificējot un salīdzinot dažādas teorētiskās pieejas akadēmiskajā vidē (Komarkova et al., 2015). Eiropas uzņēmējspējas ietvarstruktūra *EntreComp* (Bacigalupo, et al., 2016) atspoguļo uzņēmējspējas kategorijas, uzsverot, ka uzņēmējspēja veicina inovācijas, radošumu un pašnoteikšanos. Pamatojoties uz plašu bāzes analīzi (pārskatiem un gadījumu izpētēm), *EntreComp* uzņēmējspēju definē kā caurviju kompetenci, jo tā attiecas uz visām dzīves jomām – no personīgās attīstības veicināšanas līdz aktīvai dalībai sabiedrībā, līdz (atkārtotai) ienākšanai darba tirgū kā darbiniekam vai pašnodarbinātai personai, kā arī jaunuzņēmumu vadītājiem (kultūras, sociālajiem vai komerciālajiem) (Bacigalupo et al., 2016).

Eiropas Savienības finansētā projekta “Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā” Nr. 8.3.6.2. “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” 1. kārtā tika analizēta uzņēmējspējas caurviju struktūra, lai pētījuma rezultātā izveidotu uzņēmējspējas novērtēšanas kritērijus un noskaidrotu studentu (tostarp topošo skolotāju) uzņēmējspējas pašnovērtējumu. Šī pētījuma ietvaros tika analizēts, kā uzņēmējspējas pašnovērtējums ietekmē uzņēmējspējas mācīšanu, respektīvi, vai skolotājs, kuram ir zems uzņēmējspējas pašvērtējums, ir gatavs uzņēmējspēju attīstīt saviem skolēniem. Pētījuma rezultāti apstiprināja hipotēzi, ka skolēnu un studentu uzņēmējspējas attīstīšanai ir nepieciešams attīstīt skolotāja un skolotāja sagatavotāja uzņēmējspēju. Tāpēc uzņēmējspēja tika apskatīta: 1) caurviju kompetences struktūrā, lai noteiktu tās vietu un raksturojošos elementus; 2) profesionālās kompetences struktūrā, lai izprastu nošķirumu un izveidotu vienotu ietvaru, kurā pēc tam izpētīt pedagoģisko uzņēmējspēju.

Uzņēmējspēja tiek raksturota kā caurviju pamatkompetence, kas piemērojama indivīdiem un grupām, un tā ietver ietver 3 apakškompetences un 15 komponentes (Bacigalupo et al., 2016):

1. Problēmrisināšanas prasme un jaunrade

Raksturo prasmi pamanīt iespējas un tās kritiski izvērtēt, rast risinājumu, kam ir pievienotā vērtība sabiedrībai/tirgum, un, balstoties uz vīziju, pieņemt stratēģiskus, ētiskus ilgtermiņa lēmumus.

Uzņēmējspējas apakškompetence: problēmrisināšanas prasme un jaunrade

Komponentes nosaukums	Komponentes raksturojums
Iespēju pamanīšana	Raksturo prasmi ieraudzīt un prognozēt tirgus nepilnības un tendences, piedāvāt risinājumu, kas rada pievienoto vērtību sabiedrībai/tirgum.
Radošums	Raksturo prasmi idejas pārvērst prototipā vai MVP (minimālā dzīvotspējīgā produktā), gūt atgriezenisko saiti no potenciālajiem mērķpircējiem un, balstoties uz atgriezenisko saiti, veikt savas idejas pilnveidi.
Vīzija	Raksturo prasmi domāt ilgtermiņā, veidojot vīziju par nākotnes scenārijiem un attīstības iespējām, vadīt stratēģisku lēmumu pieņemšanu saskaņā ar plānu, kas ietver uzdevumus, resursus, laiku, cilvēkus.
Ideju izvērtēšana	Raksturo prasmi novērtēt dažādu ideju atšķirīgo vērtību, analizējot idejas rentabilitāti (ieguldījumu pret ieguvumu) un idejas realizācijas iespējamus scenārijus nākotnē.
Ētiska un ilgtspējīga domāšana	Raksturo prasmi pieņemt lēmumus, balstoties uz konkrētiem sociāliem un vides apstākļiem, nodrošinot, ka ētiskie un ilgtspējas mērķi tiek sasniegti.

2. Iekšējo un ārējo resursu identificēšana, mobilizēšana un efektīva izmantošana

Raksturo prasmi izmantot savas stiprās puses un iespējas, lai pārvarētu neveiksmes un izaicinājumus, mobilizētu finansiālos un cilvēkresursus mērķu sasniegšanai un/vai vērtības radīšanai.

Uzņēmējspējas apakškompetence: iekšējo un ārējo resursu identificēšana, mobilizēšana un efektīva izmantošana

Komponentes nosaukums	Komponentes raksturojums
Savu spēju novērtējums	Raksturo prasmi izvērtēt savas stiprās, vājās puses, iespējas un izaicinājumus; kompensēt savas vājās puses, apvienojoties ar citiem un turpinot attīstīt savas stiprās puses.
Motivācija un neatlaidība	Raksturo prasmi pārvarēt neveiksmes, virzīties uz mērķi un radīt produktu (precī vai pakalpojumu), kas rada vērtību citiem.

Resursu mobilizēšana	Raksturo prasmi mobilizēt un pārvaldīt dažādus resursu veidus (piemēram, cilvēkresursus, laiku, finanses, dabas resursus), lai radītu vērtību citiem.
Finansiālā un ekonomiskā kompetence	Raksturo prasmi izstrādāt plānu vērtību radošas darbības finansiālajai ilgtspējai.
Komunikācija un cilvēkresursu mobilizēšana	Raksturo prasmi pārliecināt, motivēt un virzīt cilvēkresursus uzņēmējdarbības mērķu sasniegšanai.

3. Iniciatīva un orientācija uz rīcību

Raksturo prasmi izrādīt iniciatīvu, izvirzīt mērķus, plānot to sasniegšanu, izvērtējot riskus, strādājot un vadot komandu, izvērtējot rezultātus un veicot uzlabojumus, lai sasniegtu pēc iespējas augstāku rezultātu.

10. tabula

Uzņēmējspējas apakškompetence: iniciatīva un orientācija uz rīcību

Komponentes nosaukums	Komponentes raksturojums
Iniciatīvas uzņemšanās	Raksturo prasmi iesaistīties ne tikai citu iniciatīvās problēmas risināšanā, bet pats demonstrē iniciatīvu, piedāvājot problēmas risinājumus, kas rezultējas vērtības radīšanā.
Plānošana	Raksturo prasmi izvirzīt mērķus, plānot un vadīt uzdevumus, resursus un laiku, lai šos mērķus sasniegtu, precizēt prioritātes un plānus, pielāgojoties mainīgiem apstākļiem.
Rīcība nenoteiktības apstākļos	Raksturo prasmi novērtēt riskus un pieņemt lēmumus, neraugoties uz nenoteiktību un neskaidrību.
Komandas darbs	Raksturo prasmi veidot un vadīt komandu, veidot sadarbības kontaktu loku un uzņemties atbildību par pieņemtajiem lēmumiem, lai problēmas risinājumu realizētu.
Mācīšanās no pieredzes	Raksturo prasmi analizēt veiktās darbības, kritiski izvērtēt sasniegto rezultātu, identificēt jomas, kurās var tikt veikti labojumi, lai nākamajās darbības reizēs sasniegtu augstāku rezultātu.

Uzņēmējspēja ir atzīta par atslēgu indivīda attīstībai un papildījuma, aktīvam pilsoniskumam, sociālajai iekļaušanai un nodarbināmībai zināšanu sabiedrībā (Eiropas

Parlaments un Padome, 2006). Jēdzienu “jaunā ekonomika” (*new economy*), kurā tiek akcentēta pāreja no “roku darba” uz “zināšanu darbu”, respektīvi, vajadzību strādāt ar informāciju, var definēt ļoti atšķirīgi, tomēr nemainīgi tiek akcentēta informācijas tehnoloģiju (IKT) un informācijas loma ekonomikas procesos (Neumark & Reed, 2004), tāpēc darba ņēmējiem būtu jāattīsta kompetences, kas palīdzētu veiksmīgi iekļauties darba tirgū, kur konkurētspēju nosaka prasme izmantot zināšanas (Abel & Gabe, 2011; Kalleberg, 2011; Moretti, 2004; Rubin, 2012). Šīs izmaiņas liecina par pieaugošu pieprasījumu darba tirgū pēc kompetentiem indivīdiem, tostarp viena no kompetencēm, kas tiek minēta, ir uzņēmējspēja, jo tā ir svarīga organizācijām/uzņēmumiem un ir pieprasīta dažādās pozīcijās darba tirgū (Szafranski et al., 2017).

Kopš 2006. gada uzņēmējspēja tiek aktualizēta arī izglītības kontekstā (Eiropas Parlaments un Padome, 2006), tajā uzņēmējspējas nozīme un ietekme tiek analizēta starpdisciplināri, tādējādi radot augsni uzņēmējspējas pētniecībai pedagoģiskajā laukā, kur būtiski izprast, kā uzņēmējspēja izpaužas topošo skolotāju izglītībā un pēc tam profesionālajā darbībā. Izglītības kontekstā būtu svarīgi saprast kā: 1) uzņēmējspēja tiek attīstīta kā caurviju kompetence; 2) uzņēmējspēja palīdz skolotāju profesionālajā darbībā, kur jāidentificē konkrētu uzņēmējspējas komponentu ietekmi uz profesionālo izaugsmi.

Balstoties uz profesionālās kompetences jēdziena raksturojumu un uzņēmējspējas caurviju kompetences struktūru, promocijas darba autore Eiropas Savienības finansētā projekta “Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā” Nr. 8.3.6.2. “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” 2. kārtas²⁵ ietvaros izstrādāja uzņēmējspējas nošķirumu divu iepriekšminēto kompetenču struktūrās, lai izprastu uzņēmējspējas atšķirīgās un kopīgās izpausmes divu kompetenču struktūrās (skatīt 11. tabulu).

11. tabula

Uzņēmējspējas nošķirums caurviju un profesionālās kompetences struktūrā

Nr.	Uzņēmējspējas pamatelementi	Caurviju kompetence (skatīta no indivīda personīgās pieredzes perspektīvas)	Profesionālā kompetence (skatīta no indivīda profesionālās pieredzes perspektīvas)
1	Prasme pamanīt iespējas	Kompetents pamanīt iespējas sociālās kopienas mērķu sasniegšanā labklājības veicināšana, personīgajam	Kompetents pamanīt iespējas darba vietā – projektu gatavošana, finansējuma

²⁵ “AUGSTĀKAJĀ IZGLĪTĪBĀ STUDĒJOŠO KOMPETENČU NOVĒRTĒJUMS UN TO ATTĪSTĪBAS DINAMIKA STUDIJU PERIODĀ” 2. kārtā ESF projekta Nr. 8.3.6.2. “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” ietvaros; Projekta līguma numurs: 8.3.6.2/17/1/001 (Nr. ESS2022/422)

		budžetam izdevīgu piedāvājumu realizēšana.	piesaiste, profesionālās pilnveides iespējas u.c.
2	Radošums	Kompetents radīt jauninājumus personīgās dzīves uzlabošanai – mājoklis, izglītība, sociālā vide u.c. Kompetence radoši risināt problēmas.	Kompetents radīt inovācijas darba procesā, organizācijā, produktā, sniedzot pievienot vērtību attīstībā.
3	Vīzija	Kompetents veidot un skaidrot ilgtermiņa redzējumu dzīves plāniem nākotnē.	Kompetents redzēt profesionālo izaugsmi ilgtermiņā – savu profesionālo lomu organizācijā un ārpus tās.
4	Prasme kritiski izvērtēt idejas	Kompetents kritiski izvērtēt personīgajai dzīvei nozīmīgas idejas, pieņemot lēmumus un realizējot iecerēto.	Kompetents izvērtēt idejas darba uzdevumu kontekstā, izvērtējot idejas rentabilitāti – ieguldīto darbu pret iespējamo labumu.
5	Ētiska un ilgspējīga domāšana	Kompetents ētisku lēmumu pieņemšanā par vidi, kurā dzīvo; vienlīdzīga attieksme pret dažādību sabiedrībā.	Kompetents veikt uzdevumus un profesionāli pilnveidoties, ievērojot ētikas principus un, pieņemot lēmumus ņemt vērā ilgspējības aspektus – vidi, sociālo vienlīdzību, kooperatīvo pārvaldību.
6	Savu prasmju apzināšanās un pašefektivitāte	Kompetents pašefektīvi veikt uzdevumus, organizējot savu ikdienu un veicot uzdevumus personīgās labklājības nodrošināšanai.	Kompetents izvērtēt savas stiprās puses un iespējas konkrētu uzdevumu veikšanā, augstāka rezultāta sasniegšanai; identificēt vājās vietas un nepieciešamības gadījumā tās pilnveidot profesionālajai izaugsmei.
7	Motivācija un neatlaidība	Kompetents sasniegt izvirzītos mērķus/uzdevumus, demonstrējot motivāciju un neatlaidību.	Kompetents sasniegt profesionālos izvirzītos mērķus/uzdevumus, meklējot iespējas, kā sasniegt izvirzītos mērķus un nepadoties neveiksmes gadījumā.
8	Prasme mobilizēt nepieciešamos resursus	Kompetents mobilizēt resursus, lai nodrošinātu sadzīvisko labklājību un brīvā laika pavadīšanas iespējas.	Kompetents mobilizēt kapitālu – ražošanas/pakalpojuma sniegšanas vai finansiālos resursus profesionālo pienākumu veikšanai.
9	Finansiālā un ekonomiskā lietpratība	Kompetents plānot savus resursus, apzināties ienākumu un izdevumu plūsmu, zināt dažādus ienākumu veidus un prot izmantot finansiālo pratību, lai uzlabotu dzīves apstākļus.	Kompetents prognozēt ienākumu līmeņa izmaiņas (darba vietā un/vai nozarē), ņemot vērā ekonomiskos apstākļus valstī. Kompetents plānot finanses un demonstrē zināšanas par ekonomiskajiem cikliem organizācijas ietvaros, piemēram, organizējot projektus, piesaistot finansējumu.

10	Prasme mobilizēt un motivēt cilvēkresursus	Kompetents mobilizēt un motivēt cilvēkresursus, kad nepieciešama palīdzība – risinot sadzīviskas problēmas, organizējot personīgos pasākumus u.c.	Kompetents mobilizēt cilvēkresursus – izvērtējot individuālam nepieciešamās kompetences darba uzdevuma veikšanai. Kompetents analizēt cilvēkresursu potenciālo pienesumu darba uzdevuma veikšanā un motivēt veikt uzdevumus.
11	Iniciatīva	Kompetents uzņemties iniciatīvu – ierosināt idejas.	Kompetents ierosināt, pilnveidot, realizēt idejas (balstoties uz profesionālajām zināšanām un darba pieredzi).
12	Plānošana un vadīšana	Kompetents plānot savu personīgo laiku un aktivitātes, vadīt sadzīviskus notikumus.	Kompetents plānot darba laiku un profesionālos uzdevumus; vadīt savu uzvedību rezultāta sasniegšanai.
13	Prasme tikt galā ar nenoteiktību	Kompetents pielāgoties mainīgajiem sociālekonomiskajiem, politiskajiem, personīgās dzīves apstākļiem.	Kompetence pielāgoties mainīgām situācijām profesionālajā jomā – darba uzdevumu veikšana, izmaiņām nozarē vai darba tirgū.
14	Prasme strādāt komandā	Kompetents sadarboties ar ģimeni, draugiem, dažādām sociālajām grupām, vietējo kopienu.	Kompetence iekļauties darba kolektīvā un sadarboties ar vadību, kolēģiem, klientiem, sadarbības partneriem.
15	Mācīšanos no pieredzes	Kompetents izvērtēt savu darbību – pozitīvos un negatīvos aspektus, iespēju mainīt darbību, situācijas, attieksmi, lai pilnveidotos.	Kompetence reflektēt par profesionālo darbību – izvērtēt veiksmes, nepieciešamo pilnveidi un mācīties no pieredzes turpmākās profesionālās darbības izaugsmei.

11. tabulā “Uzņēmējspējas nošķirums caurviju un profesionālās kompetences struktūrā” tiek raksturotas uzņēmējspējas kā caurviju kompetences un uzņēmējspējas kā profesionālās kompetences izpausmes darbībā, par pamatu ņemot uzņēmējspējas konceptuālo modeli, ko veido 15 uzņēmējspējas pamatelementi (Bacigalupo, 2016). Uzņēmējspējas nošķirumā var identificēt, ka caurviju kompetence pārklāj profesionālās kompetences izpausmes konkrētā kontekstā un papildina uzņēmējspējas starpdisciplināro dabu, skatot to no indivīda personīgās dzīves perspektīvas. Nākamajā nodaļā (1.5.) tiks izpētīta profesionālā kompetence skolotāju izglītības kontekstā, lai noskaidrotu, kādi ir skolotāju sagatavošanas programmu izaicinājumi, ņemot vērā mainīgās prasības izglītības pieprasījumā un skolotāja profesionālajās kompetencēs.

1.5. Skolotāju izglītības attīstības perspektīvas

Skolotājiem mūsdienās ir jāpielāgojas arvien neviendabīgākām skolēnu grupu vajadzībām, piemēram, kritiskās domāšanas, problēmu risināšanas, sociāli emocionālo prasmju attīstīšanai (Jacquelyn et al., 2017; OECD, 2017). Turklāt bieži tiek gaidīts, ka skolotāji izrādīs iniciatīvu un uzņemsies jaunus pienākumus, tostarp stiprinās sadarbību ar kolēģiem un citiem profesionāļiem, veicinās līdzdalību mazāka vai lielāka mēroga vadībā (piemēram, metodisko grupu un projektu vadīšanā), pilnveidos savu fleksibilitāti, lai pielāgotos mainīgajām prasībām (piemēram, mācību programmu sasniedzamajiem rezultātiem), kas norāda uz skolotāju profesijas dažādajām inovatīvajām šķautnēm.

Lai noteiktu pedagoģiskās uzņēmējspējas vietu mūsdienīgas skolotāju izglītības konceptā, promocijas darba autore izpētīja un apkopoja zinātniskajā literatūrā un politiskajos dokumentos paustās idejas par skolotāju izglītības attīstības tendencēm un nepieciešamajām pārmaiņām (skatīt 12. tabulu). Digitalizācija, globalizācija, organizāciju vadīšanas struktūru izmaiņas un izglītības reformas ir mainījušas izglītības pieprasījumu pēc tā, kā jāorganizē mācības skolā (Fransson et al., 2019). Tas attiecas ne tikai uz skolēnu mācīšanos, bet arī uz skolotāju profesionālo darbību, lai iekļautos organizācijas vidē, sadarbotos ar kolēģiem, veidotu internacionālus projektus un būtu aktīvi izglītības politikas veidotāji.

Pēc paustās idejas un politiskajām nostādnēm darba autore iedalīja divās kategorijās: 1) topošais skolotājs – tiek identificētas skolotājam nepieciešamās kompetences profesionālajā darbībā, kuras aktualizēt skolotāju sagatavošanas programmās; 2) skolotāju izglītības programmu docētāju (turpmāk tekstā – skolotāju sagatavotāju) loma un ietekme uz to, kā tiek attīstītas topošo skolotāju kompetences un ar piemēru veidota izpratne par pedagoģisko darbību.

12. tabula

Topošo skolotāju sagatavošanas procesā attīstāmās kompetences

Kategorija	Autors, gads	Kompetence	Ideja
Topošā skolotāja kompetences	Jacquelyn M. Urbani, Shadi Roshandel, Rosemarie Michaels, & Elizabeth Truesdell 2017	Komunikācija	Mērķtiecīgi jāattīsta komunikācijas un sadarbības prasmes, lai topošie skolotāji varētu dot skaidras un saprotamas instrukcijas skolēniem.
	Jones & Jones, 2013 Ward & McCotter, 2004 UNESCO, 2021	Sadarbība	Jāparedz kritiskas atgriezeniskās saites saņemšana, lai stiprinātu sadarbības spējas un spētu efektīvi izmantot atgriezenisko saiti savas darbības uzlabošanai.

	UNESCO, 2021	Tolerance un solidaritāte	Pasaule ir bagāta ar multikulturālām un multietniskām sabiedrībām, un izglītībai būtu jāveicina starpkultūru pilsonība. Izglītībā ne tikai jāmacās par daudzveidības vērtību, bet arī jāveicina prasmes, vērtības un nosacījumi, kas nepieciešami horizontālam, demokrātiskam dialogam.
	UNESCO, 2021 Paniagua & Istance, 2018	Prasme radīt jauninājumus (inovācijas)	Inovācijas izglītībā atspoguļo spēju eksperimentēt, dalīties, paplašināt un iedvesmot citus. Tas ir iespējams jebkurā vietā un mērogā, sākot no atsevišķiem skolēniem vai klases līdz skolas vai valsts mērogam.
	Guerriero & Révai, 2017	Lēmumu pieņemšanas prasme	Lai vadītu mācību procesu, ir nepieciešamas arī lēmumu pieņemšanas prasmes un spēja izdarīt profesionālus spriedumus, analizējot un novērtējot konkrētus kontekstus vai mācīšanās epizodes, un, pamatojoties uz savām zināšanām un kompetencēm, pieņemt lēmumus par mācīšanās pieejām un to realizēšanu praksē.
	OECD, 2019	Izziņas un pētniecības prasmes	Lai veidotu pētījumus balstītu, mūsdienās aktuālu mācību saturu un stimulētu mācīties mūža garumā un profesionāli pilnveidoties profesijā.
Skolotāju sagatavotāji	Chand, R., Alasa, V. M., Chitiyo, J., & Pietrantoni, Z. 2021	Atgriezeniskā saite	Jāizmanto aktīvās mācīšanās metodes – iekļaujot tehnoloģiju izmantošanu, nodrošinot topošos skolotājus ar kodolīgu un ātru atgriezenisko saiti, mācīšanos no pieredzes un regulāru mijiedarbību.
	Jones & Jones, 2013 Ward & McCotter, 2004 McDonald and Kahn (2014)	Refleksija	Jāmodelē, jāattīsta un jānovērtē reflektēšanas prasmes, lai topošais skolotājs spētu izvērtēt savu darbību. Pastāv sakarība starp topošo skolotāju refleksijas prasmēm un skolotāju sagatavotāju studiju procesā izmantotajām metodēm un paņēmieniem – pamudinājumu, jautājumiem, atgriezenisko saiti.
	Elster, Barendziak, Haskamp, & Kastenholz, 2014; Kagle, 2014	Kritiskā domāšana	Jāsadarbojas grupās un jāveic kopīgi projekti, apmainoties viedokļiem un trenējot kritisko domāšanu.
	Dong et al., 2015; Hora & Holden, 2013 Nicholson & Galguera, 2013	Tehnoloģiju izmantošanas prasmes	Studiju procesā jāintegrē jēgpilna tehnoloģiju izmantošana – studiju darbos, metodikas izstrādē, atgriezeniskās saites iegūšanā un saņemšanā. Pētījumi atklāj, ka skolotāju sagatavotājus jau pastāvošās uzskatu

			sistēmas un pieredze attur no digitālo prasmju attīstīšanas, kas ietekmē arī to, kā digitālās prasmes studiju procesā tiek attīstītas topošajiem skolotājiem.
	Rust & Bergey, 2014 White & Chant, 2014 Whitty and Furlong, 2017 Burns, Köster & Fuster, 2016 Jenset et al., 2017	Teorijas izmantošana praksē	Iespēja praktizēt iegūtās teorētiskās zināšanas darba vidē un veidot sasaisti starp akadēmiskajā vidē apgūto un reāli pieredzēto, īstenojot metodiku, klasvadību utt. Praksē balstīta mācīšanās.
	UNESCO, 2022 OECD, 2019	Problēmrisināšanas prasmes	Nākotne studentiem radīs jaunas problēmas un iespējas. Apziņu, ka pasaule turpinās mainīties, var iestrādāt studiju procesā, apzināti attīstot studentu prasmi atpazīt un risināt problēmas.
	Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007	Profesionālā pilnveide	Skolotāju izglītībā jāatspoguļo jauni mācīšanas un mācīšanās modeļi un jaunākie pētījumi, kas nozīmē, ka skolotāju sagatavotājiem ir ne tikai jāatjaunina sava zināšanu bāze, bet arī jāpielāgo sava prakse, lai skolotāju izglītības studentiem nodrošinātu autentisku un saskaņotu mācīšanās pieredzi.

Apkopojot zinātniskajā literatūrā un politiskajos dokumentos paustās idejas, promocijas darba autore guva apstiprinājumu apgalvojumam, ka skolotāja profesionālā kompetence ir daudzdimensionāla konstrukcija (Guerriero & Révai, 2017). Tā ietver skolotāju profesionālo zināšanu bāzi – satura un pedagoģiskās zināšanas (zināšanas par mācību jomas programmu, sasniedzamajiem rezultātiem un metodiku) un kompetences – topošajam skolotājam bez jau ierastajām profesionālajām zināšanām, kas ir pamats zināšanās balstītai profesionālajai darbībai, ir nepieciešams studiju laikā attīstīt kompetences, lai veiksmīgi tiktu galā ar profesionālajiem izaicinājumiem. Tika identificētas tādas prasmes kā: 1) komunikācija – ar skolēniem, kolēģiem, administrāciju, izglītībā ieinteresētām personām. Komunikācija (gan rakstiska, gan mutiska, gan tiešsaitē, gan klātienē) kā profesionālais atbalsta rīks, lai dotu instrukcijas, skaidrotu, virzītu, veidotu sadarbību, uzlabotu sniegumu utt.; 2) sadarbība – īstenojot kompetencēs balstītu saturu, veidojot sadarbību ar ārpuskolas organizācijām (uzņēmumiem, nevalstiskām organizācijām, dažādu profesiju pārstāvjiem utt.), sadarbība ar vecākiem skolēnu individualizēta mācību procesa virzībai, sadarbība ar vadību pedagoģiskā procesa efektīvizēšanai (saņemot konstruktīvu atgriezenisko saiti), inovāciju ieviešanā, sadarbība ar kolēģiem, īstenojot starpdisciplinārus projektus; sadarbība ar citu valstu skolām, īstenojot internacionālus projektus; 3) tolerance un solidaritāte, kas nepieciešama, lai

pielāgotos globalizācijas sekām – dažādajām kultūrām, kas ir vienas klases ietvaros, sapratnei pret dažādo un solidaritātei, kopīgi virzoties uz mērķi; 4) prasme radīt jauninājumus (inovācijas), lai efektīvi risinātu problēmsituācijas un pielāgotos izmaiņām, piemēram, veidojot digitālus mācību materiālus; 5) lēmumu pieņemšanas prasme, lai profesionālajā darbībā spētu izvēlēties mācību programmu un stundu realizācijas veidu – mācību metodes, klasvadības veidu, skolēnu vērtēšanu, pieņemtu lēmumus attiecībā uz skolas izvēli, profesionālo pilnveidi utt.; 6) izziņas un pētniecības prasmes, lai profesionālo darbību balstītu pētniecībā iegūtos rezultātos, piemēram, izvēloties mācību metodes, izzinot nozares attīstības tendences, tehnoloģiju piedāvātās iespējas utt.

Otrā kategorija, kas tika identificēta, ir skolotāju izglītības programmās iesaistītie docētāji. Lai gan skolotāji tiek atzīti par stūrakmeni, lai izglītības sistēmā dominētu efektīvs un kvalitatīvs piedāvājums, topošo skolotāju profesionalitātes pamats ir skolotāju sagatavotāji, kam ir zināšanas, prasmes un izpratne par skolotāju izglītību un tās nozīmi kvalitatīvas izglītības sistēmas veidošanā/uzturēšanā (Murray et al., 2009). Joprojām notiek diskusijas par to, kas ir skolotāju izglītības programmās iesaistītie docētāji (Murray et al., 2009; Eiropas Komisija, 2013). Viens no definējumiem iezīmē, ka tie ir ne tikai augstākajā izglītībā strādājošie, bet, plašākā nozīmē, tie, kas nodarbojas ar nākamo skolotāju iepazīstināšanu ar profesionālo darbības lauku un īsteno profesionālo pilnveidi (Murray et al., 2009; Eiropas Komisija, 2013), piemēram, tālākizglītības kursus kā metodisko atbalstu. Pētījumi atklāj, ka skolotāju sagatavotāju kompetenču līmenis ietekmē to, kādā līmenī kompetence tiks attīstīta topošajiem skolotājiem (Rust & Bergey, 2014; White & Chant, 2014). Skolotāju izglītībā iesaistītie docētāji īsteno skolotāju studiju programmu vadlīnijas, tāpēc svarīgi, lai skolotāju izglītība ir saskaņota ar profesionālajiem standartiem (Whitty & Furlong, 2017) un valsts skolu mācību programmu nosacījumiem, kas reformu rezultātā mainās, lai pielāgotos sociālekonomiskajām izmaiņām un jauniem atklājumiem pētniecībā, ar mērķi uzlabot mācību kvalitāti (OECD, 2019). Lai topošie skolotāji saņemtu aktuālas zināšanas un prasmes, ko izmantot, realizējot mācību programmas. Topošo skolotāju sagatavošanas iestādēm un skolas vadībai būtu jāsadarbojas jau pie mācību programmu reformēšanas, kas nozīmē arī regulāru skolotāju studiju programmu satura revīziju (OECD, 2019; UNESCO, 2021).

Analizētajās zinātniskās literatūras vienībās (skatīt 12. tabulu) tika aktualizētas septiņas pieejas, kam būtu jāpievērš uzmanība, domājot par topošo skolotāju sagatavošanu darba tirgum: 1) atgriezeniskās saites sniegšana – mērķtiecīgi īstenot atgriezeniskās saites saņemšanas un došanas prasmi, lai topošais skolotājs spētu pieņemt un izaugsmes veicināšanai izmantot kolēģu doto atgriezenisko saiti (piemēram, pēc stundu vērošanas). Trenēt prasmi

sniegt atgriezenisko saiti kolēģiem, skolēniem, skolas administrācijai un citām izglītībā ieinteresētām personām un darīt to, izmantojot jaunākās tehnoloģijas, piemēram, digitālās lietotnes, kas atgriezenisko saiti padara ātrāku, līdz ar to pieejamu vairāk indivīdiem; 2) refleksija – attīstīt topošo skolotāju reflektēšanas prasmes, ko var panākt studiju procesā, izmantojot attiecīgas metodes, piemēram, uzdodot jautājumus, veicot sasniegumu pašvērtējumu u.c.; 3) kritiskā domāšana, ko attīstīt, izmantojot mācīšanās grupā metodi, apmainoties viedokļiem, izvērtējot atgriezenisko saiti, ieteikumus, jaunāko inovāciju efektivitāti konkrētā kontekstā utt.; 4) tehnoloģiju izmantošanas prasmes, ko var attīstīt, izmantojot tehnoloģiju piedāvātās iespējas jau studiju darbu veikšanā – atgriezeniskās saites sniegšanā, mācību uzdevumu veidošanā, informācijas meklēšanā, atlasīšanā un vizualizēšanā u.c.; 5) teorijas izmantošana praksē, kur topošie skolotāji tiek mērķtiecīgi virzīti praktisku uzdevumu veikšanai, skolas struktūras iepazīšanai, saskarsmei ar skolēniem. Topošo skolotāju profesionālās prakses savienošana ar studiju procesā iegūtajām zināšanām, kas tiek konsekventi pilnveidotas, ņemot vērā jaunākos pētījumus zinātnē, kā arī ar skolotāju un citu izglītībā ieinteresēto personu profesionālajām zināšanām (Burns et al., 2016), lai topošo skolotāju pedagoģiskie spriedumi būtu pamatoti pierādījumos (Révai & Guerriero, 2017). Lai gan tiek veikti pētījumi par skolotāju profesionālās darbības pilnveidi, iegūtie dati ne vienmēr ir pietiekami, lai sistemātiski veidotu profesionālās prakses pamatu (Hargreaves, 1996; Révai & Guerriero, 2017; Dumont et al., 2010). Veiktie izglītības pētījumi mēdz būt savā starpā nesaistīti, pretrunīgi, kontekstam specifiski kvalitatīvi pētījumi. Piemēram, tiek aktualizētas novatoriskas pedagoģiskās pieejas (Paniagua & Istance, 2018), taču dati, kas apstiprinātu, vai konkrētās pedagoģiskās pieejas uzlabo studentu mācīšanos, nav pietiekami, un, ja tā, tad kādā kontekstā tās ir efektīvas un kādas profesionālas zināšanas ir nepieciešamas, lai tās izmantotu (Paniagua & Istance, 2018). Lai skolotāju sagatavotāji iegūtu zināšanas, priekšstatu par aktuālo mācīšanās praksi un vajadzībām, viņiem būtu vērtīgi iepazīties ar izglītības iestādēs notiekošajiem procesiem (Toon & Jensen, 2017), piedalīties skolu metodiskajos pasākumos un pielāgot saturu, metodoloģiju, lai piedāvātu zināšanas un attīstītu prasmes, kas efektīvizētu darba vidē balstītu izaicinājumu risināšanu; 6) problēmrisināšanas prasmes – veicināt studiju procesu, kurā topošie skolotāji atpazīst un proaktīvi meklē iespējas risināt problēmas, kas saistītas ar sociālo inovāciju ieviešanu, tādējādi radot pievienoto vērtību sev vai sabiedrībai. Skolotāju sagatavotāji to var veicināt, ieviešot situāciju analīzē balstītus, reālus uzdevumus; 7) profesionālā pilnveide – skolotāju izglītībā jāatspoguļo jauni mācīšanas un mācīšanās modeļi un jaunākie pētījumi, kas nozīmē, ka skolotāju sagatavotājiem ir ne tikai jāatjaunina sava zināšanu bāze, bet arī jāpielāgo sava prakse, lai skolotāju izglītības studentiem nodrošinātu

modernu un saskaņotu mācīšanas pieredzi (Lunenberg et al., 2007). Topošie skolotāji studiju laikā pieredz mācīšanos, kas ir paraugs tam, kā vadīt mācīšanās procesu, uzsākot darba gaitas (Cochran-Smith et al., 2015; Lunenberg et al., 2007), tāpēc ir svarīgi, lai skolotāju sagatavotāji ir paraugs topošajiem skolotājiem.

Kā uzsvērts Eiropas Komisijas 2013. gada ziņojumā, viens no galvenajiem izaicinājumiem ir skolotāju izglītības programmu docētāju daudzveidīgā identitāte, kurā topošo skolotāju sagatavošana ir tikai viens no daudzajiem profesionālajiem pienākumiem un kura netiek pietiekami aktualizēta, tādējādi radot būtiskas kvalitātes un iesaistes atšķirības skolotāju sagatavotāju darbībā (European Commission, 2013). Proti, zinātniskā literatūra ir parādījusi, ka skolotāju sagatavotāju profesionālajai identitātei ir izšķiroša nozīme topošo skolotāju turpmākajā profesionālajā darbībā (Izadinia, 2013; Zhang et al., 2018). Piemēram, skolotāju izglītības programmu docētāju profesionālā identitāte var ietekmēt ārējo motivāciju mācīties un sadarboties (Zhang et al., 2016), un zema profesionālās identitātes izjūta veicinās zemu izglītības kvalitātes rādītājus. Saskaņā ar sociokulturālo perspektīvu (sociālo normu un kultūras nozīmi), mācīšanās mācīt ir būtiskākais profesionālās identitātes veidošanas process (Dahl et al., 2018). Tas liecina par to, ka skolotāju sagatavotājiem jāpiedāvā atbalsts mūsdienīga pedagogiskā procesa īstenošanā un jāpiedāvā atbalsts, kā pārvaldīt dažādās profesionālās lomas – pētnieks, docētājs, pētniecisko projektu vadītājs, administratīvais darbinieks u.c., regulāras profesionālās izaugsmes iespējas, kā arī papildu labumus par topošo skolotāju veiksmīgu sagatavošanu, kas pašlaik neeksistē lielākajā daļā sistēmu, tādējādi samazinot šīs profesionālās lomas vērtību un nozīmi skolotāju sagatavotāju apziņā (Sonmark et al., 2017; Czerniawski et al., 2017; Eiropas Komisija, 2013).

Pāreja no skolotāju sagatavošanas programmu studijām uz reālu skolas vidi ir vissvarīgākais posms procesā, lai kļūtu par skolotāju. Pat labi organizēta skolotāju sagatavošanas programma nevar kompensēt sistemātisku atbalstu jaunā skolotāja pirmajā darba gaitu posmā, izpildot noteiktās profesionālās prasības (Zuljan & Požarnik, 2014). Lai atbalstītu topošos skolotājus pirmajos profesionālās darbības gados:

1. topošo skolotāju izglītības programmās teorijai un praksei jābūt saskaņotai, lai teoriju var izmantot profesionālo darbību veikšanai (OECD, 2019);

2. jāsniedz personalizēts atbalsts topošajiem skolotājiem, lai risinātu specifiskas problēmas, ar kurām skolotāji saskaras, uzsākot darba gaitas, piemēram, slodze, klasvadība, koleģiāla atbalsta trūkums un nepietiekamas zināšanas par skolas kultūru un tradīcijām (OECD, 2019);

3. jāidentificē skolotāja pirmo gadu kā izaicinājumu, integrējot apgūtās zināšanas reālā skolas vidē un dodot iespēju apgūt jaunas profesionālās zināšanas un prasmes. Jauno skolotāju ekspektācijas par darba vidi var atšķirties no sagaidāmās realitātes, turklāt jaunajiem skolotājiem jāiemācās, kā saglabāt līdzsvaru starp personīgo pārliecību un sabiedrības cerībām vai kā izprast un savā darbā integrēt savu kolēģu zināšanas, uzskatus un praksi, kas izriet no pieredzes (OECD, 2019; Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014; White & Moss, 2003; Rots et al., 2012);

4. studiju programmu realizācijā jāiekļauj citu valstu labā prakse un jāveicina lokāla komunikācija starp skolotājiem un universitātēm (programmām un fakultātēm ir jāsadarbomas ar skolotājiem visā viņu profesionālās karjeras laikā, veicinot dialektiskas attiecības, kurās praktizējoši skolotāji veido izpratni par darba specifiku un aktualitātēm) un starptautiska sadarbība (ārvalstu skolotāju sagatavotāju piesaiste, iespēja iegūt darba praksi ārzemēs u.c.) (UNESCO, 2021).

Promocijas darba autore pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizācijas procesā analizēja topošo skolotāju sagatavošanas programmu aktualitātes un darba tirgū nepieciešamās prasmes, īpašu uzmanību pievērta uzņēmējspējas komponentēm, kā rezultātā tika identificēti faktori, kas būtu jāiekļauj skolotāju izglītības programmās, lai tiktu attīstīta uzņēmējspēja (Deveci & Seikkula-Leino, 2018):

- skolotāju studiju programmās mērķtiecīgi jāiekļauj uzņēmējspējas elementi (Bakar et al., 2001; Baranović & Stibric, 2007; Fagan, 2006; Gustafsson-Pesonen & Remes, 2012; Žibēnienē, 2012), piemēram, zināšanas par finansēm, prasme veidot stratēģiskas vīzijas par profesionālo attīstību, prasme mobilizēt resursus un sadarboties;
- skolotāju sagatavošanas procesā jāintegrē pieredzes gūšana darba vidē, refleksija, mācīšanās no pieredzes un eksperimentēšana – dažādu metožu izmēģināšana, riskēšana un secinājumu izdarīšana (Hannula, 2011; Van Dam et al., 2010). Pētījumi pierāda, ka topošo skolotāju prakses palīdz attīstīt spēcīgākus jaunos profesionāļus (Jenset et al., 2017), tas sasaucas ar ieteikumiem universitātēm veidot ciešu sadarbību ar skolām (Hunt, 2014; Pedaste et al., 2014; Lane et al., 2003);
- topošajiem skolotājiem jāattīsta sadarbības un komunikācijas prasmes, veidojot sadarbību ar profesionālajā kontekstā atbilstošām uzņēmējdarbības nozarēm un nevalstiskajām organizācijām (Žibēnienē, 2012), tas palīdz izprast un sekot līdzi jomas aktualitātēm, kā arī mācību metodikā iekļaut ārpusklases aktivitātes;

- jāveido skolotāju tālākizglītības mācību programmas, kas attīstītu nepieciešamās kompetences, tai skaitā uzņēmējspēju (Konokman & Yelken, 2014);
- skolotāju sagatavotājiem jākoncentrējas uz pašefektivitātes un attieksmes veicināšanu topošo skolotāju izglītībā (Pihie et al., 2011), kas ietver uzņēmējspējas komponentu – savu stipro un vājo iezīmju identificēšanu, iespēju un risku apzināšanos, vēlmi radīt sociālas inovācijas un pievienoto vērtību sev un sabiedrībai.

Lai integrētu uzņēmējspējas elementus skolotāju izglītības programmās un attīstītu uzņēmējspēju jau studiju laikā, skolotāju sagatavotājiem jāizprot uzņēmējspējas koncepts, mērķi, komponentes un metodes (Tittel & Terzidis, 2020), bet pašā pamatā – ieguvumi no uzņēmējspējas pilnveides skolotāju profesionālajā darbībā, ko raksturo pedagoģiskā uzņēmējspēja, tāpēc promocijas darba 1.6.nodaļā darba autore analizēs pedagoģiskās uzņēmējspējas struktūru, koncentrējoties uz profesionālajām un caurviju uzņēmējspējas komponentēm, kas palīdzētu pedagogiem veiksmīgi veikt savus profesionālos darba pienākumus, attīstīt karjeru un veicināt labklājību citās dzīves jomās.

"(...) iepriekšējā ēra prasīja izglītību stabilitātei, nākamajai ērai ir nepieciešama izglītība nestabilitātei"

/ Gunther Kress, 2000/

1.6. Pedagoģiskās uzņēmējspējas struktūra

Tādi globāli notikumi kā Covid-19 pandēmija un karadarbība Ukrainā ir radījuši pārmaiņas visās dzīves jomās – finansiālajā labbūtībā, tehnoloģiju izmantošanā, digitalizācijā, sociālekonomiskajā vienlīdzībā, izpratnē par ekoloģijas nozīmi, kultūras un darba tirgus procesos (Gouvernement du Québec, 2021²⁶), tādējādi citādas kļuvušas arī sabiedrības gaidas par izglītību un skolotāja profesijā nepieciešamajām kompetencēm (Fullan, 2020).

Pedagoģiskā uzņēmējspēja ir relatīvi jauns un maz pētīts jēdziens skolotāju izglītībā pasaulē, arī Latvijā. Lai gan izglītības sistēma mainās un ir prasības īstenot caurviju kompetences, arī uzņēmējspēju, joprojām pastāv neskaidrības par pedagoģiskās uzņēmējspējas būtību un iedzīvināšanas iespējām topošo skolotāju studiju procesā (Slišāne & Rubene, 2021; Haara et al., 2016).

Balstoties uz iepriekšējā nodaļā veikto uzņēmējspējas kā profesionālās un caurviju kompetences nošķirumu, pedagoģiskā uzņēmējspēja balstās uz zināšanām, prasmēm un attieksmi, kas skolotāju padara spējīgu veiksmīgāk pielāgoties mainīgajām situācijām. Tā ir kompetence būt autonomākam, patstāvīgākam jeb neatkarīgākam, veidot sadarbību ārpus klases, skolas un vietējās kopienas, izrādīt iniciatīvu un būt neatlaidīgam, pamanīt iespējas un izmantot tās, piesaistīt un apvienot resursus, lai risinātu problēmsituācijas, veidot stratēģiskas vīzijas, uzņemties atbildību par savu finansiālo lietpratību un strādāt komandā, lai sasniegtu kopīgos organizācijas mērķus, tai skaitā īstenotu izglītības politikas prasības par skolēnu uzņēmējspējas attīstīšanu (LR Ministru kabinets, 2019), ko var īstenot, attīstot uzņēmējspēju skolotājiem (Arruti & Paños-Castro, 2020). Tātad PU ir atbalsta rīks skolotāja profesijā, kas palīdz veiksmīgāk īstenot individuālos un organizācijas mērķus un būt veiksmīgākam profesionālajā un personīgajā dzīvē.

Šajā nodaļā darba autore veiks PU sākotnējo konceptualizāciju, analizējot pētījumus un izglītības politikas dokumentus, kas attiecināmi uz skolotāju izglītību, pēc tam komceptualizācija tiks pilnveidota empīriskā pētījuma rezultātā.

Veicot sistemātisko literatūras analīzi, darba autore izvēlējās atslēgvārdus – pedagoģiskā uzņēmējspēja, skolotāji uzņēmēji (*teacherpreneurs*), skolotāju uzņēmējdarbības uzvedība (*teachers' entrepreneurial behaviour*) un metodiskā pieeja mācīšanai, kas atspoguļo skolotāju

²⁶ https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/reference_framework_professional_competencies_teacher.pdf?1611584651

uzņēmējspējas izglītības kontekstā. Izvēlētie atslēgvārdi raksturo uzņēmējspējas ietekmi un izpausmi profesionālajā darbībā pedagoģijā. Terminoloģija atšķiras valstīs, kurās konkrētais fenomens tiek pētīts. Piemēram, ziemeļvalstu – Norvēģijas, Zviedrijas, Islandes un Somijas – zinātniskajās publikācijās parādās termins *pedagoģiskā uzņēmējspēja*, Kanādas un ASV zinātniskajās publikācijās biežāk sastopams apzīmējums *skolotāji uzņēmēji*, Honkongas (Ķīnas Tautas Republikas īpašais administratīvais rajons) zinātniskajās publikācijas tiek lietots termins *skolotāja uzņēmējspējas uzvedība*. Valstīs, kur uzņēmējspēja pedagoģu kontekstā nav plaši pētīta, uzsvars ir uz skolēnu uzņēmējspēju attīstīšanu un pedagoga darbībām, lai to sekmētu (izmantotās metodes).

Jēdziena “kompetence” definīcijas un lietojums pedagoģijas, uzņēmējdarbības izglītības un izglītības politikas kontekstā ir dažāds. Ir būtiski apzināt, kuras konkrētās prasmes un zināšanas tiek uzskatītas par svarīgām pedagoģiskās uzņēmējspējas attīstīšanā, lai radītu stabilu pamatu augstas kvalitātes kursu un programmu izstrādei un īstenošanai, tas sevī ietver arī termina konceptuālu precizējumu. Skaidrība par uzņēmējspēju palīdzēs topošajiem skolotājiem būt profesionāli labāk sagatavotiem, izvēloties mācību saturu, definējot mācību rezultātus, izstrādājot mācību plānus un atbilstošas uzraudzības un novērtēšanas metodes (Tittel & Terzidis, 2020), komunicējot un sadarbojoties starpdisciplināri, plānojot un īstenojot savu profesionālo darbību klasē un ārpus tās, pielāgojoties ārējās vides mainīgajiem apstākļiem.

Mainīgā sociālekonomiskā situācija ietekmē visas dzīves jomas, un mūsdienās uzņēmējspēja izglītības kontekstā ir globāla parādība, kas izriet no politikas un ir nozīmīgs sākumpunkts uzņēmējspējas izpētei pedagoģijas kontekstā (Dal et al., 2016). Lai gan uzņēmējspējas attīstīšana ir aktuāla daudzus gadus, joprojām nav vienprātības par to, kādi ir uzņēmējspējas elementi (Slišāne & Rubene, 2021) un kā tie iekļaujas izglītības kontekstā. Viena no Eiropas Savienības (EU) prioritātēm ir attīstīt uzņēmējspēju skolotāju izglītībā (GHK, 2011), jo skolotāju izglītība nav pilnībā integrēta visās nacionālajās stratēģijās un neveicina skolotāju nepārtrauktu profesionālo pilnveidi (European Training Foundation, 2010). Daudzas valstis jau tagad saskaras ar sarūkošu pasaules darba tirgu, un ekonomiskie rādītāji liecina, ka tas nākotnē palielinās studentu problēmas atrast piemērotu darbu, tāpēc nepieciešams attīstīt kompetences, kas palīdzēs tikt galā ar mainīgajām prasībām un kompleksām problēmsituācijām. Tiek rekomendēts, ka kompetenču attīstīšanai ir primāri jāsākas no skolotāju izglītības programmām (Correia et al., 2010), jo skolotāji ir vitāli nozīmīgs faktors skolēnu uzņēmējspēju attīstībā (Akyürek & Şahin, 2013; Gardner, 2013; Hannula, 2011). Pētījumi atklāj, ka skolotāji nejūtas ne teorētiski, ne praktiski pietiekami sagatavoti, lai attīstītu uzņēmējspēju klasē (Slišāne et al., 2021; Gustafsson-Pesonen & Remes, 2012), un

pedagoģiskās uzņēmējspējas kompetences trūkums kavē uzņēmējspējas attīstību mācību procesā (Gustafsson-Pesonen & Remes, 2012). Lai to novērstu, ir būtiski veicināt skolotāju izpratni par uzņēmējspēju (Silva, 2013), pilnveidojot pedagoģiskās uzņēmējspējas apguvi jau studiju laikā. Plašais uzņēmējspējas koncepts mācīšanas kontekstā liek uzsvāru uz pedagoģiskajiem un organizatoriskajiem procesiem, kas ir nepieciešami, lai atbalstītu uzņēmējspējas attīstīšanu dažādos kontekstos (Volkman, 2004; Politis, 2005), un apliecina, ka uzņēmējspēja ir starpdisciplinārs jēdziens, kas nepieciešams visu studentu un mācībspēku profesionālajai attīstībai (Coaldrake & Stedman, 1999; Roman et al., 2008)²⁷.

Idejas par kompetencēs balstītu pieeju izglītībā parādījās jau 20. gadsimta sākumā. 1959. gadā tika radīts kompetences termins, bet precīzs kompetencēs balstīts augstākās izglītības modelis tika aktualizēts 20. gadsimta 50. un 60. gados, kad pēc ASV pedagoģu ilgstošām diskusijām par mācību mērķiem notika pāreja uz rezultātos balstītu izglītību. Ralfs V. Tailers (*Ralph W. Tyler*) un Bendžamins S. Blūms (*Benjamin S. Bloom*) bija “rezultātos balstītas izglītības” pamatlicēji, kuru radītā pieeja 1970. gadā mainīja tradicionālo mācīšanas perspektīvu, būtiski ietekmējot izglītības jomu, kurā tika vērtēti mācību rezultāti, nevis tas, kas tiek mācīts (Ceatrix Campus, 2021)²⁸. Izglītības iestādes pārstrādāja mācību programmas, lai tās pielāgotu tam, ko profesionālās asociācijas un nozares organizācijas uzskatīja par svarīgu (Mulder, 2014).

Kompetencēs balstīta pieeja kļuva aktuāla mācību procesā. Sākotnēji, lai sasniegtu rūpniecības un uzņēmējdarbības mērķus (Wilcox, 2012), bet vēlāk kompetencēs balstīta izglītība tika atzīta par instrumentu, lai indivīds spētu tikt galā ar problēmsituācijām personīgajā un profesionālajā darbībā (OECD, 2018), tādējādi uzlabojot dzīves kvalitāti.

Kopš ir pieaugusi pētnieciskā interese par kompetenču pieeju izglītības, psiholoģijas un cilvēkresursu vadības jomās, tiek pētīta arī uzņēmējdarbības apguve skolotāju sagatavošanā. Visvairāk pētījumu ir laika posmā no 2009. līdz 2016. gadam (Adeyemo, 2009; Deveci & Seikkula-Leino, 2016; Dijk & Mensch, 2015; Hannula, 2011; Heilbrunn, 2010; Lepistö & Ronkko, 2013; Orji, 2014; Seikkula-Leino et al., 2012; Deveci & Seikkula-Leino, 2018), un viens no kompetences pētījumu popularitātes cēloņiem ir kompetenču pieejas funkcionalitāte un minēto jomu procesu ilgtspējīga pilnveide (Schneider, 2019).

Profesionālās kompetences pedagoģiskais konteksts ietver zināšanas, prasmes un attieksmi, kas ir būtiska klasē un ārpus klases profesionālo pienākumu veikšanai, tostarp

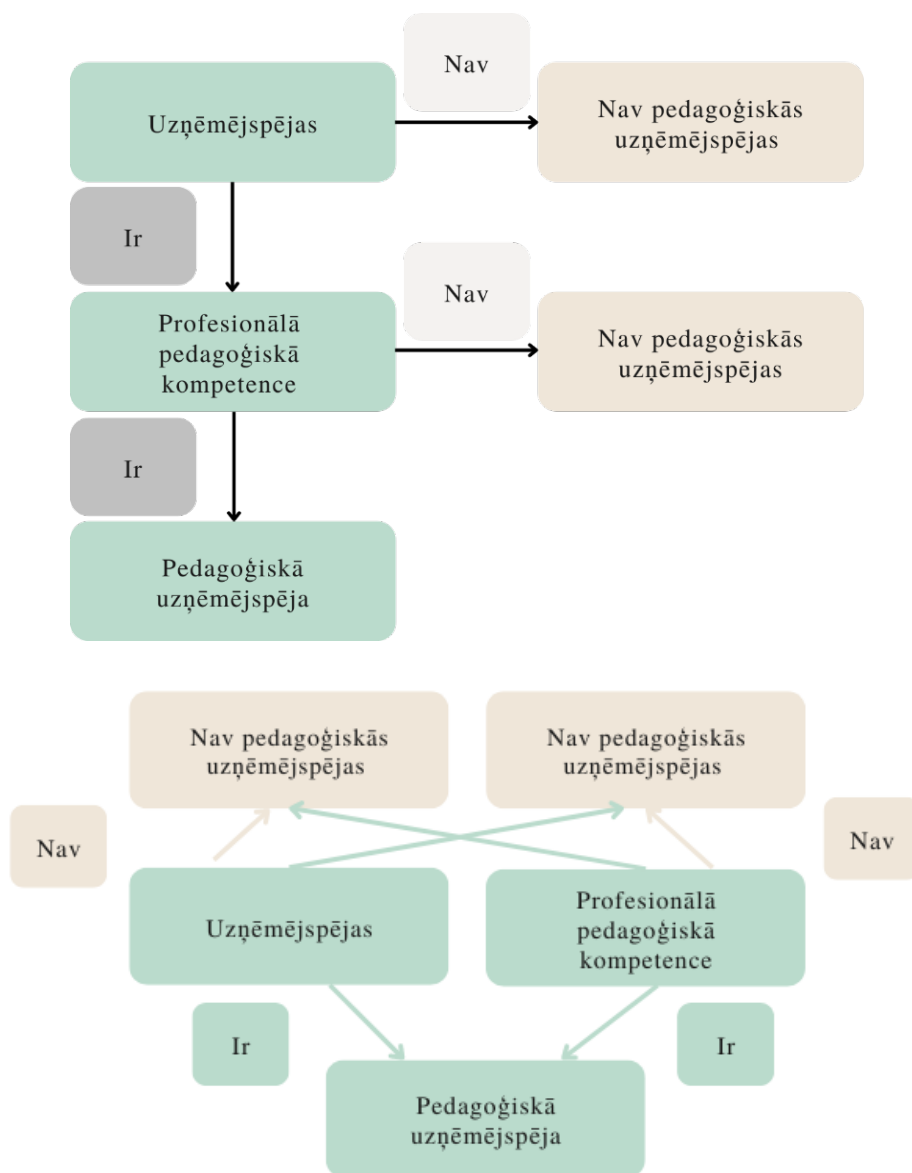
²⁷ This view provides the basis for the International Entrepreneurship Educators Programme (IEEP) of the NCGE which is open to staff of all university departments.

²⁸ <https://www.creatrixcampus.com/blog/competency-based-education-software>

prasme sadarboties ar kolēģiem, administrāciju, izglītībā ieinteresētajām personām – nozares speciālistiem (Tang et al., 2016), kā arī kompetences, kas palīdz pielāgoties mainīgajām darba tirgus prasībām un izglītības inovācijām (Selvi, 2010). 21. gadsimta skolotāji ir izglītības inovatori, kas virza jauninājumu ienākšanu pedagoģijā (Howard et al., 2018), un uzņēmējspējas izpausmes uzvedībā izglītības kontekstā parādās arī sociālajās inovācijās. Piemēram, mobilo lietotņu veidošana efektīvākai mācību satura vai atgriezeniskās saites saņemšanai, internacionālu projektu īstenošana pieredzes apmaiņai u.c. Līdz ar izglītības inovācijām pasaulē, arī Latvijas izglītības sistēmā notiek izmaiņas gan skolās, gan augstākās izglītības attīstības procesos, kur viens no uzdevumiem ir kompetencēs balstītu izglītības programmu izveide un ieviešana (Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartiem un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem, 2019). Līdz 2021. gadam bija plānots stiprināt skolotāju izglītības sistēmu, lai kompetencēs balstīta izglītības programma tiktu ieviesta un praksē izmantota, un spētu ātri pielāgoties darba tirgus pieprasījumam un tehnoloģiskajai attīstībai (LR Ministru kabinets, 2019).

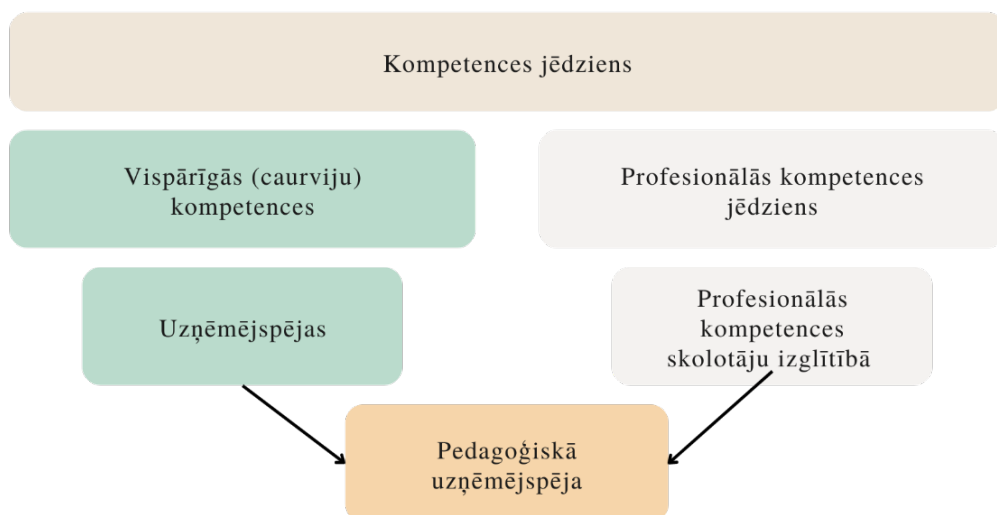
Pētījumi liecina, ka uzņēmējspēja izglītībā ir kas vairāk nekā attiecības starp skolu un biznesu/uzņēmumiem, tā ir saistīta arī ar politisko apziņu, kultūras dzīvi, ģimenes un sabiedrības līdzdalību (Haara et al., 2016). Pedagoģiskajai uzņēmējspējai nevajadzētu būt saistītai tikai ar ekonomiku vai biznesu, bet, izmantojot starpdisciplināru pieeju, ietvert nozares stratēģijas, ko var pielāgot un lietot, lai efektīvizētu procesus (gan profesionālajā, gan personīgajā dzīvē) un pavērtu ceļu indivīda izaugsmei, uzsverot autentiskumu, rīcību un prasmi pašregulēties (Haara & Jenssen, 2016).

Lai arī pedagoģiskā uzņēmējspēja nav plaši lietots jēdziens, tas ir sintezējams no trīs zināmiem un pētītiem jēdzieniem – kompetence, pedagoģiskā prakse un uzņēmējspēja. Lai izprastu, kādi nosacījumi ir jāizpilda jeb jāapgūst, lai piemistu pedagoģiskā uzņēmējspēja, promocijas darba autore izveidoja pedagoģiskās uzņēmējspējas izpildes vienkāršotu algoritmu (skatīt 6. attēlu). Tikai ar uzņēmējspēju vai tikai ar profesionālajām pedagoģiskajām kompetencēm nepietiek, lai īstenotu pedagoģisko uzņēmējspēju – ir būtiski, lai piemīt uzņēmējspēja, kas tiek demonstrēta pedagoģiskajā kontekstā.



6. att. Pedagoģiskās uzņēmējspējas īstenošanās vienkāršots algoritms

Apvienojot zināšanas, prasmes un attieksmi, kas raksturīgas uzņēmējspējai un pedagoģiskajai kompetencei, autore secina, ka pedagoģiskā uzņēmējspēja palīdz skolotājam pamanīt problēmas, apvienot ierobežotos resursus un/vai piesaistīt papildu resursus, lai konkrēto problēmsituāciju atrisinātu, kā rezultātā radītu pievienoto vērtību. Tātad pedagoģiskā uzņēmējspēja (skatīt 7. attēlu un 13. tabulu) ir caurviju kompetence, kura tiek demonstrēta gan profesionālajā, gan personīgajā jomā, lai skolotājs veiksmīgāk risinātu problēmsituācijas, radot vērtību sev un/vai citiem, piemēram skolēniem, skolai, sabiedrībai vai izglītības politikai.



7.att. Pedagoģiskās uzņēmējspējas vieta kompetences struktūrā

13. tabula

Pedagoģiskās uzņēmējspējas vieta kompetences struktūrā (veidots pēc jēdzienu “kompetences”, “profesionālās kompetences” un “uzņēmējspējas” izpētes un analīzes)

Kompetence		
Caurviju kompetence	Kopīgais	Profesionālā kompetence
Zināšanas, prasmes, attieksme, kas tiek izmantotas, lai tiktu galā ar problēmsituācijām.	Zināšanas Prasmes Attieksme	Konkrētā profesijā nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksme, lai tiktu galā ar uzdevumiem.
Uzņēmējspēja	Kopīgais	Pedagoģiskā kompetence
Ar ierobežotiem resursiem rast risinājumu, radot pievienoto vērtību	Rast risinājumu, lai radītu pievienoto vērtību	Zināšanas par mācību programmām un specifiskā priekšmeta zināšanas, prasme vadīt mācību procesu un vēlme profesionāli pilnveidoties
Pedagoģiskā uzņēmējspēja		
Ar ierobežotiem resursiem rast risinājumu pedagoģiskās darbības attīstīšanā, lai radītu pievienoto vērtību sev, skolai, skolēniem. <ul style="list-style-type: none"> · Apzināties savus resursus · Spēt mobilizēt un piesaistīt resursus · Komunicēt un sadarboties Risināt problēmas, lai radītu pievienoto vērtību (jauninājumu esošā kontekstā)		

13. tabulā tiek identificēti kopīgie elementi jēdzieniem “caurviju kompetence” un “profesionālā kompetence”, tie ir – zināšanas, prasmes un attieksme. Kopīgais elements uzņēmējspējai un pedagoģiskajai kompetencei ir risinājumi, kas rada pievienoto vērtību sev vai sabiedrībai, un skolotāja darbā tas iekļauj nepieciešamās prasmes, zināšanas un attieksmi, lai ar ierobežotiem resursiem ierobežotā laikā rastu risinājumu konkrētām problēmsituācijām un tā rezultātā radītu pievienoto vērtību sev (profesionālā pilnveide) vai sabiedrībai – skolai, skolēniem, vecākiem, skolas vadībai, izglītības sistēmai.

Skolotāju profesionālo kompetenci var uzskatīt par daudzslāņu konstrukciju (Peltonen, 2014), kas ietver profesionālās zināšanas par skolēniem un viņu mācību vajadzībām un mācību procesu, specifiskām mācību priekšmetu zināšanām, zināšanām par mācību saturu un izglītības sistēmu, darba ētiku, pašapziņu, attieksmi pret darbu, uzskatiem un vērtībām (Meijer et al., 2009; Evans, 2011), kā arī skolotāju lomu sabiedrībā un viņu gatavību profesionālai attīstībai (Peltonen, 2014).

Lai definētu saikni starp uzņēmējdarbību un pedagoģisko praksi, publikācijās minēti dažādi termini – uzņēmējdarbības izglītība (*entrepreneurship education*), uzņēmējdarbības mācīšanās (*entrepreneurial learning*) un uzņēmējdarbības pedagoģija (*entrepreneurship pedagogy*). Ņemot vērā, ka termins “uzņēmējdarbība” nāk no ekonomikas sfēras, ir nepieciešams skaidrot tā nozīmi pedagoģijas kontekstā. Šaurs un tradicionāls termina “uzņēmējdarbība” lietojums ir attiecināms uz biznesa sektoru, – kā indivīds dibina un vada uzņēmumu (Dal et al., 2016). Plašāka pieeja terminam ir saistīta ar cilvēka vērtībām, zināšanām un prasmēm, kas palīdz indivīdam efektīvi, fleksibli un radoši tikt galā ar sociālām un ekonomiskām pārmaiņām (Erkkilä, 2000).

Lai konceptualizētu jēdzienu “pedagoģiskā uzņēmējspēja”, tika veikta 59 literatūras vienību sistemātiska analīze (18 vienībās – pedagoģiskā uzņēmējspēja; 41 – pedagoģiskās uzņēmējspējas izpausmes skolotāju darbībā (2. pielikums) laika posmā no 1994. līdz 2021. gadam, kas ietvēra 56 zinātniskus rakstus, divus politikas dokumentus un pētījumu “*EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*”. Lai gan atslēgvārdi – uzņēmējdarbības izglītība, uzņēmējdarbības pedagoģija, uzņēmējdarbības prasmes, uzņēmējspēja, uzņēmējdarbības uzvedība, pedagoģiskā uzņēmējspēja – identificēti 348 pētījumos, lielākā daļa tekstu nebija saistīti ar uzņēmējspēju skolotāju izglītībā. Manuāla publikāciju atlase tika veikta vairākos posmos, pamatojoties uz virsrakstiem, kopsavilkumu un publikācijas saturu. Tika atlasīti dažādi zinātnisko pētījumu veidi – empīriskie pētījumi, sistemātiskas literatūras apskati, raksti no zinātniskiem žurnāliem, politikas dokumenti un tehniski ziņojumi. Izvēloties datu bāzes – *Web of Science*, *Scopus*, *ScienceDirect*, *Elsevier*,

Taylor&Francis un *ResearchGate*, pamatprincips bija, lai tās nodrošina ar jaunākajām starptautiskajām publikācijām angļu valodā. Tādējādi atlasē ietilpst pētījumi par pedagoģisko uzņēmējspēju, kas veikti skolotāju izglītības kontekstā.

Promocijas darba autore analīzi veica divos posmos. Pirmajā posmā katru no atlasītajiem rakstiem analizēja divu jautājumu aspektā: 1) kas ir pedagoģiskā uzņēmējspēja; 2) kā uzņēmējspēja īstenojas izglītības kontekstā, proti, kādas aktivitātes liecina, ka skolotājam piemīt pedagoģiskā uzņēmējspēja. Otrajā posmā raksti tika klasificēti pēc atbildēm uz šiem jautājumiem. Katra jautājuma rezultāti tika apkopoti tabulā, lai iegūtu pārskatu par publikācijām, kas rakstītas angļu valodā laika posmā no 2011. līdz 2021. gadam un kas attiecas uz pedagoģisko uzņēmējspēju. Pētījuma rezultātā autori, publikācija un tās veids, gadi un atslēgvārdi tika apkopoti divās tabulās – “Pedagoģiskā uzņēmējspēja” un “Skolotāji – uzņēmēji” (uzņēmējdarbības uzvedība izglītības kontekstā).

1.6.1. Pedagoģiskās uzņēmējspējas definīciju salīdzinājums

Pedagoģiskās uzņēmējspējas definīcijas izpētes procesā tika atlasītas 18 publikācijas no 2006. līdz 2021. gadam (14. tabula). Darba autore secināja, ka Ziemeļvalstīs, izmantojot terminu “pedagoģiskā uzņēmējspēja” (Leffler, 2002; Ødegård, 2003; Backström-Widjeskog, 2008), liek uzsvāru uz uzņēmējspējas integrācijas fenomenu mācību procesā, kas ir būtiska skolotāja profesionālās kompetences sastāvdaļa un veicina uzņēmējspējas kā caurvijas prasmes attīstību skolēniem, tomēr pedagoģiskā uzņēmējspēja ietver plašāku prasmju, zināšanu un attieksmes loku – skolotāja profesionālo izaugsmi un labbūtību. To pamato Eiropas forumos identificēts apgalvojums, ka uzņēmējdarbība izglītībā ir kas vairāk nekā skolas un biznesa attiecības, tā ir saistīta arī ar politisko apziņu, kultūras dzīvi un ģimenes un sabiedrības līdzdalību (Haara et al., 2016). Tiek akcentēta doma par uzņēmējspēju kā būtisku skolotāju profesionālās kompetences sastāvdaļu (Peltonen, 2014).

Pedagoģiskā uzņēmējspēja ir uzņēmējspējas dimensija, kas saistīta ar skolotāju profesionālo kompetenci un izpaužas skolotāju pedagoģiskajā domāšanā un darbībās (Peltonen, 2014). Pedagoģiskā uzņēmējspēja demonstrē to, kā skolotāji var izmantot savu kompetenci, lai pārvaldītu savu profesionālo dzīvi klasē un ārpus tās. Skolotājiem, izvēloties mācību metodes, īstenojot mācību saturu un mācību mērķus, ir galvenā loma uzņēmējspējas attīstīšanā. Pētījumi identificē uzņēmējspējas ietekmi arī augstākajā izglītībā, piemēram, 1) uzņēmējspēja palīdz indivīdam attīstīt dažādus personības aspektus (attieksmi, zināšanas, prasmes); 2) veicina dažādu iniciatīvu īstenošanu (Ismail et al., 2018); 3) veicina radošu atmosfēru, sadarbību, mācību vides diferencēšanu (Dal et al., 2016).

Honkongas zinātniskajās publikācijās tiek lietots termins “skolotāja uzņēmējspējas uzvedība” (*teacher entrepreneurial behaviour*), tas tiek izmantots kontekstā ar skolotāju profesionālo darbību, lai: 1) pilnveidotu skolotāju individuālo sniegumu (Ho et al., 2020), 2) skolotāji būtu gandarīti un pārliecināti par darbu, ko veic (Pearce et al., 1997; Kuratko et al., 2005; Rae, 2013; Jain & Ali, 2013; Martin et al., 2018; Neto et al., 2017; Hietanen, 2015), 3) skolotāji, sadarbojoties, ieviešot inovācijas, palielinātu organizācijas kopējo sniegumu (Chawla & Lenka, 2015; Hietanen, 2015; Alipour et al., 2011; Engelen et al., 2015; Kuratko et al., 2005) un 4) iegūtu konkurences priekšrocības darba tirgū (De Clercq et al., 2010; Kuratko et al., 2005; Rauch et al., 2009).

Tika atlasīti 18 raksti, kuros identificējams pedagoģiskās uzņēmējspējas raksturojums.

14. tabula

Pedagoģiskā uzņēmējspēja (2006–2021)

Nr.	Authors/i	Gads Valsts	Publikācijas veids	Galvenā ideja
-----	-----------	-------------	--------------------	---------------

1	Vicki Davis	2006 ASV	Blogs (uz kuru atsaucas zinātniskajā publikācijā)	Skolotāji, kuri saskata ieguvumus skolēniem, sadarbojoties ar citām klasēm ar kopīgiem mācību programmas mērķiem un gaidām, vēlmēm. Skolotāji, kuri uzdrošinās ieviest jauninājumus.
2	Katariina Peltonen	2015 Somija	Žurnāla raksts – pārskats. Empīrisks pētījums	Pedagoģiskā uzņēmējspēja ir saistīta ar skolotāju profesionālo kompetenci un izpaužas skolotāju pedagoģiskajā domāšanā un darbībās. Konatīvā, kognitīvā un afektīvā kompetence.
3	Frode Olav Haara, Eirik Jenssen, Ingrid Fossøy, Inger Karin Røe Ødegård	2016 Norvēģija	Žurnāla raksts. Sistēmiskā literatūras analīze	Topošajiem skolotājiem studiju laikā attīsta uzņēmējspējas – spējas interpretēt uzņēmējdarbības perspektīvu mācību procesā, eksperimentējot un pārdomājot uzņēmējdarbības pieeju mācībās.
4	Frode Olav Haara, Eirik Jenssen	2016 Norvēģija	Žurnāla raksts. Zinātniskās literatūras apskats	Pedagoģiskā uzņēmējspēja ir indivīda izaugsmes veicināšana, attīstot pašregulācijas prasmes, iniciatīvu/vēlmi darboties un autentiskumu. Topošajiem skolotājiem jāattīsta pedagoģiskā uzņēmējspēja, lai tie veidotu tādu mācību procesu, kas skolēniem veicinātu izaugsmi.
5	Michael Dal, Janne Elo, Eva Leffler, Gudrun Svedberg, Mats Westerberg	2016 Somija, Islande, Zviedrija	Žurnāla raksts. Sistēmiskā literatūras analīze/meta analīze	Inovācijas un zināšanu praktiska izmantošana. Pedagoģisko uzņēmējspēju praktizē kā pieeju jaunas, novatoriskas un emancipatīvas pedagoģijas ieviešanai pretstatā tradicionālajai (stingrākai) pieejai.
6	Josef Hanson	2017 ASV	Zinātniskais raksts (pētījums)	Skolotāji, kuriem piemīt pedagoģiskā uzņēmējspēja, biežāk izmanto sadarbības metodes un izstrādā radošas mācību programmas.
7	Kevin Celuch, Bryan Bourdeau, Doan Winkel	2017 ASV	Žurnāla raksts. Empīrisks pētījums	Prasmes, kas skolēnam palīdz pielāgoties jaunām situācijām, ar kurām viņi var saskarties savā dzīvē vai turpmākajā karjerā, neatkarīgi no tā, vai tā ir uzņēmējdarbība vai cita joma.
8	Olivier Toutain, Fayolle Alain	2017 Francija, Itālija	Nodaļa grāmatā “Competence-based Vocational and Professional Education”	Skolotāji pedagoģiskajā procesā ietekmē skolēnu uzņēmējspēju attīstību, un, lai tas notiktu, skolēnam ir jābūt mācību procesa centrā.
9	Mina Khorrami, Homayon Farhadian, Enayat Abbasi	2018 Irāna	Raksts žurnālā	Skolotāji, kuriem ir zināšanas par uzņēmējdarbību, spēj pielāgoties mainīgajai karjerai, viņiem piemīt radoša domāšana, profesionālā pašefektivitāte, komandas

				darba prasmes un sadarbības prasmes atbilstošā uzņēmējdarbības vidē.
10	Annafatmawaty B.T. Ismail, Sukanlaya Sawang, Roxanne Zolin	2018 Malaizija, Austrālija	Žurnāla raksts. Empīrisks pētījums	Pedagoģiskā uzņēmējspēja ietekmē studentu uzņēmējspējas attīstību, bet jāņem vērā atšķirīgā pieeja dažādās kultūrās. Austrumos – skolotāja centrēta jeb centrā ir skolotājs, jo skolotājs ir autoritāte, Rietumos – centrā ir students/skolēns, uzņēmējspēja tiek attīstīta, iesaistot aktīvā darbībā.
11	İsa Deveci Jaana Seikkula- Leino	2018 Turcija Somija	Raksts žurnālā. Tematiskā analīze.	Skolotāji, kam piemīt uzņēmējspējas, iekļauj dažādas metodes skolas un ārpus skolas mācību apstākļos. Tāpēc tās jau studiju procesā jāattīsta topošajiem skolotājiem.
12	Idam Ragil Widianto Atmojo, Widha Sajidan Ashadi Sunarno	2019 Indonēzija	Žurnāla raksts.	Radošums, inovācija, kritiskā domāšana, problēmrisināšana, riska uzņemšanās. Un tādi attieksmes komponenti kā atvērtība un noturība (stresa apstākļos).
13	Frode Olav Haara, Eirik S. Jenssen	2019 Norvēģija	Žurnāla raksts. Literatūras pārskats.	Pedagoģiskā uzņēmējspēja ir mācīšanās un mācīšanās pieeja, kas akcentē iespēju un dažādu instrumentu izmantošanu mācību priekšmetos pretstatā reproduktīvai, transmisīvai un uz mērķi orientētai pieejai. Tā ir novatoriska/inovatīva un izzinoša neatkarīgi no tā, vai tā ir saistīta ar ekonomisko izaugsmi, vērtībām, zinātnisku pieeju vai pārmaiņām.
14	Adri Du Toit	2019 Dienvīdāfrika	Nodaļa grāmatā. ²⁹	Pašvadīta mācīšanās, kas iekļauj uzņēmējspējas komponentu attīstīšanu. Aktīva, uz skolēniem orientēta pedagoģija, kur skolēniem jātiek galā ar jaunām situācijām.
15	Sanna Joensuu- Salo, K. Peltonen, Minna Hämäläinen Elena Oikkonen, Anu Raappana	2020 Somija	Žurnāla raksts. Empīrisks pētījums	Inovācijas un prasme uzņemties risku. Inovācija – lai ieviestu pārmaiņas un uzlabojumus. (Le Fevre 2014; Suharyati, 2017), prasme uzņemties risku ir saistībā ar prasmi tikt galā ar bailēm no neveiksmes un bailēm pazaudēt kontroli, ieviešot inovatīvas mācīšanās prakses.
16	Agnese Slišāne, Zanda Rubene	2021 Latvija	Žurnāla raksts. Sistēmiskā literatūras analīze.	Lai attīstītu pedagoģisko uzņēmējspēju, ir jānodrošina studiju process, kurā tiek risinātas reālas problēmas, notiek sadarbība, refleksija un tiek radīta pievienotā vērtība.
17	Agnese Slišāne, Zanda Rubene Gatis Lāma	2021 Latvija	Žurnāla raksts. Empīrisks pētījums.	Pastāv cieša korelācija starp studentu uzņēmējspēju un viņu gatavību mācīt /attīstīt to citiem, kas norāda, ka pedagoģiskā uzņēmējspēja ir uzņēmējspējas demonstrācija pedagoģiskajā darbībā.

²⁹ Self-Directed Learning for the 21st Century: Implications for Higher Education

18	Najmeh Keyhani Mi Song Kim	2021 Kanāda	Publikācija	<p>Skolotājiem uzņēmējiem (pedagoģiskā uzņēmējspēja) ir kompetences, iezīmes un darbības, kas piemīt daudzpratību skolotājiem.</p> <p>Sociāli motivēti un uz iespējām vērsti, zinoši, tālredzīgi, inovatīvi, spēj sadarboties, klātesoši savā darbā, atjautīgi, proaktīvi, centīgi un sevi pilnveidojoši. Darbība ir balstīta klasē, izglītības sistēmā vai sabiedrībā novērotā problēmā, kuru skolotāji uzņēmēji risina divos līmeņos – skolēnu un klases līmenī, piemēram, izmantojot diferencētas mācību metodes, un sabiedrības līmenī, cenšoties radīt sociālas pārmaiņas, piemēram, mēģinot palielināt izpratni par skolēnu vajadzībām.</p>
----	----------------------------------	----------------	-------------	---

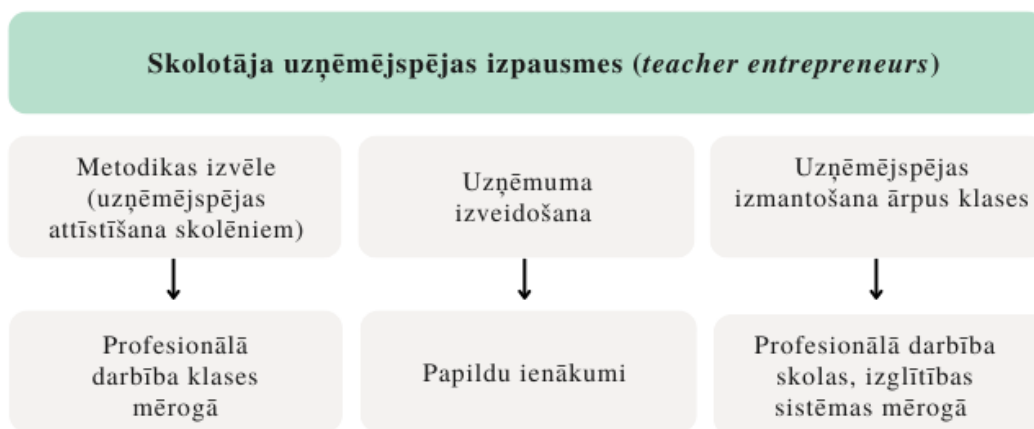
Sistemātiskais literatūras apskates rezultātā tika identificētas būtiskākās pedagoģiskās uzņēmējspējas jēdziena raksturojošās pazīmes – inovatīvs (Davis, 2006; Dal et al., 2016; Atmojo et al., 2019; Slišāne & Rubene, 2021), piemīt pedagoģiskās kompetences (Peltonen, 2015; Dal et al., 2016; Haara & Jensen, 2016; Toutain & Fayolle, 2017; Khorrami et al., 2018; Ismail et al., 2018; Devenci & Leino, 2018; Haara & Jensen, 2019; Toit, 2019; Slišāne & Rubene, 2021), fleksibls (Hanson, 2017; Khorrami et al., 2018; Slišāne & Rubene, 2021), sadarbojas, uzņemas risku un risina problēmas (Hanson, 2017; Khorrami et al., 2018; Slišāne & Rubene, 2021; Seikajoki et al., 2020). Pēc literatūras analīzes var secināt, ka visvairāk atsauces saistībā ar pedagoģisko uzņēmējspēju ir par pedagoģisko kompetenci – skolotāja profesionālajām darbībām, lai attīstītu uzņēmējspēju skolēniem, ko var skaidrot ar skolotāja profesijas darba uzdevumiem. Tomēr jaunākajās publikācijās arvien vairāk tiek akcentētas uzņēmējspējas komponentes, kas palīdz skolotājam būt veiksmīgam un efektīvam arī ārpus klases, kā fleksibilitāte, spēja sadarboties, riska uzņemšanās u.c.

1.6.2. Pedagoģiskās uzņēmējspējas izpausmes izglītības kontekstā

2001. gadā tiek identificēta pirmā publikācija, kurā tiek aktualizēta un aprakstīta uzņēmīga skolotāja uzvedība (*teacher entrepreneurs behaviour*) (Keyhani & Kim, 2020) un 2006. gadā skolotāja un emuāru autore V. Deivisa, raksturojot uz sadarbību vērstus, mērķtiecīgus un inovatīvus skolotājus, izmanto terminu “uzņēmīgs skolotājs” (*teacherpreneur*) (Keyhani & Kim, 2020). Tomēr uzņēmējdarbības uzvedība kā fenomens jau izsenis sakņojas uzņēmumu dibināšanas kontekstā un ir pētīts, lai identificētu kompetences, kas nepieciešamas uzņēmējdarbībā. Publikācijās minētie uzņēmējdarbības uzvedību raksturojošie lielumi, kā riska uzņemšanās, proaktivitāte (Rauch & Frese, 2000), iespēju identificēšana un izmantošana, resursu efektīva pārvaldība (Chung & Gibbons, 1997; Huefner & Hunt, 1994), var tikt lietoti starpdisciplināri un tiek izmantoti, raksturojot caurviju prasmi – uzņēmējspēju, kas veicina indivīda labbūtību profesionālajā un personīgajā dzīvē. Tāpēc uzņēmējspēja tika aktualizēta arī skolotāju profesionālajā darbībā, kur tiek sagaidīts, ka skolotāji demonstrē uzņēmējspēju (Johnson, 2004), radot pievienoto vērtību sev, skolēniem, skolai, sabiedrībai kopumā.

Uzņēmējspēju var aplūkot divējādi (Wagener et al., 2010): 1) uzņēmējspēja kā personības iezīme, kad uzskata, ka indivīds piedzimstot pārmanto uzvedību, kas nepieciešama uzņēmuma veidošanai un vadīšanai (Fisher & Koch, 2008); 2) kompetences, kuras ir iespējams apgūt (Robles & Zarraga-Rodríguez, 2015). Promocijas darba autore atbilstoši otrajai pieejai izpētīja uzņēmējspējas kā caurviju kompetences izpausmes skolotāju darbībā. N. Keihani (N. Keyhani) un M. S. Kima (M. S. Kim) publikācijā “Skolotāju uzņēmējdarbības uzvedības sistēmiskā literatūras analīze” (*A Systematic Literature Review of Teacher Entrepreneurship*) skolotāju uzņēmējspējas izpausmes (pedagoģiskā uzņēmējspēja) pētītas no divām perspektīvām: 1) pastāv skolotāju kategorija, kuri novērtē standartizāciju vai padodas tai un ir orientēti uz sniegumu; 2) skolotāji, kas ir inovatīvi un sociāli motivēti (orientēti uz sociālajām vērtībām), ar to norādot, ka pedagoģiskā uzņēmējspēja izpaužas ne tikai klasē un skolā, bet vēlmē radīt pievienoto vērtību visas sabiedrības līmenī, piemēram, centienos īstenot politiskas izmaiņas (Hess & Finn, 2007), izpratnes veidošanā par studentu vajadzībām un iniciatīvām (Berry, 2013a), kopienu aizstāvēšanā (Bills et al., 2015).

Apkopojot zinātniskajā literatūrā identificētās skolotāja uzņēmējspējas izpausmes, promocijas darba autore apzināja trīs plašas kategorijas (skatīt 8. attēlu), kur divas no tām tiks pētītas un analizētas detalizētāk, lai konstatētu pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes:



8.att. Skolotāju uzņēmējspējas izpausmes

1. Skolotājiem ir zināšanas un prasmes izvēlēties atbilstošu metodiku, lai demonstrētu veiksmīgu profesionālo darbu ar skolēniem, veidojot mācību procesu, kurā tiek attīstīta uzņēmējspēja, tas iekļauj arī sadarbību ar kopienas ārpus skolas un skolēnu sadarbību ar sabiedrību, lai identificētu sabiedrībā notiekošos procesus, veiktu tirgus izpēti un analizētu savu iesaisti, lai attīstītu vidi sev apkārt un veicinātu skolēnu saikni ar reālo pasauli (Hanson, 2017). Profesionālās sadarbības rezultātā tiek radītas iespējas mācību procesa un skolēnu mācīšanās kvalitātes uzlabošanai (Hess & Finn, 2007; Pashiardis et al., 2018). Šī kategorija promocijas darbā tiks izpētīta detalizētāk, nosakot, kādas pedagoģiskās uzņēmējspējas kompetences komponentes ir nepieciešamas, lai efektīvi īstenotu mācību procesu.

2. Uzņēmuma veidošana, kura mērķis ir gūt papildu ienākumus. Skolotājs realizē uzņēmējspēju, dibinot uzņēmumu (Wu, 2018). Piemēram, skolotājs kļūst par individuālo komersantu un paralēli darbam skolā piedāvā privāttundas vai izstrādā mācību materiālus, veicot pētījumu par ķīniešu lauku apgabalu skolotājiem, kuri izveidoja biznesu – pansionārus ar brokastīm – ar mērķi palielināt savus ienākumus (Wu, 2018). 2017. gada publikācijā “Demokrātiska, uz mācību programmām balstīta skolotāju vadības ētika” (*An ethic of democratic, curriculum-based teacher leadership*) parādās viedoklis, kas norāda uz skolotāju uzņēmēju negatīvajiem aspektiem, piemēram, skolotāju uzņēmēju radošums attiecas tikai uz ierobežotiem un profesionāliem skolotāja darba aspektiem klasē, uzņēmējdarbība un demokrātiskās tendences ir pretēji spēki un neolīberālie jēdzieni, piemēram, uzņēmējdarbība tikai pārveidos mācību programmu un konkurences dēļ radīs maldinošus priekšstatus (Castner et al., 2017). Pretstatā šim skeptiskajam skatījumam tiek pausts arī viedoklis, ka skolotāju uzņēmējdarbība ir pozitīvi vērtējama un novatoriska parādība, kam pamatā ir orientācija uz sociālās vērtības radīšanu (Martin et al., 2018). Šis skatījums ir cieši saistīts ar komerciālas uzņēmējdarbības definīciju, un tā nav joma, kas detalizētāk tiks analizēta šajā disertācijā.

3. Skolotāja uzņēmējspēja tiek demonstrēta profesionālajā darbībā un izaugsmē klasē, skolā vai izglītības sistēmā (Groundwater-Smith & Sachs, 2002), sadarbojoties ar kolēģiem, skolas vadību, nozarēm ārpus skolas, izglītības politikas veidotājiem (Shelton & Archambault, 2018; van Dam et al., 2010), lai pilnveidotu individuālo sniegumu (Ho et al., 2020), palielinātu organizācijas kopējo sniegumu (Chawla & Lenka, 2015; Hietanen, 2015; Alipour et al., 2011; Engelen et al., 2015; Kuratko et al., 2005) un iegūtu konkurences priekšrocības darba tirgū (De Clercq et al., 2010; Kuratko et al., 2005; Rauch et al., 2009), paplašinātu savas profesionālās izaugsmes iespējas, piemēram, vadītu metodisko darbu, nāktu klajā ar politiskām iniciatīvām izglītības nozares uzlabošanai un realizētu savas idejas (Omer Attali & Yemini, 2017; Wilson Kasule et al., 2015; Leffler, 2009; Hanson, 2017). Šajā kategorijā skolotājs aktīvi mijiedarbojas ar izglītībā ieinteresētām personām, tāpēc skolotājam ir svarīgi būt fleksiblām, spēt darboties nenoteiktības apstākļos, pielāgot vai mainīt mērķus, ņemot vērā ārējās vides mainību (Amorim Neto et al., 2019). Skolotājs autonomi virza savu darbu, tāpēc apzinās ierobežojumus un iespējas, patstāvīgi pieņem lēmumus un uzņemas atbildību par sekām (Berry, 2013b; Martin et al., 2018; Hanson, 2017; Hess & Finn, 2007). Šī kategorija promocijas darbā tiks izpētīta detalizētāk, nosakot, kādas pedagoģiskās uzņēmējspējas kompetences komponentes ir nepieciešamas, lai realizētos profesionāli ārpus klases robežām.

Izpētot zinātniskajā literatūrā skolotāja uzņēmēja raksturojumus, tika identificētas 15 pazīmes, kas raksturo skolotāju, kam piemīt uzņēmējspēja (skatīt 15. tabulu).

15. tabula

Skolotāja uzņēmējspējas raksturojošās pazīmes

Nr.	Kategorija	Pazīme
1	Proaktivitāte	Proaktīvi meklē (Borasi & Finnigan, 2010, Omer Attali & Yemini, 2017), pamana un izpēta iespējas, kas saistītas ar profesionālo darbību (Wilson Kasule et al., 2015). Proaktivitāte tiek demonstrēta, meklējot un izmantojot iespējas, radot inovācijas, piesaistot un pārvaldot resursus, veidojot kontaktus (Keyhani & Kim, 2021). Izmanto iespējas (Borasi & Finnigan, 2010, Omer Attali & Yemini, 2017) un izaicinājumus klasē, izglītības iestādē vai sistēmā (van der Heijden et al., 2015).
2	Stratēģiskā vīzija	Lēmumus pieņem statēģiski, balstoties uz to, kādu vēlas redzēt nākotni (Martins et al., 2018). Pieņemot lēmumus, izmanto datus, lai lēmumus optimizētu un efektīvizētu (Dennis & Parker, 2010). Piemēram, iesaistās ārvalstu starpprojektos, lai skolēnus mācību procesā ne tikai nodrošinātu ar zināšanām par saturu, bet attīstītu kompetences.

3	Fleksibilitāte	Spēj pielāgoties pārmaiņām (Amorim Neto et al., 2019; van Dam et al., 2010), tomēr kritiski izvērtē un analizē reformas, citu viedokļus un savu rīcību (Keddie, 2017; van der Heijden et al., 2015).
4	Zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai	Veido skolēnu izaugsmi veicinošu mācību vidi un, lai apstiprinātu vai noliegtu pieņēmumus un zināšanas par skolēniem, ievāc, izvērtē, izmanto dažādus datu avotus un apstrādes pieejas (Dennis & Parker, 2010). Modificē mācību programmas, lai pārliecinātos, ka tās atbilst skolēnu vajadzībām (Oplatka, 2014). Pārzina klasvadību, mācību saturu un metodiku (Dennis & Parker, 2010; Hunzicker, 2017; Martin et al., 2018; Bell, 2016; Nash, 2014). Ir labas zināšanas par saturu, ko māca (Bell, 2016), kā arī zināšanas par izglītības sistēmu, skolu, skolēniem, ģimenēm un sabiedrību (Berry, 2013a). Iegūtā mācīšanas pieredze tiek izmantota, lai nodrošinātu efektīvāku mācību satura pārnesi un izmantotu atbilstošas mācību metodes (Amorim Neto et al., 2017), bet esošo un aktuālo informāciju izmanto, lai radītu unikālu vērtību (Hunzicker, 2017).
5	Resursu piesaistīšana un izmantošana	Zina kā un prot piesaistīt nepieciešamos resursus (cilvēkresursus, finanses, materiālos resursus), lai to izdarītu, izmanto dažādas metodes, piemēram, kolektīvo finansējumu (Bulger et al., 2016), izmantojot savus kontaktus, politisko un sabiedrības atbalstu (Bills et al., 2015), veidojot stratēģiskas partnerības (Martin et al., 2018). Kompetenti pārvalda dažādus resursus – tehnoloģiskos (Borasi & Finnigan, 2010), cilvēkkapitālu (Nash, 2014), laiku (Hanson, 2017) un informatīvos datus (Neto et al., 2019).
6	Profesionālā refleksija	Paļaujas uz savu intuīciju, kas izriet no pieredzes un zināšanām par izglītības organizāciju, kurā strādā (Borasi & Finnigan, 2010). Virzoties uz panākumiem, mācās un balstās uz iegūto profesionālo pieredzi (Bulger et al., 2016; Schimmel, 2016), piemēram, reflektē par pieļautajām kļūdām un optimizē savu darbību.
7	Profesionālā mērķtiecība	Demonstrē mērķtiecību un neatlaidību (Borasi & Finnigan, 2010; Hanson, 2017), lai sasniegtu izvirzītos mērķus un realizētu vīziju, piemēram, saskatot iespējas sociālām inovācijām, pievienotās vērtības radīšanai klasē vai ārpus tās (Hess & Finn, 2007), pakāpeniski un konsekventi īsteno mērķus, neskatoties uz šķēršļiem un ierobežojumiem (Martin et al., 2018).
8	Pievienotās vērtības radīšana	Rada pievienoto vērtību – skolēna, klases, organizācijas vai ārpusorganizācijas mērogā. Radot pievienoto vērtību, mobilizē un efektīvizē resursus, balstās uz konkrētu vajadzību un rada risinājumu, kura radītais piensums ir lielāks par nepieciešamajām izstrādes/ražošanas izmaksām. Skolēna un klases līmenī rada atšķirīgu vērtību, ņemot vērā dažādās skolēnu vajadzības (Kalantzis & Cope, 2016).

9	Efektīva komunikācija	Sadarbojas ar kolēģiem, izglītībā iesaistītajām personām, jomu profesionāļiem, lai iegūtu jaunas zināšanas un dalītos ar tām (van Dam et al., 2010), kopīgi izvērtētu un ieviestu inovācijas, radītu ekskluzīvu izglītības pieredzi (Oplatka, 2014; Schimmel, 2016). Veidojot sadarbību ārpus klases, tiek nodrošinātas iespējas skolēniem iegūt starpdisciplināru pieredzi (Hess & Finn, 2007), kas veicina skolotāja pedagoģisko uzņēmējspēju un skolēniem attīsta uzņēmējspēju, trenējot komunikācijas, sadarbības u.c. prasmes.
10	Sociālās inovācijas	Ievieš inovācijas. Inovācija ir galvenais uzņēmējdarbības procesa virzītājspējs un tas var izpausties dažādos aspektos (Keyhani & Kim, 2021), piemēram, skolotāja darba kontekstā tie var būt jauninājumi mācāmajās tēmās vai jaunas funkcijas, ko skolotājs var uzņemt (mentors, konsultants utt.), jauni mācīšanas veidi (piemēram, praksē balstīta mācīšanās), jauni skolēni, kuriem mācīt (piemēram, skolēni ar īpašām vajadzībām, skolēni no sociāli nelabvēlīgas vides), jauni resursi, ko izmantot (piemēram, jaunas tehnoloģijas), un jauni mācību organizēšanas veidi, process vai kāds no tā elementiem (piemēram, jauni sadarbības veidi ar citiem skolotājiem vai ārējām iestādēm). Skolotāju sociālās inovācijas galvenokārt ir vērstas uz unikālām situācijām, ar kurām viņi saskaras ikdienā un profesionālajā darbībā, un jauniem veidiem, kā izmantot pedagoģisko uzņēmējspēju, lai radītu pievienoto vērtību skolēnam, klasei, organizācijai, sabiedrībai vai izglītības sistēmai (Keyhani & Kim, 2021).
11	Riska uzņemšanās	Uzņemas risku, piemēram, klasē, skolā vai izglītības sistēmā, īstenojot inovatīvas idejas un/vai eksperimentējot ar tehnoloģijām (Neto et al., 2019; Berry, 2013b), tomēr rūpīgi izvērtē sekas (van Dam et al., 2010) un veic aprēķinus (Martin et al., 2018; van der Heijden et al., 2015), kas ietver tādas stratēģijas izvēli, lai maksimāli samazinātu ar riskiem saistītos zaudējumus (Borasi & Finnigan, 2010), piemēram, naudu, reputāciju un laiku (Schimmel, 2016). Izstrādātie pētījumi apstiprina, ka skolotāji uzņemas risku, ja jūtas pietiekami droši, ka spēs tikt galā ar nenoteiktību, apmulsumu un emocionālo stresu (Lasky, 2005).
12	Problēmrisināšanas prasmes	Sociāli motivēti risināt problēmas (Hess & Finn, 2007; Maranto, 2015) skolēnu un klases līmenī (Dennis & Parker, 2010). Sabiedrības līmenī cenšas radīt sociālas pārmaiņas (Berry, 2013a). Izaicinājumus un problēmas uztver kā iespēju, lai radītu sociālas pārmaiņas (van der Heijden et al., 2015), un, veicot pārmaiņas, ievieš jauninājumus (Keyhani & Kim, 2021) – jaunas mācību metodes, piemēram, praksē balstītu mācīšanos (Dennis & Parker, 2010).
13	Līderība	Līderības prasmes un finanšu lieptpratība, ko stiprina izglītība un/vai darba pieredze uzņēmējdarbībā (Mikkonen et al., 2018). Zināšanas par mārketingu, izpratne par produkta pieprasījumu un piedāvājumu, prasme pārvaldīt riskus ir visbūtiskākās zināšanas, kas nepieciešamas. Pētījumi liecina, ka tad, ja skolotāji zina, kas ir uzņēmējdarbība un kādas komponentes to veido, viņiem, visticamāk, piemīt uzņēmējspēja (van Dam et al., 2010).

14	Profesionālā autonomija	<p>Piemīt profesionālā autonomija (Yemini & Bronshtein, 2016) un pielāgošanās prasmes (Hanson, 2017; Nash, 2014), tādējādi savā darbībā patstāvīgi pieņem lēmumus, izvērtējot mainīgo vidi un kontekstu. Izjūt atbildību par skolēnu vajadzībām (Aurini & Quirke, 2011) un vēlas nodrošināt augstas kvalitātes izglītības iespējas gan klases, gan skolas līmenī (van der Heijden et al., 2015), kā arī izmanto ārpusskolas sadarbības iespējas.</p> <p>Piešķir vērtību savai izaugsmei (Keyhani & Kim, 2020) un izjūt nepieciešamību stiprināt savu iekšējo Es (Sanchez, 2014). Cenšas uzlabot savas zināšanas un darba apstākļus, meklējot profesionālās pilnveides iespējas (Amorim Neto et al., 2019; Bulger et al., 2016; van der Heijden et al., 2015). Ticas pēc personīgiem sasniegumiem, ir vēlme pēc interesanta un izaicinoša darba (van der Heijden et al., 2015), kā arī gandarījums par pievienoto vērtību kā sava darba rezultātu (Martin et al., 2018). Ar entuziasmu meklē profesionālās izaugsmes (Amorim Neto et al. 2019) un personīgo sasniegumu iespējas, uzņemoties darbu, kas ir gan interesants, gan izaicinošs (van der Heijden et al., 2015).</p> <p>Motivē personīgi ieguvumi, piemēram, konkurētspēja, kontaktu/sadarbības veidošana, finansiāla atlīdzība, atzinība un kolēģu atsaucsmes (Shelton & Archambault, 2018).</p>
----	-------------------------	---

Skolotāji, kuriem piemīt uzņēmējspējas, demonstrē uzņēmību, kas uzlabo viņu profesionālo sniegumu un rada labākus apstākļus skolēnu mācību procesam. Pedagoģiskā uzņēmējspēja atspoguļo prasmi atpazīt/saskatīt iespējas un mobilizēt, piesaistīt resursus, lai iespējas izmantotu un rīkotos. Tā ietver arī spēju efektīvi īstenot novatoriskas idejas, motivēt skolēnus kritiski un radoši domāt, pastāvīgi meklēt jaunas inovācijas un attīstības iespējas izglītības jomā, veidot pārliecinošus, tehnoloģijās balstītus projektus klasē un ārpus tās, kā arī piesaistīt nepieciešamos resursus un palīdzību, lai pielāgotu mācību programmas, mācību materiālus un mācību instrumentus izmaiņām strauji mainīgajā vidē (Neto et al., 2017; Khorrami et al., 2018), nodrošinot mācību materiālu atbilstību. Skolotāji, kuriem piemīt pedagoģiskā uzņēmējspēja, ir sociāli motivēti, inovatīvi, sadarbojas, ir proaktīvi, domā par iespējām, ir klātesoši, zinoši, pilnībā nododas darbam, ir atjautīgi, uzņemas risku un īsteno profesionālo pilnveidi (Keyhani & Kim, 2020). Šīs iezīmes palīdz viņiem veidot vidi, kurā tiek attīstīta izglītojamo iniciatīva, idejas, veicināti eksperimenti, individuāla un sociāla atbildība, kā arī veidota saikne starp dzīvi ārpus skolas un saturu, kas jāapgūst skolā (Hietanen, 2014). Pedagoģiskās uzņēmējspējas rezultātā tiek veicināti skolēnu akadēmiskie panākumi (Turulja et al., 2020) un skolotāja profesionālā pilnveide, individuālie sasniegumi, pārliecība un apmierinātība ar darbu (Ho et al., 2020; Chawla & Lenka, 2015; Hietanen, 2015; Alipour et al., 2011; Engelen et al., 2015; Kuratko et al., 2005).

Lai detalizētāk izanalizētu uzņēmējspējas izpausmi mācību procesa plānošanā, vadīšanā, uzlabošanā un profesionālo izaugsmi izglītības nozarē (darba tirgū), darba autore apkopoja

zinātnisko literatūru par uzņēmējspējas izpausmēm konkrētās darbībās izglītības kontekstā. Tika atlasīta 41 literatūras vienība laika posmā no 1994. – 2020. gadam. Pētījuma procesā termini *entrepreneurial teachers, teacherpreneurs* (“uzņēmīgi skolotāji”) tika attiecināti uz skolotājiem, kuri mācību laikā īsteno darbības, kas ir saistītas ar uzņēmējdarbību vai uzņēmējspējas izmantošanu. No sistemātiskās zinātniskās literatūras analīzes (2. pielikums “Pedagoģiskās uzņēmējspējas izpausmes (1994–2020)”) var secināt, ka pedagoģiskā uzņēmējspēja ietver tādas prasmes kā elastību (spēja pielāgoties izmaiņām), problēmu risināšanas prasmi, radošumu, vīziju, prasmi atpazīt iespējas un organizēt finanšu, kā arī cilvēku resursus, lai iespējas īstenotu. Skolotāji, kam piemīt pedagoģiskā uzņēmējspēja, demonstrē iniciatīvu, rada jaunas mācību metodes, paplašina skolēnu redzesloku un mācīšanās pieredzi, sadarbojoties skolas aktivitātēs un ārpus tām. Sniedz iespēju skolēniem attīstīt un izmantot idejas, kā arī mācību procesā integrē aktivitātes, kas atspoguļo jaunas mācību metodes un paplašina mācību iespējas. Balstoties uz caurviju kompetenču jēdziena teorētisko ietvaru (1.3. nodaļa), 15. tabulu “Skolotāja uzņēmējspējas raksturojošās pazīmes” un 2. pielikumu “Pedagoģiskās uzņēmējspējas izpausmes (1994 – 2020)”, darba autore izveidoja 14 pedagoģiskās uzņēmējspējas novērtēšanas kritērijus (skatīt 16. tabulu).

16. tabula

Pedagoģiskās uzņēmējspējas novērtēšanas kritēriji

Nr.p.k.	Kritērijs	Kritērija izpausme
1.	Proaktivitāte	Prasme: proaktīvi meklēt, pamanīt, izpētīt iespējas, kas saistītas ar profesionālo darbību. Izmantot iespējas un izaicinājumus klasē vai izglītības sistēmā, sabiedrībā kopumā. Zināšanas: par to, kur meklēt iespējas profesionālajā darbībā, kontekstam nepieciešamās zināšanas, lai tās izmantotu. Attieksme: zinātkāre, vērīgums, atvērtība jaunām iespējām.
2.	Stratēģiskā vīzija	Prasme: pieņemt stratēģiski svarīgus lēmumus, izmantojot pieejamos datus. Zināšanas: par to, kā izveidot stratēģiju, lai sasniegtu vīziju. Attieksme: mērķtiecība, racionalitāte/stratēģiskums.
3.	Fleksibilitāte	Prasme: pielāgoties pārmaiņām, kritiski izvērtēt un analizēt reformas, citu viedokļus un savu rīcību. Zināšanas: par alternatīvām, kā īstenot vēlamu rezultātu. Attieksme: atvērtība, fleksibilitāte.
4.	Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai	Prasme: izmantot un pielāgot nepieciešamo mācību saturu un metodiku, klasvadības paņēmienus. Izmantot zināšanas, lai radītu unikālu pievienoto vērtību -

		<p>nodrošinātu efektīvāku mācību satura pārnesi un izmantotu atbilstošas mācību metodes.</p> <p>Zināšanas: par saturu, pedagoģisko procesu un skolēniem, vietējo kopienu un ģimenēm.</p> <p>Attieksme: vēlme mācīties, sekot līdzi izglītības aktualitātēm.</p>
5.	Resursu piesaistīšana un izmantošana	<p>Prasme: piesaistīt nepieciešamos resursus (cilvēkresursus, finanses, materiālos resursus). Pārvaldīt dažādus resursus – tehnoloģiskos, cilvēkkapitālu, laiku un informatīvus datus.</p> <p>Zināšanas: par dažādām metodēm, lai piesaistītu resursus – kolektīvo finansējumu, kontaktus, politisko un sabiedrisko atbalstu, stratēģiskas partnerības.</p> <p>Attieksme: vēlme sadarboties un atvērtība.</p>
6.	Profesionālā refleksija	<p>Prasme: mācīties no iegūtās pieredzes, lai virzītos uz panākumiem – reflektēt par pieļautajām kļūdām un optimizēt savu darbību.</p> <p>Zināšanas: par to, kā reflektēt un kā optimizēt savu darbību saskaņā ar veikto izvērtējumu (refleksijas tehnikas).</p> <p>Attieksme: atbildība par studentu vajadzībām, pašanalīze, vēlme uzlabot savu darbību un nodrošināt augstas kvalitātes izglītības iespējas gan klases, gan skolas līmenī, kā arī izmantot ārpusskolas sadarbības iespējas.</p>
7.	Profesionālā mērķtiecība	<p>Prasme: izvirzīt mērķi un konsekventi veikt nepieciešamās darbības mērķu sasniegšanai, pārvarēt grūtības un tik galā ar šķēršļiem (ierobežojumiem).</p> <p>Zināšanas: par mērķu izvirzīšanas metodēm.</p> <p>Attieksme: mērķtiecība un neatlaidība.</p>
8.	Pievienotās vērtības radīšana	<p>Prasme: radīt pievienoto vērtību – skolēna, klases, organizācijas vai ārpusorganizācijas mērogā, ņemot vērā atšķirīgās vajadzības.</p> <p>Zināšanas: par jauna produkta radīšanas stratēģijām</p> <p>Attieksme: vēlme radīt jauninājumus, ieviest pārmaiņas.</p>
9.	Efektīva komunikācija	<p>Prasme: komunicēt un sadarboties ar skolēniem, kolēģiem, administrāciju, iesaistītajām personām ārpus skolas.</p> <p>Zināšanas: par to, kā veidot efektīvu komunikāciju, par lietišķo etiķeti.</p> <p>Attieksme: atvērtība komunikācijai ar izglītībā iesaistītajām personām (klase, skola, ārpusskolas), vēlme sadarboties.</p>
10.	Sociālās inovācijas	<p>Prasmes: radīt inovācijas mācāmajās tēmās un/vai uzņemties jaunas funkcijas (mentors, konsultants utt.), ieviest jaunus mācīšanās veidus (piemēram, pieredzē balstītu mācīšanos), izmēģināt dažādus resursus (piemēram, jaunas tehnoloģijas) un dažādus mācību</p>

		<p>organizēšanas veidus (piemēram, jauni sadarbības veidi ar citiem skolotājiem vai ārējām organizācijām).</p> <p>Zināšanas: par mācāmajām tēmām, metodiku, tehnikām, kas jāizmanto vērtības radīšanai.</p> <p>Attieksme: vēlme radīt, uzlabot. Atvērtība jauninājumiem/īnovācijām.</p>
11.	Risku uzņemšanās	<p>Prasme: tikt galā, adekvāti reaģēt un rīkoties risku iestāšanās gadījumos. Veikt aprēķinus un izvērtēt sekas. Izvēlēties tādu stratēģiju, kas maksimāli samazina ar riskiem saistītos zaudējumus. Prasme tikt galā ar nenoteiktību, apmulsumu un emocionālu stresu.</p> <p>Zināšanas: par to, kā izvērtēt riska iestāšanās varbūtību un samazināt riska iestāšanos un/vai ar to saistītos zaudējumus.</p> <p>Attieksme: vēlme/gatavība uzņemties risku, mācīties no kļūdām.</p>
12.	Problēmrisināšanas prasmes	<p>Prasme: risināt problēmas skolēnu, klases un sabiedrības līmenī, lai radītu sociālas pārmaiņas. Izaicinājumus un problēmas uztver kā iespēju un, veicot pārmaiņas, ievieš jauninājumus.</p> <p>Zināšanas: profesionālajam kontekstam atbilstošas zināšanas, kas palīdz risināt radušos problēmu.</p> <p>Attieksme: sociālā motivācija risināt problēmas.</p>
13.	Līderība	<p>Prasmes: strādāt autonomi, patstāvīgi pieņemt lēmumus, izvērtējot mainīgo vidi un kontekstu, vadīt cilvēkresursus.</p> <p>Zināšanas: par cilvēkresursu vadību, tostarp motivēšanu, par mārketingu, par preces/pakalpojuma pieprasījumu un piedāvājumu.</p> <p>Attieksme: atbildības uzņemšanās par globāliem procesiem.</p>
14.	Profesionālā autonomija	<p>Prasme: plānot mācību procesu – strādāt neatkarīgi un plānot laiku. Plānot mācību procesu, definēt individualizētus mācību procesa mērķus, plānot mācību aktivitātes, sistemātiski izvērtēt mācību procesa norisi un veidot mācību mērķus un vērtēšanas kritērijus.</p> <p>Īstenot mācību procesu – veidot mācīšanās vidi, veicināt sadarbību, sniegt atgriezenisko saiti un izvērtēt mācību metodes.</p> <p>Pilnveidot profesionālās kompetences – refleksīvi un kritiski izvērtēt savu pedagoģisko praksi, ņemot vērā skolēnu sasniegtos mācību rezultātus, kolēģu sniegto atgriezenisko saiti, skolotāja profesijas standartu un jaunākās aktualitātes pedagoģijā, stratēģiski plānot un organizēt savu profesionālo attīstību.</p> <p>Attīstīt izglītības iestādi un izglītības jomu – izprast izglītības iestādes stratēģiskās attīstības redzējumu un savas kompetences ietvaros iesaistīties plānoto mērķu sasniegšanā. Deleģēt uzdevumus.</p>

		<p>Zināšanas: par mācību procesu, metodiku, menedžmentu un laika plānošanu, par izglītības jomas aktualitātēm, izaicinājumiem un organizācijas/individuālajām profesionālajām pilnveides iespējām.</p> <p>Attieksme: vēlme profesionāli pilnveidoties un attīstīt organizāciju, kurā strādā.</p> <p><i>Kritērijs izstrādāts projekta „Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā” ESF projekta Nr. 8.3.6.2. “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” ietvaros. Projekta līguma numurs: 8.3.6.2/17/I/001 (23-12.3e/19/103) projekta. Sadaļas “Skolotāju profesionālās kompetences” novērtēšanas instrumenta 2. versija.</i></p>
--	--	---

Apkopojot pedagoģiskās uzņēmējspējas pazīmes, var secināt, ka skolotāji uzņēmēji ir sociāli motivēti indivīdi, kuri ir inovatīvi, uz sadarbību vērsti, proaktīvi, domājoši, klātesoši savā darbā, zinoši, mērķtiecīgi, atjautīgi, uzņemas isku, vērsti uz sevis pilnveidošanu, atvērti dažādām iespējām un profesionāli pārvalda mācību saturu, metodisko darbu. Skolotāji, kam piemīt pedagoģiskā uzņēmējspēja, ne tikai ir kompetenti pedagoģiskajā procesā, bet risina problēmas organizācijas, izglītības nozares mērogā, nāk klajā ar sociālām inovācijām un pielāgojas ārējās vides izmaiņām, domā stratēģiski un mērķtiecīgi, profesionāli pilnveidojas, reflektē un ar savu darbu rada pievienoto vērtību sev un sabiedrībai.

1.6.3. Pedagoģiskās uzņēmējspējas ietekmējošie faktori un metodes pilnveidei

Pētījumā “Skolotāju uzņēmējdarbības uzvedības konceptualizācija: izpētes pārskats” (*Conceptualizing teachers’ entrepreneurial behavior: An exploratory review*) tiek aktualizēti PU ietekmējošie faktori, kas veicina vai kavē to, ka skolotājs izmanto PU komponentes, piemēram, līderības prasmes. PU ietekmējošie faktori tiek iedalīti: 1) iekšējos faktoros, tie ir saistīti ar personīgo pieredzi un motivāciju, piemēram, piesaistīt un izmantot resursus; 2) ārējie faktori – organizācijas vadība (skolas direktors, administrācija) (Otplatka, 2014). Gan iekšējie, gan ārējie faktori var veicināt uzņēmējspējas izpausmes un pilnveidi, piemēram, ja skolas vadība ļauj realizēt iniciatīvas un jauninājumus, atbalsta skolotāja autonomu darbību un virza profesionālo pilnveidi, piedāvājot apgūt tālākizglītības kursus, ja skolotājam ir pozitīva pieredze, uzņemoties risku un realizējot idejas, sadarbojoties ar kolēģiem, risinot problēmas. Turpretim, ja skolotājs ir vidē, kur ir noliedzoša attieksme pret jauninājumiem, tiek ierobežota skolotāja atbildība un komunikācija neveicina kopīgu izpratni par organizācijas mērķiem, vienotu stratēģisko vīziju, tad tiek kavētas pedagoģiskās uzņēmējspējas izpausmes.

Pētījumi pierāda, ka uzņēmējspēju kā jebkuru kompetenci var attīstīt, studiju procesā veidojot atbilstošu studiju vidi, izvēloties piemērotu metodiku un materiālus, mērķtiecīgi iesaistot studentus mācību procesā, veicinot internacionalizāciju, sadarbību, digitalizāciju un sistemātisku pārskatu par izglītības spēju pielāgoties globālās ekonomiskās situācijas izmaiņām. Katarīna Peltonene (*Katariina Peltonen*) 2014. gada pētījumā “Kā var attīstīt skolotāju uzņēmējspēju? Kopīgas mācīšanās perspektīva” (*How can teachers’ entrepreneurial competences be developed? A collaborative learning perspective*) uzskata, ka skolotāju uzņēmējspējas pilnveides process nav lineārs vai vienkāršs, bet sastāv no pakāpeniski mainīgiem un savstarpēji saistītiem cikliem, kuros būtiska loma ir individuālai un kopīgai mācīšanās pieredzei un šīs pieredzes pārrunāšanai, refleksijai un jēgas radīšanai (Peltonen, 2014). PU izpaužas kā prasme un vēlme pielāgoties izmaiņām, ieviest novatoriskas mācību metodes (Peltonen, 2014) un attīstīt digitālās prasmes, lai veicinātu pedagoģisko inovāciju pieaugumu un profesionālo sniegumu (Turulja et al., 2020).

Pētījumā tiek identificētas trīs pieejas, kas palīdz attīstīt pedagoģisko uzņēmējspēju:

1. Stiprināt skolotāju pārliecību par savām spējām. Kopīga mācīšanās un pieredzes apmaiņa rada motivējošu un emocionāli nozīmīgu mācību pieredzi, palīdz kļiedēt šaubas un raizes indivīda līmenī (Peltonen, 2014). Pētījums norāda, ka procesuālās zināšanas (kompetences kognitīvā sastāvdaļa) ir saistītas ar emocijām, jūtām un vērtību jautājumiem (kompetences afektīvās sastāvdaļas) un ir saistītas ar psihiskajiem procesiem, piemēram, pašnovērtējuma un pašapziņas veidošanu (kompetenču konaktīvās sastāvdaļas). Tie ir būtiski

uzņēmējspējas attīstības procesā un atbilst holistiskajai kompetences pieejai (Ruohotie & Koironen, 2001; Hoskins & Crick, 2010; Kovač et al., 2010).

2. Veicināt skolotāju zināšanas un konceptuālo izpratni par uzņēmējspējas komponentēm. Skolotāju attieksme pret uzņēmējspējas terminu izglītības kontekstā ir noraidoša, ja skolotājam trūkst zināšanu par terminu būtību un ieguvumiem no uzņēmējspējas profesionālajā darbā (Backström-Widjeskog, 2008; Seikkula-Leino et al., 2010). Tas norāda, ka skolotājiem savā uztverē par mācīšanu ir jāiekļauj ideja par uzņēmējspēju. Prasme saistīt teorētiskās un konceptuālās zināšanas ar priekšstatiem par mācīšanu veido pamatu mācību un pedagoģiskās prakses uzlabošanai. Skolotāju attieksme izpaužas pedagoģiskajā darbībā, tas nozīmē, ka uzņēmējspēju attīstība ietver domu maiņu, bet veids, kā mainās domāšana, ir atkarīgs no indivīdiem (Peltonen, 2014). Šāda veida domāšana nozīmē prasmi kritiski izvērtēt savu attieksmi un uzskatus un novērtēt to ietekmi pedagoģiskās darbības uzlabošanā. Šī prasme ir būtiska pedagoģiskās uzņēmējspējas attīstībā (Ødegård, 2003; Backström-Widjeskog, 2008). Skolotāju izglītībā jāiekļauj stratēģijas un metodes mērķtiecīgai un sistemātiskai PU uzņēmējspējas komponentu attīstīšanai (Du Toit, 2019), ņemot vērā, ka konatīvajiem (*conative*) un afektīvajiem (*affective*) elementiem ir izšķiroša nozīme, lai realizētu iniciatīvas (Ruohotie & Koironen, 2001; Kovač et al., 2010; Kyrö et al., 2011) mācību procesā integrēt indivīdam un sabiedrībai nozīmīgus jautājumus, tādējādi radot indivīdam un sabiedrībai praktisku pievienoto vērtību.

Promocijas darba 1. daļā veiktās teorētiskās izpētes rezultātā tika secināts:

- Zinātniskajā literatūrā izmantotie jēdziena “kompetence” skaidrojumi ir kontekstā mainīgi un atšķiras ar konkrētajam kontekstam (darbam, studijām, sociālajam vai profesionālajam kontekstam) raksturīgajām īpatnībām. Identificētajās un analizētajās definīcijās tika konstatētas trīs jēdziena “kompetence” vienojošie pamatelementi: prasmes, zināšanas un attieksme.
- Caurviju kompetencei ir starpdisciplināra daba, un neatkarīgi no konteksta tas ir atbalsta rīks, lai indivīds sasniegtu savus mērķus un dzīvotu veiksmīgāku dzīvi. Turpretim profesionālā kompetence ietver zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas specifisku un vispārīgu darbu veikšanai konkrētā profesijā vai tās nozarē, kas liek secināt, ka tā jāpilnveido līdz ar mainīgajām darba tirgus prasībām.
- Viena no caurviju kompetencēm ir uzņēmējspēja, tā ietver 15 komponentes, kas indivīdam palīdz uzlabot profesionālās un personīgās dzīves aspektus. Uzņēmējspējas

komponenšu analīze un apkopojums ir pamats pedagoģiskās uzņēmējspējas kritēriju izstrādei, pielāgojot tos profesionālās disciplīnas – izglītības nozarei.

- Uzņēmējspēju un pedagoģisko uzņēmējspēju var attīstīt darbībā – studiju un prakses laikā, izmantojot metodes, kas iesaista studentu aktīvā darbībā, problēmrisināšanā, veicina prasmi strādāt komandā un autonomi, meklēt iespējas, risinājumus, komunicēt, izvērtēt un uzņemties risku, plānot, organizēt, piesaistīt un efektīvi izmantot resursus, reflektēt.
- Pedagoģiskās uzņēmējspējas ietvars satur 14 PU komponentes, ko mērķtiecīgi un sistemātiski jāintegrē topošo skolotāju sagatavošanas programmās, veicinot izpratni par PU nozīmi, pievienoto vērtību un metodēm, kas topošajiem skolotājiem palīdzēs personīgajā un profesionālajā darbībā.

2. Pedagoģiskās uzņēmējspējas izpēte un konceptualizācija skolotāju izglītībā

Nodaļa satur informāciju par pētījuma metodoloģiju un tās pamatojumu, dizainu, datu ieguves un analīzes metodēm, pētījuma dalībnieku atlasu un pētījumā iegūtajiem rezultātiem un to analīzi.

2.1. Pētījuma metodoloģija, dizains un norise

2.1.1. Pētījuma metodoloģija

Lai konceptualizētu pedagoģisko uzņēmējspēju, promocijas darba autore veica empīrisku pētījumu, kura mērķis bija noskaidrot izglītības zinātņu ekspertu viedokli par pedagoģisko uzņēmējspēju. Pētījuma izlase veidota, izmantojot mērķtiecības stratēģiju, apzināti un pārdomāti izveidojot produktīvu dalībnieku izlasi, kas atbildēs uz pētījuma jautājumiem. Mērķtiecīgā izlase ietver dalībniekus ar personīgu pieredzi pētījuma priekšmetā (šī pētījuma ietvaros eksperti ar profesionālo pieredzi skolotāju izglītības programmu veidošanā un realizācijā), un viņiem jāspēj paust savu viedokli par pētījuma priekšmetu.

Lai īstenotu pētījuma ideju, tika uzrunāti pieci izglītības zinātņu eksperti no Latvijas, kas vada skolotāju sagatavošanas programmas un/vai darbojas skolotāju sagatavošanas programmās kā mācībspēki – *Dr. paed.* Antra Randoha (Latvijas Universitāte, PPMF Pirmsskolas un sākumizglītības nodaļa), *Dr. paed.* Ieva Margeviča-Grinberga (Latvijas Universitāte, PPMF Skolotāju izglītības nodaļa), *Dr. paed.* Sanita Baranova (Latvijas Universitāte, PPMF Izglītības zinātņu un pedagoģisko inovāciju nodaļa), *Dr. paed.* Inga Stangaine (Latvijas Universitāte, PPMF Pirmsskolas un sākumizglītības nodaļa), *Dr. paed.* Indra Odiņa (Latvijas Universitāte, PPMF Skolotāju izglītības nodaļa).

Sistēmiskās teorētiskās literatūras analīzes laikā darba autore identificēja ārvalstu pētniekus, kuru zinātniskā interese ir saistīta ar uzņēmējspējas kā caurviju prasmes pētniecību izglītības kontekstā un pedagoģisko uzņēmējspēju. Ziemeļvalstīs (Norvēģija, Islande, Somija) uzņēmējspējas un pedagoģiskās uzņēmējspējas fenomens ir relatīvi bieži pētīts, un Somijas izglītības politikā uzņēmējspēja vai uzņēmējspējas pilnveide pedagogiem, studentiem un skolēniem, balstoties uz sociālekonomisko procesu un darba tirgus mainību, ir aktualizēta kā nepieciešamība (Ruskovaara et al., 2015). Lai izprastu, kā uzņēmējspējas pilnveide skolotāju izglītībā īstenojas praksē un noskaidrotu Somijas izglītības telpā praktizējošu profesoru viedokli par pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptu, promocijas darba autore izvēlējās izpētīt Somijas skolotāju sagatavošanas programmas un veikt ekspertu intervijas un fokusgrupas diskusiju. Somijas izglītības zinātņu eksperti pārstāv Helsinku Universitāti un Helsinku

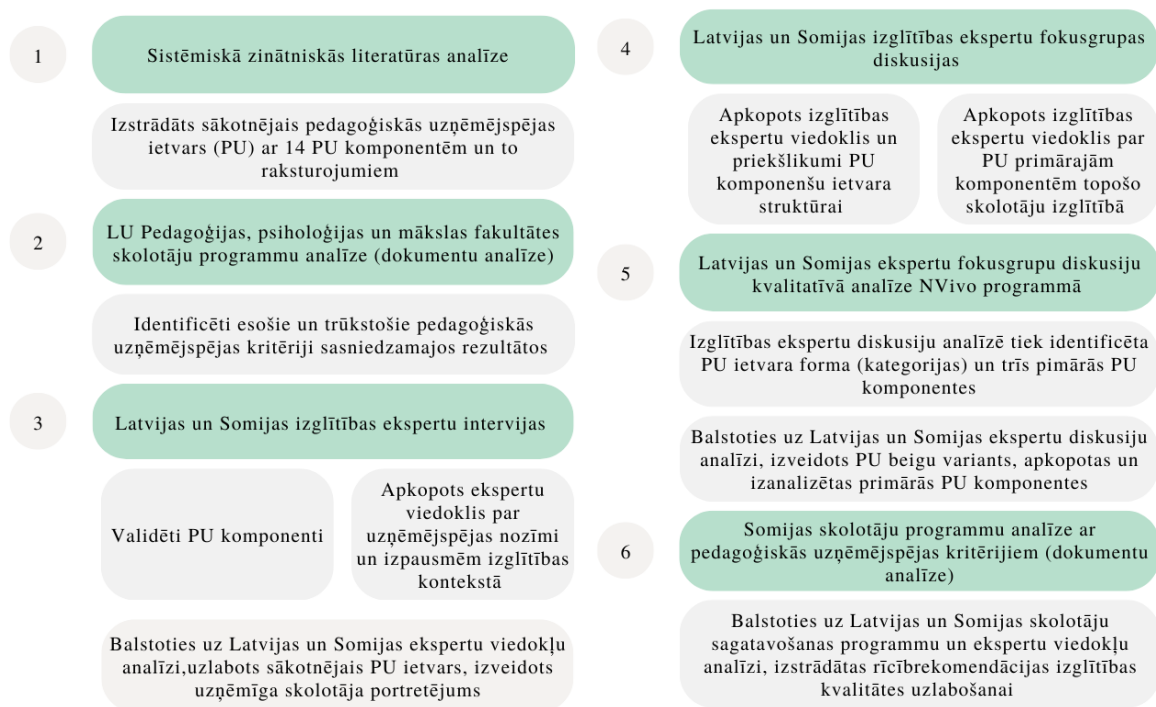
Universitātes mācīšanas un mācīšanās centrs (*HYPE – The Centre for University Teaching and Learning*), kas veic pētniecību par mācīšanos un mācīšanu augstākajā izglītībā un uzlabo augstskolu pasniedzēju prasmes un izpratni par veiksmīgas studiju un augstas kvalitātes mācīšanas faktoriem. HYPE pētniecības projekti ietver mācību un mācīšanās kvalitātes novērtēšanu un uzlabošanu augstākajā izglītībā, mijiedarbību starp mācīšanu un mācīšanos augstākajā izglītībā, studentu mācību rezultātu novērtēšanu un pedagoģiskās kompetences attīstību (HYPE, 2022³⁰), kā arī Helsinku Universitāte studentiem piedāvā uzņēmējspēju attīstošas atbalsta programmas un īsteno uzņēmējspējas kā caurviju prasmes pilnveidi studiju procesā. Projektā “Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā”, kur darba autore veica uzņēmējspējas izpēti, tika izveidota sadarbība ar Helsinku Universitātes asociēto profesori Dr. Heidi Hitenenu, kuras pētnieciskā interese ir saistīta ar studentu caurviju kompetenču novērtēšanu un kura ikdienā nodarbojas ar skolotāju un augstskolas mācībspēku kompetenču pilnveidi, izstrādājot mācību programmas un vadot kursus HYPE centrā. Kopā ar Dr. Heidi Hitenenu tika izvēlēti un uzrunāti izglītības zinātni eksperti – Dr. Tarja Tuononen, kas darbojas studentu kompetenču izpētē, to novērtējumā pēc studiju beigšanas un darba gaitu uzsākšanas, strādā HYPE centrā, Dr. Anne Hārāla-Muhonena, kas izstrādā mācību materiālus un vada kursus skolotājiem un docētājiem. Dr. Anne Nevgi, kas ir asociētā profesore ar ievērojamu pieredzi gan mācīšanas un mācīšanās pētniecībā augstākajā izglītībā, gan universitātes pedagoģijas programmas izstrādē, un Dr. Paivi Anneli Kinunen, kas darbojas Helsinku Universitātes mācīšanas un mācīšanās centrā HYPE, mācot skolotājus un augstskolas mācībspēkus no dažādām zinātnu jomām.

Iegūto datu analīzes perspektīva – interpretatīva analīze.

Pētījuma dizains: jaukta tipa pētījuma dizains.

Pētījuma gaita un pētījumā izmantotās metodes (8. attēls):

³⁰ <https://researchportal.helsinki.fi/en/organisations/the-centre-for-university-teaching-and-learning-hype>



8. att. Pētījuma gaita un pētījumā izmantotās metodes

Empīriskais pētījums veikts trīs posmos (skatīt 9. attēlu):

1. posms – izglītības programmu analīze (01.02.2022. – 01.03.2022.) Latvijas skolotāju sagatavošanas programmas:

- Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programma "Skolotājs";
 - Profesionālās bakalaura studiju programma "Skolotājs";
 - Profesionālās bakalaura studiju programma "Sākumizglītības skolotājs";
 - Pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma „Pirmsskolas skolotājs”;
- Somijas sākumizglītības (klases) skolotāju izglītības programma.

2. posms – intervijas ar skolotāju izglītības studiju programmu direktoriem un izglītības ekspertiem Latvijā (Latvijas Universitāte) un Somijā (Helsinki Universitāte) (28.03.2022. – 30.04.2022.)

3. posms – fokusgrupas diskusija ar skolotāju izglītības programmu direktoriem un ekspertiem Latvijā (Latvijas Universitāte) un Somijā (Helsinki Universitāte) (20.05.2022. – 15.06.2022.).



9. att. Pētījuma posmi

Empīriskā pētījuma realizācijai darba autore izvēlējās jaukta tipa metodes – skolotāju izglītības programmu analīze, intervijas un fokusgrupas diskusijas ar skolotāju izglītības studiju programmu direktoriem un ekspertiem. Jaukta tipa metodes tika izvēlētas, jo tās palielina pētījuma precizitāti un uzticības līmeni (Kelle, 2001), dažādība datu ieguvē palīdz sintezēt jaunas zināšanas (Foss & Ellefsen, 2002), kas atklāj jaunas pētāmā fenomena konstrukcijas (Mason, 2006; Moran & Butler, 2001), atspoguļo pētāmā fenomena komplicētību (Coyle & Williams, 2000; Deren et al., 2003) un demonstrē teorētisko apgalvojumu, ka zināšanas ir gan kvalitatīvas, gan kvantitatīvas (Bowker, 2001; Bergman & Coxon, 2005; Pawson & Tilley, 1993).

Kvalitatīvajā pētījuma dizaina daļā fokuss bija uz brīvām respondentu atbildēm un izteiktā viedokļa neierobežotību. Pētījuma mērķa sasniegšanai izvēlēts interpretatīvs, jaukta tipa pētījuma dizains – kvalitatīvo datu analīze, ko izmanto fenomenoloģiskajā izpētē, lai izzinātu pētāmās parādības jēgā konkrētam pētījuma dalībniekam noteiktā kontekstā. Parasti šī parādība attiecas uz pētījuma dalībniekam personīgi nozīmīgu pieredzi – viņa dzīves notikumiem un svarīgu attiecību attīstību. Šāds pētījuma dizains ir piemērots pētījumiem, kuru mērķis ir pētīt cilvēku subjektīvo pieredzi par apkārtējās sociālās pasaules fenomeniem un iegūt priekšstatu par pasauli un tās fenomeniem no subjektu perspektīvas (Willis, 2007). Interpretatīvā pētnieciskā dizaina pētījumi lielākoties ir kvalitatīvie pētījumi (Thanh & Thanh, 2015; Willis, 2007), jo tā ir iespējams iegūt dziļu un niansētu informāciju par pētījuma

dalībnieku subjektīvo pieredzi par kādu sociālo fenomenu un atklāt pētāmā fenomena sarežģīto un dažādo dabu (Willis, 2007).

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, promocijas darba autore izvēlējās divas kvalitatīvo datu ieguves metodes. Teorētiski šo pieeju sauc par multimetodu (*multimethods*) dizainu, atsaucoties uz to, ka kvalitatīvo datu metodēm ir vienots pasaules redzējums (*world view*) (Teddlie & Tashakkori, 2012; Gilbert & Stoneman, 2016). Ekspertu intervijas un fokusgrupas diskusijas tika veiktas secīgi (Gilbert & Stoneman, 2016), izmantojot intervijās iegūtos datus, lai uzlabotu pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijus un sagatavotu pilnveidotu pedagoģiskās uzņēmējspējas ietvaru fokusgrupas diskusijai.

Intervijas un fokusgrupas diskusija īstenota gan latviešu, gan angļu valodā, transkribētas un analizētas oriģinālvalodā. Fokusgrupas diskusija nodrošina iespēju atklāt indivīdu viedokļus un precizēt indivīdu pieredzes piemērus un terminu lietojumu. Fokusgrupas metode ir grupas intervijas forma, kurā līdztekus moderatoram, kurš vada interviju, piedalās vairāki dalībnieki, jautājumu fokuss virzīts uz konkrētu, precīzi definētu tematu, kā arī notiek kopīga jēgas konstruēšana, akcentējot mijiedarbību grupā (Bryman & Bell, 2003). Kā kvalitatīvā datu ieguves metode tika izvēlēta intervija, jo tā ļauj gūt dziļu izpratni pētāmās tēmas kontekstā. Pētījuma mērķa sasniegšanai tika izmantota daļēji strukturēta intervija, kas paredz iespēju iegūt padziļinātu informāciju par pētījuma problēmu, nepieciešamības gadījumā uzdodot papildinošus un precizējošus jautājumus (Gilbert & Stoneman, 2016). Daļēji strukturētas intervijas metode paplašina ieskatu jautājuma būtībā, rosinot respondentu atbildēt uz jautājumiem stāstījuma veidā, tādējādi paredzot iespēju detalizētāk paskaidrot jautājuma būtību, kas nodrošina datu kvalitatīvu ievākšanu (Bryman & Bell, 2003).

Sistēmiskās analīzes rezultātā izveidota intervijas kompozīcija, kuru veido ievads (informācija par intervijā izmantotajiem terminiem) un astoņi jautājumi divos blokos:

1. bloku (rīcībpolitikas bloks/sociālais) veido šādi jautājumi:

- Kādās situācijās skolotājam ir nepieciešama uzņēmējspēja?
- Kā jūs vērtējat Latvijas skolotāju uzņēmējspējas izpausmes darbībā (*performance*)? Kādā veidā būtu jāattīsta uzņēmējspēja skolotāju izglītības studijās?
- Kas, jūsuprāt, ir pedagoģiskā uzņēmējspēja, vai skolotājiem ir specifiskas uzņēmējspējas iezīmes?

Uzņēmīga skolotāja portretējumu darba autore salīdzinās ar studiju programmu rezultātiem, lai salīdzinātu izglītības zinātņu ekspertu viedokli par uzņēmīgam skolotājam raksturīgām pazīmēm ar studiju programmās identificētajām pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentēm,

analizējot, kuri uzņēmīga skolotāja portretējuma raksturlielumi tiek identificēti skolotāju sagatavošanas programmu studiju rezultātos un kuri netiek identificēti.

2. bloku (individuālais) veido secīgi jautājumi:

- Lūdzu, saranžējiet pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijus pēc to svarīguma (skolotāju izglītībā/darbībā), kur 1. ir svarīgākais un 14. vismazāk svarīgais!
- Kāds ir pamatojums izdarītajam ranžējumam?
- Kuru no pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijiem, jūsuprāt, ir iespējams atnest kā lieku, kāpēc?
- Lūdzu, raksturojiet uzņēmīgu skolotāju, izmantojot trīs vārdus!

Ar 2. bloku tiek validēts pedagoģiskās uzņēmējspējas ietvars, kurā viens no jautājumiem satur informāciju par pedagoģiskās uzņēmējspējas izstrādātajiem kritērijiem. Saskaņā ar pētījuma ideju un dizainu, anketas struktūrai tika izvēlēta piltuvveida pieeja (Kristapsone, 2014) – no plašākā uz šaurāko, no kopīgā uz atsevišķo.

Pamatojoties ekspertu viedokļu analīzē, tika izveidota fokusgrupas diskusijas kompozīcija, kas iedalīta divos secīgos jautājumos: 1. Fokusgrupas diskusijas dalībnieki pauž savu viedokli par pedagoģiskās uzņēmējspējas formu – struktūru, kādā tiks attēloti PU komponenti, vienojas par atbilstošāko veidu. 2. Katrs fokusgrupas diskusijas dalībnieks, balstoties uz profesionālo pieredzi, nosauc piecas PU komponentes un kopīgas diskusijas rezultātā vienojas par trīs PU komponentēm, kas ir primāras profesionālajā darbībā.

Pirmais jautājums palīdz strukturēt intervijās validēto saturu un izveidot PU ietvara gala variantu, otrais jautājums kalpo par pamatu, lai izveidotu uzņēmīga skolotāja portretu un, veidojot rīcībrekomendācijas, uzsvērtu, ar kurām no PU komponentēm jāsāk, attīstot PU topošajos skolotājos.

Ņemot vērā apstrādājamo datu apjomu, fokusgrupas diskusijas transkripta un ekspertu interviju transkripta lingvistiskā kontentanalīze un konteksta analīzes veiktas kvalitatīvo datu apstrādes programmā QSR NVivo 12. Datorprogrammas izvēli pētījuma veikšanai noteica vairākas funkcionālas priekšrocības:

1. Programma ļauj automatizēt pirmdatu masīva analīzi, kā arī ērti apkopot un sistematizēt kvalitatīvos datus, kas savukārt ļauj īstenot kontentanalīzi – identificēt biežāk sastopamos vārdus, to lietošanas kontekstu un nozīmes.
2. Sniedz iespēju īsā laikā metodoloģiski precīzi, automātiski filtrēt liela apjoma datus dažādos šķērsgriezumos un kontekstos.

3. Secīgi saglabā vēsturiskās komandas, ļaujot pētniekam saturiski jēgpilni pārvaldīt kodēšanas un analīzes gaitu (Bryman, 2016; Bazeley & Jackson, 2013).
4. QSR NVivo 12 programma pieļauj 14 dienu bezmaksas leģitīmu tās izmantošanu.
5. Nodrošina iespēju koncentrēties nevis uz teksta citātu atlasi un pēc tam atrašanu, bet koncentrēt uzmanību uz teksta analīzi, tādējādi nodrošinot lielāku precizitāti metodoloģisko principu ievērošanai jēgpilnā teksta analīzes procesā (Bazeley & Jackson, 2013).
6. Dod iespēju aplūkot un analizēt datus dažādos šķērsgriezumos un kontekstos, jo informācija par konkrētā citāta vietu tekstā datu apstrādes laikā tiek saglabāta un vienmēr ir iespējams apskatīt kodēto fragmentu savā sākotnējā kontekstā (Bazeley & Jackson, 2013).

Pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizācijas pētījuma metodoloģija balstīta racionāli instrumentālās sociālās darbības teorijā (*rational-instrumental social action*), ko raksturo darbības, kas tiek veiktas, lai sasniegtu konkrētu rezultātu, tās ir efektīvas, un mērķu sasniegšanai tiek izmantoti pārdomāti un indivīdam noderīgi instrumenti (Kroes et al., 2009). Tās ir darbības, kas PU kontekstā ir attiecināmas uz pilnveidotas PU izpausmes rezultēšanos skolotāju profesionālajā un personīgajā labklājībā.

Sociālās darbības teorijā tiek akcentēta cilvēka uzvedības nozīme – tās saistība ar cēloņiem un sekām sociālajā sfērā (Weber, 1970). Teorija pauž, ka cilvēki pielāgo savas darbības atbilstoši sociālajam kontekstam un tam, kā šīs darbības ietekmē citu cilvēku uzvedību, uzsverot aktīvā indivīda lomu un mijiedarbību starp cilvēkiem (Jones et al., 2011; Avendano, 2021). Piemēram, izglītības organizācijā katram darbiniekam tiek piešķirta atšķirīga loma, un katra darbinieka veiktā aktivitāte ir saistīta cita ar citu, lai organizācija turpinātu darboties. Pienākumi un noteikumi, ko uzņemas darbinieki, palīdz organizēt sociālo darbību, un indivīdi mijiedarbojas savā starpā, lai sasniegtu organizācijai vēlamus rezultātus.

Teorijas būtību var apkopot teikumā “Citu rīcība attīsta paša uzvedību” (*the actions of others develop one's own behaviour*) (Avendano, 2021), norādot uz indivīda aktīvo lomu sabiedrībā un sabiedrības lomu uz indivīda pārliecību un motivāciju, pieņemot lēmumus (Tuomela, 2012). Sociālās darbības teorija akcentē to, ka indivīdi ir sarežģīti, pasaulei piešķir savas nozīmes, viņu motīvi ir dažādi un izpaužas domāšanā un rīcībā. Indivīda uzvedība ir mijiedarbībā ar sabiedrību un var ietekmēt citu indivīdu uzvedību, veidojot sabiedrības kopējo domu, bet saglabājot indivīdam raksturīgās iezīmes (Weber, 1970; Avendano, 2021). Sociālās darbības teorijā sociālās darbības veidi tiek iedalīti četrās kategorijās (Nickerson, 2022): tradicionālā sociālā darbība, afektīvā sociālā darbība, racionālā sociālā darbība ar vērtībām un instrumentālā sociālā darbība (Weber, 1970; Gane, 2005). Pētījuma metodoloģija balstās racionāli instrumentālajā sociālās darbības teorijā, jo no četrām sociālās darbības kategorijām

šajā tiek uzsvērta mērķtiecīga virzība uz rezultātu, apzinoties resursus un efektīvi izmantojot instrumentus, respektīvi, līdzās rezultātam tiek uzsvērta racionāla un atbilstoša pieeja (Kroes et al., 2009).

Pētījumam ir izvēlēts interpretatīvs pētnieciskais dizains, kurā pētnieks pieņem: 1) relativisma (*relativist*) ontoloģiju – indivīdiem ir dažādas, atšķirīgas interpretācijas par sociālo realitāti un tās fenomeniem, kur fenomenu vērtība rodas intersubjektīvi (savstarpēji mijiedarbojoties) (Kivunja & Kuyini, 2017); 2) subjektīvistisko (*subjectivist*) epistemoloģiju, kur zināšanas tiek konstruētas pētniekam un pētījuma dalībniekiem, sadarbojoties interaktīvā pētnieciskajā procesā, indivīdam pieredzot un interpretējot sociālās realitātes fenomenus (Kivunja & Kuyini, 2017). Interpretācija par pedagoģisko uzņēmējspēju skolotāju izglītībā būs atšķirīga, ņemot vērā indivīdu pieredzi un kontekstu, kurā tie darbojas, bet PU nozīmes un zināšanas par to konstruēsies, savstarpēji mijiedarbojoties – daloties zināšanās, izpratnē, pieredzē un izmantošanā.

2.1.2. Pētījuma ētika

Darba autore promocijas darba pētījuma ētikas prasību nodrošināšanai izpētīja un analizēja zinātnisko literatūru un politiskos dokumentus. Ētisku pētījumu publicēšana nozīmē atbildīgu pētījumu veikšanu no pētījuma procesa sākuma līdz beigām. Tas ietver sociāli pamatota pētījuma jautājuma izpēti, kas ietekmēs konkrēto nozari, kā arī ētisku lēmumu pieņemšanu, izvēloties pētījuma plānu, aizsargājot pētījumā iesaistītos dalībniekus, analizējot datus un publiskojot rezultātus (Wester, 2011). Viens no pamatprincipiem ir pētījuma sociālais derīgums, kura sasniegšanai ir jāizvēlas atbilstošs pētījuma plāns. Lai izvēlētos pētījuma plānu, ir jāņem vērā vairāki faktori, no kuriem vissvarīgākais ir pētījuma jautājums, kur izvēlēta pētījuma metodoloģija un dizains ir cieši saistīti ar aktuālo pētījuma jautājumu (Heppner et al., 2008). Neatbilstoši un pavirši izstrādāti pētījumi ir neētiski, jo var radīt maldīgas zināšanas konkrētās nozares darbībā (Coyle & Olsen, 2005). Pētījuma plānošana ietver visus metodoloģijas aspektus, tostarp atbilstošā dizaina izvēli, lai atbildētu uz pētījuma jautājumu, populācijas un izlases atlasī, datu vākšanas metodes, instrumentu ticamību un derīgumu, veiktās analīzes un visu pētījuma procedūru ieviešanu (Wester, 2011).

Vēl viens svarīgs ētiskās izpētes aspekts ir informēta piekrišana – tā ir paredzēta, lai pētījumā iesaistītie dalībnieki spētu pieņemt pamatotu lēmumu par dalību. Tā kā pētniekam ir jāapsver un jāsamazina pētījuma riski, brīvprātīgajiem dalībniekiem ir jāspēj pieņemt autonomu un pārdomātu lēmumu par to, vai viņi vēlas piedalīties pētījumā, ņemot vērā iespējamus riskus (ACA, 2005).

Visbeidzot, pētnieks nedrīkst patvaļīgi sagatavot datus vai falsificēt rezultātus, savā darbā jāietver atsauce uz iepriekšējiem pētījumiem, jāmin visi pētnieki, kas ir iesaistīti pētījuma veikšanā, tostarp nav ētiski minēt autorus, kas nav piedalījušies pētījumā (ACA, 2005; APA, 2009). Katrs pētījuma posms un lēmums ietekmē rezultātu, tāpēc būtiski izvērtēt potenciālos riskus un ievērot ētikas pamatprincipus no pētījuma idejas sākuma līdz rezultātu publicēšanai. Datu ieguve, apstrāde, uzglabāšana un izmantošana:

1. Sazināšanās ar ekspertiem notika, izmantojot e-pastu. Somijas izglītības ekspertus palīdzēja izvēlēties un uzrunāt Somijas zinātniskā konsultante asociētā profesore Heidi Hitenena.
2. Elektroniskās saziņas laikā eksperti tika iepazīstināti ar disertācijas būtību, interviju mērķi, būtiskākajiem terminiem un intervijas jautājumiem.
3. Empīriskā pētījuma ietvaros atbilstīgi epidemioloģiskajai situācijai darba autore izvēlējās kombinēta tipa interviju – gan attālināti Zoom formātā, gan klātienē.

4. Ekspertiem tika nosūtīts informētās piekrišanas dokuments, kas tika parakstīts pirms intervijas klātienē vai elektroniski, ja intervija norisinājās attālināti Zoom platformā.
5. Ar Somijas izglītības ekspertiem intervijas norisinājās daļēji klātienē Helsinku Univeristātē un ierakstītas kā audio ziņas mobilajā telefonā, pēc tam pārsūtītas uz privāto datoru vai tiešsaitē, izmantojot Zoom platformu un ierakstot audio un video formātā.
6. Ar Latvijas izglītības ekspertiem intervijas norisinājās attālināti, izmantojot Zoom platformu, un tika ierakstītas audio un video formātā.
7. Intervijas bija daļēji (*semi*) strukturētas, sastāvēja no astoņiem jautājumiem un ilga vidēji 30 – 40 minūtes.
8. Iegūtie dati (video un audio faili) tiek izmantoti tikai pētījuma ietvaros un glabāti autores personīgajā datorā līdz disertācijas aizstāvēšanai.
9. Iegūtā informācija tika transkribēta tekstā un izmantota, lai veiktu kvalitatīvo datu kontentanalīzi, izmantojot NVivo programmu.
10. Pēc intervijām tika veiktas fokusgrupas diskusijas ar Latvijas un Somijas ekspertiem, abas diskusijas notika attālināti, izmantojot Zoom platformu un ierakstot video formātā.
11. Fokusgrupas diskusijās piedalījās interviju eksperti, un viņu dalība tika saskaņota, izmantojot elektronisko saziņu.
12. Diskusijas bija daļēji strukturētas – tika diskutēts par diviem jautājumiem, katra diskusija ilga vidēji 30 minūtes.
13. Iegūtie dati no fokusgrupas diskusijām tiek izmantoti tikai pētījuma ietvaros un glabāti autores personīgajā datorā līdz disertācijas aizstāvēšanai.
14. Iegūtā informācija tika transkribēta tekstā un izmantota, lai veiktu kvalitatīvo datu kontentanalīzi, izmantojot NVivo programmu.
15. Intervijās un fokusgrupas diskusijās iegūtie dati tiks publicēti apkopotā veidā – datu analīze, rezultāti, secinājumi; citējot netiks norādīts konkrētais citāta autors.

2.2. Latvijas un Somijas skolotāju izglītības studiju programmu analīze pedagoģiskās uzņēmējspējas kritēriju aspektā

2.2.1. Latvijas skolotāju izglītības studiju programmu analīzes rezultāti

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumiem, tika veikta deduktīvā kvalitatīvā kontentanalīze (Elo et al., 2014) LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes skolotāju un Somijas skolotāju programmu studiju rezultātos, lai izpētītu, kā tajās ir pārstāvētas PU komponentes (Slišāne, 2021; Slišāne & Rubene, 2021; Slišāne et al., 2022). Darba autore izvirzīja divus pētniecības jautājumus:

1. Kā uzņēmējspēja tiek akcentēta topošo skolotāju sagatavošanas programmu izvirzītajos studiju rezultātos?

2. Kādas atšķirības var konstatēt starp Latvijas un Somijas skolotāju izglītības programmām?

Darba autore analizēja piecu skolotāju sagatavošanas programmu studiju rezultātus no divām perspektīvām. Četras no analizētajām skolotāju programmām ir no Latvijas un viena programma ir no Somijas. Latvijā skolotāju izglītība tiek īstenota sešās augstskolās – Latvijas Universitātē, Daugavpils Universitātē, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā, Liepājas Universitātē, Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā, Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijā³¹. Par pedagogu var kļūt, absolvējot bakalaura studiju programmu (četri gadi) vai arī pēc studiju pabeigšanas citā jomā papildus absolvējot otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmu vai maģistra līmeņa studiju programmu, kas piešķir pedagoga kvalifikāciju (divi gadi). Topošais skolotājs, kurš vēl nav ieguvis augstāko izglītību, var izvēlēties šādas programmas – “Pirmsskolas skolotājs”, “Sākumizglītības skolotājs”, “Skolotājs”, “Speciālā izglītība”, “Sociālais pedagogs”, “Mūzikas, dejas, mākslas profesionālās ievirzes un interešu izglītības skolotājs”, “Mūzikas, teātra mākslas, dejas, vizuālās mākslas skolotājs”, “Sporta zinātne”. Topošais skolotājs, kurš jau ir ieguvis augstāko izglītību, var viena studiju gada laikā iegūt pedagoga kvalifikāciju un otra gada laikā turpināt profesionāli pilnveidoties, lai kļūtu par skolotāju kādā no Latvijas skolām, to var apgūt 2. līmeņa profesionālajā programmā “Skolotājs”. Disertācijā tika analizētas četras LU PPMF realizētās programmas.

Somijā skolotāju izglītību nodrošina astoņas universitātes – sākumizglītības (klases) skolotāju izglītības programmu (*class teacher education*), mācību priekšmetu skolotāju

³¹IZMinfozinoj_14112017_skolotaju_izglitiba; Informatīvais ziņojums “Priekšlikumi konceptuāli jaunas kompetencēs balstītas izglītības prasībām atbilstošas skolotāju izglītības nodrošināšanai Latvijā”
<https://www.izm.gov.lv/lv/media/1831/download>

izglītības programmu (*subject teacher education*), mājturības skolotāju izglītības programmu (*home economics teacher education*), amatniecības skolotāju izglītības programmu (*craft teacher education*), speciālās izglītības programmu (*special education*) un bērnudārza skolotāju izglītības programmu (*kindergarten teacher education*). Somijā nav detalizētas valsts skolotāju izglītības programmas (Cao, 2021; Tirri, 2014). Tādējādi astoņām universitātēm ir autonomija mācību un pētniecības pasākumu organizēšanā. Šajā pētījumā darba autore analizēja vienu Somijas sākumizglītības skolotāju izglītības programmu. Klases skolotāja izglītība sastāv no diviem grādiem – bakalaura (180 KP) un maģistra grāda (120 KP). No tā izriet, ka visiem klašu audzinātājiem ir maģistra grāds izglītības zinātnēs (ETCS 300 KP). Šis grāds atbilst klases skolotājam un pirmsskolas skolotājam. Klases audzinātāja izglītības programmā ir iekļautas mācības izglītības zinātnēs un daudzdisciplīnu studijas pamatizglītības priekšmetos un starppriekšmetu jautājumos (140 KP, t.sk. mācību prakse, diplomdarbs, pētniecības metodes), obligātais blakus priekšmets (60 KP), izvēles studijas (75 KP) un ievirzes studijas (25 KP), tai skaitā valodu un komunikācijas studijas, digitālo prasmju un datu pārvaldības studijas, karjeras orientācija (Cao, 2021).

Deduktīvās kontentanalīzes pamatā ir 14 pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes, kas tika identificēti sistemātiskās zinātniskās literatūras analīzes rezultātā – proaktivitāte, stratēģiskā vīzija, fleksibilitāte, zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai, resursu piesaiste un izmantošana, profesionāla refleksija, profesionālā mērķtiecība, pievienotās vērtības radīšana, efektīva komunikācija, sociālās inovācijas, riska uzņemšanās, problēmu risināšanas prasmes, līderība, profesionālā autonomija. Dati no katras studiju programmas vispirms tika analizēti atsevišķi, pēc tam rezultāti no katras datu kopas tika salīdzināti un apvienoti.

2022. gada februārī tika analizētas Latvijas topošo skolotāju sagatavošanas programmas, ko īsteno Latvijas Universitāte (šīs programmas tiek īstenotas visās augstskolās Latvijā, kurās ir pārstāvēts studiju virziens izglītība un pedagoģija):

- otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programma "Skolotājs";
- profesionālā bakalaura studiju programma "Skolotājs";
- profesionālā bakalaura studiju programma "Sākumizglītības skolotājs";
- pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma „Pirmsskolas skolotājs”.

Studiju programmu analīzē tika veikta dokumentu kontentanalīze, kategorijas veidojot saskaņā ar četrpadsmit pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijiem, kas tika definēti 1.6. nodaļā un balstās uz uzņēmējspējas kā caurviju un profesionālās kompetences struktūru. Tie ir:

proaktivitāte, stratēģiskā vīzija, fleksibilitāte, zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai, resursu piesaistīšana un izmantošana, profesionālā refleksija, profesionālā mērķtiecība, pievienotās vērtības radīšana, efektīva komunikācija, sociālās inovācijas, risku uzņemšanās, problēmrisināšanas prasmes, līderība, profesionālā autonomija.

Skolotāju izglītības studiju programmās tika analizēti studiju uzdevumi un studiju rezultāti – zināšanas, prasmes un kompetences. Promocijas darba autore veidoja tabulu, kurā izmantoja PU kritērijus, 1.6. nodaļā izveidotos kritēriju aprakstus un attiecībā pret katru kritēriju ievietoja konkrētās studiju programmas kritēriju izpausmi studiju rezultātos. Informācijas uztveramībai tabulā ar zaļo krāsu tika iezīmētas tās kategorijas, kas īstenojas konkrētajā studiju programmā, ar dzeltenu – kas īstenojas daļēji, bet ar sarkanu tās, kurām netika atrasti pierādījumi, ka konkrētais kritērijs tiek īstenots.

Jāņem vērā, ka tika analizēti vispārīgi studiju rezultāti, nevis konkrēti studiju kursi, tāpēc, iespējams, kāds kritērijs īstenojas kādā no studiju kursiem, bet tiešā veidā netiek identificēts oficiālajā studiju programmas ziņojumā.

17. tabula

LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes skolotāju programmu analīzes ar pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijiem rezultāti

Nr.p.k.	Kritērijs	Kritērija izpausme	Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programma "Skolotājs"	Profesionālā bakalaura studiju programma "Skolotājs"	Profesionālā bakalaura studiju programma "Sākumizglītības skolotājs"	Pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma „Pirmsskolas skolotājs”
1.	Proaktivitāte	<p>Prasme: proaktīvi meklēt, pamanīt, izpētīt iespējas, kas saistītas ar profesionālo darbību. Izmantot iespējas un izaicinājumus klasē vai izglītības sistēmā, sabiedrībā kopumā.</p> <p>Zināšanas: par to, kur meklēt iespējas.</p> <p>Attieksme: zinātkāre, vērtīgums, atvērtība.</p>				
2.	Stratēģiskā vīzija	<p>Prasme: pieņemt stratēģiski izdevīgus/svarīgus lēmumus, izmantojot pieejamos datus.</p> <p>Zināšanas: par to, kā izveidot stratēģiju, lai sasniegtu vīziju.</p> <p>Attieksme: mērķtiecība, racionalitāte/ stratēģiskums.</p>		<p>Izvēlas mērķu īstenošanai un sasniedzamajiem rezultātiem atbilstošu pedagoģisko pieeju, metodoloģiju, mācību līdzekļus un resursus</p>	<p>Plāno un īsteno dzīves situācijām pietuvinātu mācību procesu ar atbilstošiem mērķiem, darbību un sasniedzamajiem mācīšanās rezultātiem</p>	<p>Stratēģiski īsteno savu profesionālās darbības pilnveidi bērnu vispusīgai attīstībai un iesaistās izglītības iestādes attīstības plānošanā</p>
3.	Fleksibilitāte	<p>Prasme: pielāgoties pārmaiņām, kritiski izvērtēt un analizēt reformas, citu viedokļus un savu rīcību.</p>	<p>Īsteno sasniedzamajiem mācīšanās</p>	<p>Izvērtē izglītojamā individuālās attīstības,</p>	<p>Veic patstāvīgu, mērķtiecīgu un atbildīgu</p>	<p>Pielāgo mācību saturu, paņēmienus,</p>

		<p>Zināšanas: par alternatīvām, kā īstenot vēlamo rezultātu. Attieksme: atvērtība, elastība.</p>	<p>rezultātiem, izglītojamā individuālās attīstības vajadzībām atbilstošu un dzīves situācijām pietuvinātu mācību procesu.</p>	<p>mācīšanās un personības izaugsmes vajadzības, lai formulētu mācību mērķus, darbības un sasniedzamos rezultātus.</p>	<p>pedagoģiskās darbības plānošanu, organizēšanu un vadīšanu pedagoģiskā procesa uzlabošanai, atbilstoši sociālajām vajadzībām un aktuālām izglītības zinātnes un prakses vajadzībām.</p>	<p>līdzekļus un resursus bērnu individuālajām vajadzībām un spējām, izvirzītajam mācīšanās mērķim un sasniedzamajiem rezultātiem, mērķtiecīgi atbalsta bērnu.</p>
4.	<p>Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai</p>	<p>Prasme: izmantot un pielāgot nepieciešamo mācību saturu un metodiku, klasvadības paņēmienus. Izmantot zināšanas, lai radītu unikālu pievienoto vērtību – nodrošinātu efektīvāku mācību satura pārneš un izmantotu atbilstošas mācību metodes. Zināšanas: par saturu, pedagoģisko procesu un skolēniem, vietējo kopienu un ģimenēm. Attieksme: vēlme mācīties, sekot līdzi aktualitātēm.</p>	<p>Izprot izglītības zinātņu nozares būtiskākos jēdzienus un likumsakarības skolotāja profesionālās darbības kontekstos.</p> <p>Teorētiski pamato mācību procesa plānošanas, īstenošanas un novērtēšanas principus.</p> <p>Izprot savai kvalifikācijai atbilstīgās mācību jomas</p>	<p>Izprot izglītības zinātņu nozares būtiskākos jēdzienus, likumsakarības un specifiku skolotāja profesionālās darbības kontekstos dažādās izglītības pakāpēs un veidos.</p> <p>Izprot izvēlētās mācību jomas saturu, pamatkompetences un caurviju kompetences.</p> <p>Zina mācību procesa mācīšanās – mācīšanās metodiku,</p>	<p>Izprot izglītības zinātņu nozares pamatjēdzienus un profesionālās darbības pamatnostādnes, kas nepieciešamas skolotāja profesionālās darbības pienākumu un uzdevumu veikšanai.</p> <p>Izprot pedagoģiskā procesa plānošanas, īstenošanas un novērtēšanas principus, to pielietošanas iespējas praktiskajā pedagoģiskajā darbībā.</p>	<p>Attīstīt studentu profesionālās kompetences pirmsskolas pedagoģiskā procesa plānošanā, īstenošanā, vērtēšanā, orientējoties uz bērnam būtiskāko mācību jomu satura apguvē, lai veidotos lietpratība (caurviju prasmes) kā bērna mācīšanās rezultāts.</p>

			saturu un mācību metodiku.	plānošanas, īstenošanas un novērtēšanas principus.	Pārzina mācību jomu saturu, pamatkompetences, caurviju prasmes un to attīstības metodiku.	
5.	Resursu piesaistīšana un izmantošana	<p>Prasme: piesaistīt nepieciešamos resursus (cilvēkresursus, finanses, materiālos resursus). Pārvaldīt dažādus resursus – tehnoloģiskos, cilvēkkapitālu, laiku un informatīvus datus.</p> <p>Zināšanas: par dažādām metodēm, lai piesaistītu resursus – kolektīvo finansējumu, kontaktus, politisko un sabiedrisko atbalstu, stratēģiskas partnerības.</p> <p>Attieksme: vēlme sadarboties.</p>				
6.	Profesionālā refleksija	<p>Prasme: mācīties no iegūtās pieredzes, lai virzītos uz panākumiem – reflektēt par pieļautajām kļūdām un optimizēt savu darbību.</p> <p>Zināšanas: par to, kā reflektēt un kā optimizēt savu darbību, balstoties uz veikto izvērtējumu (refleksijas tehnikas).</p> <p>Attieksme: atbildība par studentu vajadzībām, pašanalīze, vēlme uzlabot savu darbību un nodrošināt augstas kvalitātes izglītības iespējas gan klases, gan skolas līmenī, kā arī izmantot ārpuskolas sadarbības iespējas.</p>	Pamatoti izvērtē , plāno un pilnveido savu profesionālo kompetenci.	<p>Izvērtē izglītojamā individuālās attīstības, mācīšanās un personības izaugsmes vajadzības, lai formulētu mācību mērķus, darbības un sasniedzamos rezultātus.</p> <p>Vērtē izglītojamā mācīšanās sniegumu un izaugsmi.</p>	<p>Izglītības procesā ievēro skolēnu individuālās attīstības potenciālu, mācīšanās un personības izaugsmes vajadzības.</p> <p>Pārzina skolotāja pedagogiskās darbības pašanalīzes, pašvērtēšanas un pašrefleksijas paņēmienus, kas</p>	Pārzina skolotāja pedagogiskās darbības pašanalīzes, pašvērtēšanas un pašrefleksijas paņēmienus.

				Patstāvīgi plāno un strukturē savu mācīšanos, pilnveido savu personību un profesionālo kompetenci.	nepieciešami profesionālās kompetences pilnveidošanai.	
7.	Profesionālā mērķtiecība	Prasme: izvirzīt mērķi un konsekventi veikt nepieciešamās darbības mērķu sasniegšanai, pārvarēt grūtības un tik galā ar šķēršļiem (ierobežojumiem). Zināšanas: par mērķu izvirzīšanas metodēm. Attieksme: mērķtiecība un neatlaidība.	Mērķtiecīgi pilnveido pedagoģisko praksi izglītības iestādē.		Veic patstāvīgu, mērķtiecīgu un atbildīgu pedagoģiskās darbības plānošanu, organizēšanu un vadīšanu pedagoģiskā procesa uzlabošanai, atbilstoši sociālajām vajadzībām un aktuālām izglītības zinātnes un prakses vajadzībām.	Mērķtiecīgi atbalsta bērnu.
8.	Pievienotās vērtības radīšana	Prasme: radīt pievienoto vērtību – skolēna, klases, organizācijas vai ārpusorganizācijas mērogā, ņemot vērā atšķirīgās vajadzības. Zināšanas: specifiskas kontekstam (zināšanas par metodiku, projektiem utt.) Attieksme: vēlme ar savu darbību radīt labumu citiem.				
9.	Efektīva komunikācija	Prasme: komunicēt un sadarboties ar skolēniem, kolēģiem,	Pamatoti izvērtē, plāno	Sadarbojas ar izglītojamo,	Sadarbībā ar kolēģiem ar plāno,	Sadarbībā ar kolēģiem veido

		administrāciju, iesaistītajām personām ārpusskolas. Zināšanas: par to, kā veidot efektīvu komunikāciju, par lietišķo etiķeti. Attieksme: atvērtība, vēlme sadarboties.	un pilnveido savu sadarbību ar citiem pedagogiem.	pedagoģiskajā procesā iesaistītajiem un nozaru speciālistiem pedagoģiskā procesa plānošanā.	īsteno, izvērtē un pilnveido izglītojamā mācīšanās sasniegumus un izaugsmi un sniedz nepieciešamo atbalstu mācīšanās uzlabošanai. Sadarbojoties ar citiem kolēģiem, iesaistās izglītības iestādes un izglītības jomas attīstībā.	iekļaujošu, intelektuāli rosinošu, sociāli emocionāli drošu un bērna patstāvību sekmējošu mācību vidi.
10.	Sociālās inovācijas	Prasmes: radīt inovācijas mācāmajās tēmās un/vai uzņemties jaunas funkcijas (mentors, konsultants utt.), ieviest jaunus mācīšanās veidus (piemēram, pieredzē balstītu mācīšanos), izmēģināt dažādus resursus (piemēram, jaunas tehnoloģijas) un dažādus mācību organizēšanas veidus (piemēram, jauni sadarbības veidi ar citiem skolotājiem vai ārējām organizācijām). Zināšanas: par mācāmajām tēmām, metodiku, tehnikām, kas jāizmanto vērtības radīšanai. Attieksme: vēlme radīt, uzlabot. Atvērtība.		Iesaistās lietīšķajā pētniecībā – veic pētniecisko darbību, pedagoģiskā procesa pilnveidošanai.	Veic pētniecisku un inovatīvu darbību pedagoģiskā procesa uzlabošanai, stratēģiski īsteno savu profesionālās darbības pilnveidi, iesaistās izglītības iestādes attīstības plānošanā, izprot savas profesijas vietu plašākā sociālā kontekstā.	Rosināt studentu zinātniski pētniecisko darbību, kas virzīta uz inovāciju izstrādi pirmsskolas vecuma bērnu attīstības pilnveidei.
11.	Risku uzņemšanās	Prasme: tikt galā, adekvāti reaģēt un rīkoties risku iestāšanās gadījumos. Veikt aprēķinus un izvērtēt sekas. Izvēlēties tādu				

		<p>stratēģiju, kas maksimāli samazina ar riskiem saistītos zaudējumus. Prasme tikt galā ar nenoteiktību, apmulsumu un emocionālu stresu.</p> <p>Zināšanas: par to, kā izvērtēt riska iestāšanās varbūtību un samazināt riska iestāšanos/ar to saistītos zaudējumus.</p> <p>Attieksme: nebaidīšanās kļūdīties.</p>				
12.	Problēmrisināšanas prasmes	<p>Prasme: risināt problēmas skolēnu, klases un sabiedrības līmenī, lai radītu sociālas pārmaiņas. Izaicinājumus un problēmas uztver kā iespēju un, veicot pārmaiņas, ievieš jauninājumus.</p> <p>Zināšanas: profesionālajam kontekstam atbilstošas zināšanas, kas palīdz risināt radušos problēmu.</p> <p>Attieksme: sociāli motivēti risināt problēmas.</p>	Rod radošus risinājumus mainīgās vai neskaidrās situācijās skolotāja profesionālajai darbībai.		Analizē un risina aktuālus problēmjautājumus patstāvīgi un sadarbībā ar kolēģiem, nozares speciālistiem, lai nodrošinātu pozitīvu mijiedarbību dažādās sociālās vidēs.	Sekmēt studentu spēju kritiski izvērtēt sabiedrības vajadzības , globālos un lokālos procesus pirmsskolas izglītībā un atbilstoši realizēt savu pedagoģisko darbību.
13.	Līderība	<p>Prasmes: strādāt autonomi, patstāvīgi pieņemt lēmumus, izvērtējot mainīgo vidi un kontekstu, vadīt cilvēkresursus.</p> <p>Zināšanas: par cilvēkresursu vadību, tostarp motivēšanu, par mārketingu, par preces/pakalpojuma pieprasījumu un piedāvājumu.</p> <p>Attieksme: atbildības uzņemšanās par globāliem procesiem.</p>		Patstāvīgi plāno un strukturē savu mācīšanos, pilnveido savu personību un profesionālo kompetenci.	Patstāvīgi strukturē un virza savu mācīšanos.	Patstāvīgi risina aktuālus problēmjautājumus.
14.	Profesionālā autonomija	<p>Prasme: plānot mācību procesu (Strādāt neatkarīgi un plānot laiku. Plānot starpdisciplināru,</p>	Plāno iekļaujošu mācību procesu saskaņā ar	Atbildīgi plāno pedagoģisko procesu, balstoties	Vērtē skolēnu mācīšanās sniegumu un izaugsmi, ievēro	Izprot pirmsskolas izglītības

		<p>personalizētu un elastīgu mācību procesu, nodrošinot skolēna individuālo mācīšanās mērķu sasniegšanu. Definēt individualizētus mācību procesa mērķus un plānot mācību aktivitātes atbilstīgi sasniedzamajiem mācību rezultātiem. Sistemātiski izvērtēt mācību procesa norisi un plānot mācību procesu atbilstīgi skolēnu/bērnu vajadzībām. Mērķtiecīgi izvēlēties un veidot skaidrus un skolēnu sasniedzamajiem mācīšanās mērķiem atbilstīgus vērtēšanas kritērijus.) Īstenot mācību procesu (Veidot iekļaujošu, intelektuāli rosinošu un emocionāli drošu skolēnu mācīšanās un attīstības vajadzībām atbilstīgu, uz sadarbību vērstu mācību vidi. Attīstīt skolēnu un savas sociālās un emocionālās kompetences. Diagnosticēt skolēnu vajadzības un sniegt atbalstu. Proaktīvi sadarboties ar skolēnu vecākiem vai aizbildņiem. Sniegt savlaicīgu, saprotamu, konkrētu un izmantojamu atgriezenisko saiti skolēniem mācību procesā par viņu sniegumu un izaugsmi, iesaistot izglītojamos sava darba izvērtēšanā un piedāvājot atbilstošas iespējas. Mērķtiecīgi un kritiski izvēlēties un mācību procesā integrēt dažādus mācību paņēmienus, metodes un</p>	<p>skolēnu attīstības vajadzībām un sasniedzamajiem mācību rezultātiem;</p> <p>Īsteno sasniedzamajiem mācīšanās rezultātiem, izglītojamā individuālās vajadzībām atbilstošu un dzīves situācijām pietuvinātu mācību procesu;</p> <p>Vērtē izglītojamā mācīšanās sniegumu un izaugsmi;</p>	<p>uz izglītojamā individuālās attīstības, mācīšanās un personības izaugsmes vajadzībām, ievērojot pedagoģiskās darbības plānošanas, organizēšanas, vadīšanas principus, izglītības politikas aktualitātes, pārzinot mācību saturu un kompetences;</p> <p>Veic pētniecisku darbību pedagoģiskā procesa uzlabošanai;</p> <p>Patstāvīgi plāno un strukturē savu mācīšanos, pilnveido savu personību un profesionālo kompetenci, īsteno koleģiālu atbalstu, sekmējot savu un kolēģu savstarpēju</p>	<p>izglītojamā individuālās attīstības vajadzības.</p> <p>Patstāvīgi strukturē un virza savu mācīšanos, analizēt savu darbību, lai profesionāli pilnveidotos.</p> <p>Pārzina skolotāja pedagoģiskās darbības pašanalīzes, pašvērtēšanas un pašrefleksijas paņēmienus, kas nepieciešami profesionālās kompetences pilnveidošanai</p>	<p>būtiskākos jēdzienus un pirmsskolas skolotāja profesionālās darbības pamatnostādnes.</p> <p>Pamato mācību paņēmienus, metožu un tehnoloģiju izvēli, virzot bērna jēgpilnu mācīšanos, atbilstoši bērnu individuālajai attīstībai un sasniedzamajiem mācību rezultātiem.</p> <p>Izprot bērncentrēta mācību procesa plānošanas un īstenošanas principus pirmsskolā, kurā bērns rotaļdarbībā visas dienas garumā integrēti apgūst prātību</p>
--	--	--	---	--	--	--

		<p>tehnoloģijas. Izvērtēt ar digitālo tehnoloģiju lietošanu saistītos riskus.) Pilnveidot profesionālās kompetences (Stratēģiski izvērtēt lietoto metožu atbilstību skolēnu mācīšanās izaugsmes sekmēšanai un pielāgot mācību saturu un procesu, ņemot vērā skolēnu/bērnu vērtēšanā iegūto informāciju. Sniegt profesionālu atbalstu, sekmējot savu un kolēģu pedagoģiskās prakses pilnveidi atbilstoši izglītības jomas un sociālās vides attīstības prasībām. Refleksīvi un kritiski izvērtēt savu pedagoģisko praksi, ņemot vērā skolēnu sasniegtos mācību rezultātus, kolēģu sniegto atgriezenisko saiti, skolotāja profesijas standartu un jaunākās aktualitātes pedagoģijā. Stratēģiski plānot un organizēt savu profesionālo attīstību, pilnveidot sadarbības un komunikācijas kompetences, kā arī spēja izprast un apzināties pedagoga profesijas sociālo lomu.) Attīstīt izglītības iestādi un izglītības jomu (Izprast izglītības iestādes stratēģiskās attīstības redzējumu un savas kompetences ietvaros iesaistīties plānoto mērķu sasniegšanā. Izstrādāt mācību saturu un mācību līdzekļus, balstoties gan uz vēsturisko pieredzi, gan inovācijām un jaunākajām tendencēm pedagoģijā. Izprast</p>		<p>tālāk mācīšanos atbilstoši sabiedrības, izglītības, kultūras un zinātnes attīstībai vietējā un starptautiskā līmenī.</p>		<p>pamatus mācību jomās.</p> <p>Izprot savas profesijas vietu plašākā sociālā kontekstā un, ievērojot profesionālo ētiku, piedalās pirmsskolas izglītības jomas attīstībā.</p> <p>Stratēģiski īsteno savu profesionālās darbības pilnveidi bērnu vispusīgai attīstībai un iesaistās izglītības iestādes attīstības plānošanā.</p>
--	--	---	--	---	--	---

		<p>dažāda mēroga izglītības jomas rīcībpolitikas stratēģiskos mērķus un iesaistīties to īstenošanā. Sniegt konstruktīvu atgriezenisko saikni un priekšlikumus ar izglītības jomu saistītu jautājumu risināšanai. Mērķtiecīgi, racionāli un efektīvi lietot informācijas un komunikāciju tehnoloģijas (IKT) mācību procesā un profesionālajā pilnveidē).</p> <p>Vispārējie uzdevumi profesionālās darbības nodrošināšanai (Rīkoties atbilstoši tiesību aktos noteiktajam, brīvi un korekti sazināties valsts valodā un izteikt savu viedokli vismaz vēl vienā Eiropas Savienības oficiālajā valodā. Novērtēt fiziskās, intelektuālās, emocionālās veselības stāvokli un atbilstoši rīkoties. Novērtēt situāciju, atpazīt darba drošību ietekmējošus riskus, darba aizsardzības un vides aizsardzības prasības un atbilstoši rīkoties.)</p> <p>Deleģēt uzdevumus.</p> <p>Zināšanas: par menedžmentu un laika plānošanu.</p> <p>Attieksme: atvērtība.</p> <p><i>Komponents izstrādāts projekta „Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā” ESF projekta Nr. 8.3.6.2. “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” ietvaros. Projekta līguma numurs: 8.3.6.2/17/I/001 (23-</i></p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<i>12.3e/19/103) projekta. Sadaļas "Skolotāju profesionālās kompetences" novērtēšanas instrumenta 2. versija.</i>				
--	--	---	--	--	--	--

Veicot studiju programmu kontentanalīzi, var konstatēt, ka:

Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmā "Skolotājs" tika identificēti septiņi kritēriji (komponentes) – fleksibilitāte, zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai, profesionālā refleksija, profesionālā mērķtiecība, efektīva komunikācija, problēmrisināšanas prasmes, profesionālā autonomija –, kas ir puse (50%) no pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijiem. Netika identificētas šādas komponentes: proaktivitāte, stratēģiskā vīzija, resursu piesaistīšana un izmantošana, pievienotās vērtības radīšana, sociālās inovācijas, risku uzņemšanās, līderība.

Profesionālajā bakalaura studiju programmā "Skolotājs" tika identificēti seši kritēriji – stratēģiskā vīzija, fleksibilitāte, zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai, profesionālā refleksija, efektīva komunikācija, profesionālā autonomija –, kas ir 3/7 vai aptuveni 43% no pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijiem. Daļēji var identificēt tādas komponentes kā sociālās inovācijas, līderība, bet netika identificētas tādas komponentes kā proaktivitāte, resursu piesaistīšana un izmantošana, profesionālā mērķtiecība, pievienotās vērtības radīšana, risku uzņemšanās.

Profesionālajā bakalaura studiju programmā "Sākumizglītības skolotājs" tika identificēti deviņi kritēriji – stratēģiskā vīzija, fleksibilitāte, zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai, profesionālā refleksija, profesionālā mērķtiecība, efektīva komunikācija, sociālās inovācijas, problēmrisināšanas prasmes, profesionālā autonomija –, kas ir 9/14 vai aptuveni 64% no pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijiem. Daļēji var novērot komponenti – līderība. Nav tādu kritēriju kā proaktivitāte, resursu piesaistīšana un izmantošana, pievienotās vērtības radīšana un risku uzņemšanās.

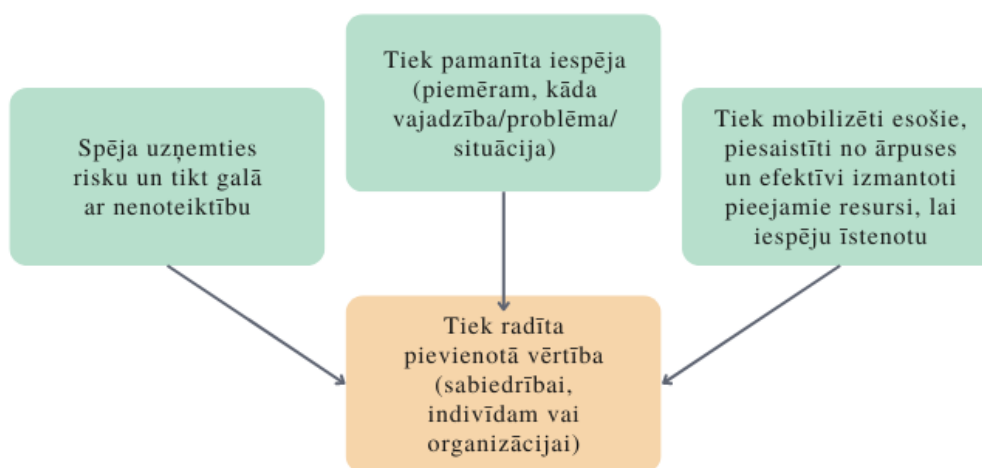
Pirmā līmeņa profesionālajā augstākās izglītības studiju programmā „Pirmsskolas skolotājs” tika identificēti seši kritēriji – stratēģiskā vīzija, fleksibilitāte, zināšanas efektīvai, pedagoģiskai darbībai, profesionālā refleksija, sociālās inovācijas, profesionālā autonomija –, kas ir 3/7 vai aptuveni 43% no pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijiem. Daļēji var noteikt tādas komponentes kā profesionālā mērķtiecība, efektīva komunikācija, problēmrisināšanas prasmes, bet netika identificētas tādas komponentes kā proaktivitāte, resursu piesaistīšana un izmantošana, pievienotās vērtības radīšana, risku uzņemšanās un līderība.

Pedagoģiskās uzņēmējspējas kritēriji, kas netika identificēti nevienā no analizētajām studiju programmām, ir četri:

- Proaktivitāte, ko raksturo prasme proaktīvi meklēt, pamanīt, izpētīt iespējas, kas saistītas ar profesionālo darbību. Izmantot iespējas un izaicinājumus klasē vai izglītības sistēmā, sabiedrībā kopumā. Zināšanas par to, kur meklēt iespējas un zinātkāre, vērīgums, atvērtība.

- Resursu piesaistīšana un izmantošana, ko raksturo prasme piesaistīt nepieciešamos resursus (cilvēkresursus, finanses, materiālos resursus). Pārvaldīt dažādus resursus – tehnoloģiskos, cilvēkkapitālu, laiku un informatīvus datus. Tās ir zināšanas par to, kā un kur ir iespējams piesaistīt resursus, piemēram, kolektīvo finansējumu, kontaktus, politisko un sabiedrisko atbalstu, stratēģiskas partnerības, kā arī būtiska ir vēlme sadarboties.
- Pievienotās vērtības radīšana, ko raksturo prasme radīt pievienoto vērtību skolēna, klases, organizācijas vai ārpusorganizācijas mērogā, ņemot vērā atšķirīgās vajadzības, kas balstās uz problēmsituācijām, kur nepieciešama resursu mobilizēšana un optimizēšana. Zināšanas ir specifiskas kontekstam (zināšanas par metodiku, projektiem utt.), bet, lai to paveiktu, jāpiemīt vēlmei ar savu darbību radīt labumu citiem.
- Risku uzņemšanās, ko raksturo prasme adekvāti reaģēt un rīkoties risku iestāšanās gadījumos. Veikt aprēķinus un izvērtēt sekas. Izvēlēties tādu stratēģiju, kas maksimāli samazina ar riskiem saistītos zaudējumus. Prasme tikt galā ar nenoteiktību, apmulsumu un emocionālu stresu. Zināšanas, kā izvērtēt riska iestāšanās varbūtību un samazināt riska iestāšanos, ar to saistītos zaudējumus. Individīdam jātiek galā ar bailēm no iespējas kļūdīties (attieksme: nebaidīties kļūdīties).

Četras augstāk minētās pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes savā starpā mijiedarbojas:



10. att. Pedagoģiskās uzņēmējspējas atsevišķu komponentu saistība

Ņemot vērā visu četru programmu analīzi, daļēji tiek īstenotas:

1. Profesionālā mērķtiecība, ko raksturo prasme izvirzīt mērķus un konsekventi veikt nepieciešamās darbības izvirzīto mērķu sasniegšanai, pārvarēt grūtības un tikt galā ar šķēršļiem (ierobežojumiem). Zināšanas par mērķu izvirzīšanas metodēm, piemēram, SMART, mērķtiecība un neatlaidība. Pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmā „Pirmsskolas skolotājs” tika identificēts studiju rezultāts “mērķtiecīgi atbalsta bērnu”, kas ir

tikai daļēji izpildīts pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijs, jo neietver pedagoga individuālo profesionālo mērķtiecību un neatlaidību, lai sasniegtu mērķus ārpus klases vides, piemēram, skolas, pilsētas, valsts, starptautiskā līmenī.

2. Efektīva komunikācija, ko raksturo prasme komunicēt un sadarboties ar skolēniem, kolēģiem, administrāciju, iesaistītajām personām ārpus skolas. Zināšanas, kā veidot efektīvu komunikāciju, lietišķā etiķete. Individīda atvērtība un vēlme sadarboties. Pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmā „Pirmsskolas skolotājs” iekļauts studiju rezultāts “veido iekļaujošu, intelektuāli rosinošu, sociāli emocionāli drošu un bērna patstāvību sekmējošu mācību vidi”, kas tikai daļēji īsteno pedagoģiskās uzņēmējspējas kritēriju, jo neietver prasmi, zināšanas un attieksmi, kas nepieciešamas, lai sadarbotos ar kolēģiem, administrāciju, iesaistītajām personām ārpus skolas, piemēram, nevalstiskām organizācijām, uzņēmumiem, vecākiem u.c.

3. Sociālās inovācijas, ko raksturo prasme radīt inovācijas mācāmajās tēmās un/vai uzņemt jaunas funkcijas (mentors, konsultants utt.), ieviest jaunus mācīšanās veidus (piemēram, pieredzē balstītu mācīšanos), izmēģināt dažādus resursus (piemēram, jaunas tehnoloģijas) un dažādus mācību organizēšanas veidus (piemēram, jauni sadarbības veidi ar citiem skolotājiem vai ārējām organizācijām). Tās ir zināšanas par mācāmajām tēmām, metodiku, tehnikām, kas jāizmanto vērtības radīšanai. Attieksme: vēlme radīt, uzlabot. Atvērtība. Profesionālajā bakalaura studiju programmā "Skolotājs" parādīts studiju rezultāts “iesaistās lietišķajā pētniecībā – veic pētniecisko darbību pedagoģiskā procesa pilnveidošanai”, kas īstenots tikai daļēji, jo pētnieciskā darbība var neietvert jaunu funkciju uzņemšanos un metožu dažādošanu, tomēr šis studiju rezultāts liecina par to, ka topošajam skolotājam attīsta prasmi radīt jauninājumus, kas balstīti reālā problēmā un kam ir praktisks izmantojums problēmas risinājumā.

4. Problēmrisināšanas prasmes, ko raksturo spēja risināt problēmas skolēnu, klases un sabiedrības līmenī, lai radītu sociālas pārmaiņas. Izaicinājumus un problēmas uztver kā iespēju un, veicot pārmaiņas, ievieš jauninājumus. Tās ir profesionālajam kontekstam atbilstošas zināšanas, kas palīdz risināt radušās problēmas, un sociālā motivācija palīdzēt. Pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmā „Pirmsskolas skolotājs” tika identificēts studiju rezultāts – “sekmēt studentu spēju kritiski izvērtēt sabiedrības vajadzības, globālos un lokālos procesus pirmsskolas izglītībā un atbilstoši realizēt savu pedagoģisko darbību”, kas tiek izpildīts daļēji, jo kritiski izvērtēt ne vienmēr nozīmē to, ka tiks atklātas/identificētas problēmsituācijas, kas balstās uz skolēnu, skolas, kolēģu, vecāku vai sabiedrības vajadzībām. Pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijs – problēmrisināšanas prasmes ietver arī reāla risinājuma

ieviešanu, kas atšķirībā no “pievienotās vērtības” var būt tradicionāls un jau esošs, tomēr nozīmīgs turpmākajai darbībai.

5. Līderība, ko raksturo prasme strādāt autonomi, patstāvīgi pieņemt lēmumus, izvērtējot mainīgo vidi un kontekstu, vadīt cilvēkresursus. Zināšanas par cilvēkresursu vadību, tostarp motivēšanu, par mārketingu, par preces/pakalpojuma pieprasījumu un piedāvājumu, vēlme patstāvīgi plānot un strukturēt savu mācīšanos, pilnveidot savu personību un profesionālo kompetenci. Profesionālajā bakalaura studiju programmā "Skolotājs" identificēts studiju rezultāts “patstāvīgi strukturē un virza savu mācīšanos” un profesionālajā bakalaura studiju programmā “Sākumizglītības skolotājs” – “patstāvīgi risina aktuālus problēmjautājumus”, abās studiju programmās tas tiek izpildīts tikai daļēji. “Patstāvīgi strukturē un virza savu mācīšanos” – ietver spēju strādāt autonomi, bet neiekļauj tādus būtiskus aspektus kā prasmi patstāvīgi pieņemt lēmumu, vadīt cilvēkresursus u.c., savukārt “patstāvīgi risina aktuālus problēmjautājumus” – tikai autonomā darbība norāda uz līderības prasmi, tomēr neiekļauj prasmi vadīt cilvēkresursus un pilnveidot savu profesionālo darbību.

6. Stratēģiskā vīzija, ko raksturo prasme pieņemt stratēģiski svarīgus lēmumus, izmantojot datus, zināšanas par to, kā izveidot rīcības plānu, lai sasniegtu vīziju, un mērķtiecīga, racionāla attieksme. Trijās no četrām skolotāju sagatavošanas programmām kritērijs tiek izpildīts pilnībā – profesionālajā bakalaura studiju programmā "Skolotājs", profesionālajā bakalaura studiju programmā “Sākumizglītības skolotājs” un pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmā „Pirmsskolas skolotājs”. Šo programmu studiju rezultātos tiek definēta atbilstoša pieeja mērķu īstenošanai, vīzijas plānošanas un īstenošanas prasmes un stratēģiska profesionālā darbība. Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmas "Skolotājs" studiju rezultātos šis kritērijs netika konstatēts.

Analizējot Latvijas topošo skolotāju sagatavošanas programmas – otrā līmeņa profesionālo augstākās izglītības programmu "Skolotājs”, profesionālo bakalaura studiju programmu "Skolotājs", profesionālo bakalaura studiju programmu “Sākumizglītības skolotājs” un pirmā līmeņa profesionālo augstākās izglītības studiju programmu „Pirmsskolas skolotājs” –, autore novēroja līdzīgas iezīmes:

1. Studiju rezultāti – iegūstamās kompetences ir virzītas uz skolēniem, tātad tiek attīstītas kompetences, kas palīdzēs topošajam skolotājam attīstīt skolēnu mācību sasniegumus, tiek konstatēta arī skolotāju profesionālā pilnveide un autonomija, tomēr tā ir kontekstā ar skolēnu vajadzībām un neietver citas izglītībā iesaistītās personas, piemēram, vecākus, skolu kā organizāciju, kolēģus, ārpuskolas organizācijas u.c., kas liecina par to, ka studiju procesā netiek/vai ir proporcionāli maza nozīme prasmei iziet ārpus klases ekosistēmas un domāt par

problēmsituācijām/jauninājumiem/pievienoto vērtību organizācijas, lokālā un nacionālā sabiedrības līmenī.

2. Trijās no četrām studiju programmām iekļautas sociālās inovācijas, tomēr netika identificēta pievienotās vērtības radīšana, kur visbūtiskākais elements ir rast risinājumu, kas nes labumu indivīdam, konkrētai sabiedrības grupai, organizācijai vai sabiedrībai kopumā. Tātad pievienotās vērtības radīšana ir ne tikai par sociālo pievienoto vērtību, bet topošā skolotāja personīgo/profesionālo pievienoto vērtību, kas neizslēdz sociālo aspektu un saglabā fokusu – jauninājumus, bet bez pievienotās vērtības zaudē savu lietojumu/ietekmi uz risinājumu.

3. Nevienā no programmām netiek tiešā veidā attīstīta prasme apzināties esošos, mobilizēt un piesaistīt nepieciešamos resursus, kas ir būtiski, lai realizētu dažāda līmeņa projektus. Šī prasme ir nozīmīga, lai topošais skolotājs spētu saskatīt iespējas, kā īstenot savas idejas, un uzņemtos atbildību par procesa virzību, kā arī apzinātos, ka vienīgie pieejamie resursi neaprobežojas ar klasi un/vai skolu, bet ir iespējas realizēties plašāk. Šī kritērija pilnveidošana ietver arī zināšanas par to, kā un kur var piesaistīt resursus, kā meklēt un izmantot.

2.2.2. Somijas skolotāju izglītības studiju programmu analīzes rezultāti

Lai noteiktu, vai un kā PU komponentes izpaužas Somijas skolotāju izglītības programmā, darba autore veica studiju programmas rezultātu kontentanalīzi un apkopoja to raksturojumus. Somijas skolotāju izglītības programmu studiju rezultāti pieejami tikai somu valodā, tāpēc tulkojumi tika saskaņoti un rezultāti pārrunāti ar Helsinku Universitātes asociēto profesori Heidi Hitenenu. 18. tabulā ir attēlotas 14 PU komponentes, kas izmantotas kā kritēriji, lai novērtētu, cik lielā mērā PU tiek attīstīta Somijas skolotāju sagatavošanas programmā – ar zaļo krāsu iezīmēti PU raksturojumi, kas tiek identificēti, ar dzelteni – kuri tiek identificēti daļēji, bet ar sarkano tie, kas netiek identificēti.

18. tabula

Somijas skolotāju programmas analīze, izmantojot pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijus

Nr.	Kritērijs	Kritērija izpaušme	Skolotāju izglītība (180KP + 120KP)
1.	Proaktivitāte	Prasme: proaktīvi meklēt, pamanīt, izpētīt iespējas, kas saistītas ar profesionālo darbību. Izmantot iespējas un izaicinājumus klasē vai izglītības sistēmā, sabiedrībā kopumā. Zināšanas: par to, kur meklēt iespējas. Attieksme: zinātkāre, vērtīgums, atvērtība.	No studentiem tiek sagaidītas prasmes un zināšanas pamanīt, izpētīt ar profesionālo darbību saistītās iespējas un izaicinājumus – klasē, izglītības sistēmā un sabiedrībā, izprast zinātniskās un (skolotāja) profesionālās darbības nozīmi. Prasme piedalīties publiskajās debatēs.
2.	Stratēģiskā vīzija	Prasme: pieņemt stratēģiski izdevīgus lēmumus izmantojot pieejamos datus. Zināšanas: par to, kā izveidot stratēģiju, lai sasniegtu vīziju. Attieksme: mērķtiecība, racionalitāte/stratēģiskums.	Izprast mācību satura nozīmi, zināt, kā izvēlēties piemērotāko pedagoģisko pieeju saistībā ar paredzētajiem mācību mērķiem, atbilstoši plānot saturu, mācību un mācīšanās aktivitātes un vērtēšanas metodes un tās stratēģiski īstenot, lai atbalstītu uz skolēniem centrētu mācīšanos.
3.	Fleksibilitāte	Prasme: pielāgoties pārmaiņām, kritiski izvērtēt un analizēt reformas, citu viedokļus un savu rīcību. Zināšanas: par alternatīvām, kā īstenot vēlamu rezultātu. Attieksme: atvērtība, elastība.	Spēt patstāvīgi plānot, īstenot, novērtēt un attīstīt savu profesionālo darbību, prast elastīgi atbalstīt savu un skolēnu personīgo izaugsmi un ņemt vērā izglītības kā mūžizglītības veicinātāja sociālo nozīmi un funkciju.
4.	Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai	Prasme: izmantot un pielāgot nepieciešamo mācību saturu un metodiku, klasvadības paņēmienus. Izmantot zināšanas, lai radītu unikālu pievienoto vērtību – nodrošinātu efektīvāku mācību	Labas zināšanas un prasmes par izglītības zinātnes būtību, galvenajām teorijām, koncepcijām un pētniecības metodēm. Izprast teorijas un prakses attiecības, prast patstāvīgi un kopā ar citiem izmantot zinātnisko domāšanas un darbības veidu dažādos ekspertu uzdevumos

		<p>satura pārnesi un izmantotu atbilstošas mācību metodes.</p> <p>Zināšanas: par saturu, pedagogiju un skolēniem, kopienām un ģimenēm.</p> <p>Attieksme: vēlme mācīties, sekot līdz aktualitātēm.</p>	<p>mācību darbā. Mācību pamatā ir pētījumi. Mācīšana veicina vienlīdzības jautājumus.</p>
5.	Resursu piesaistīšana un izmantošana	<p>Prasme: piesaistīt nepieciešamos resursus (cilvēkresursus, finanses, materiālos resursus). Pārvaldīt dažādus resursus – tehnoloģiskos, cilvēkkapitālu, laiku un informatīvus datus.</p> <p>Zināšanas: dažādas metodes, lai piesaistītu resursus – kolektīvo finansējumu, kontaktus, politisko un sabiedrisko atbalstu, stratēģiskas partnerības.</p> <p>Attieksme: vēlme sadarboties</p>	<p>Izprast izglītības un mācību satura nozīmi; prast aplūkot izglītības politiku no vēsturiskiem, sociāliem, kultūras un individuālajiem izejas punktiem; pārzināt un prast izmantot metodiskās pieejas plašā diapazonā; lai varētu sadarboties ar dažādām ieinteresētajām pusēm</p>
6.	Profesionālā refleksija	<p>Prasme: balstīties un mācīties no iegūtās pieredzes, lai virzītos uz panākumiem – reflektēt par pieļautajām kļūdām un optimizēt savu darbību.</p> <p>Zināšanas: par to, kā reflektēt un kā optimizēt savu darbību, balstoties uz veikto izvērtējumu (refleksijas tehnikas).</p> <p>Attieksme: atbildība pret studentu vajadzībām, pašanalīze, vēlme uzlabot savu darbību un nodrošināt augstas kvalitātes izglītības iespējas gan klases, gan skolas līmenī, kā arī izmanto ārpuskolas sadarbības iespējas.</p>	<p>Prast plānot, īstenot un novērtēt uz studentu vērstu mācīšanu. Identificēt mācīšanos veicinošos un kavējošos faktorus un prast tos ņemt vērā savā pedagoģiskajā darbībā; atzīt savas kompetences un zināšanas un ar to saistītos pienākumus.</p>
7.	Profesionālā mērķtiecība	<p>Prasme: noteikt mērķus un konsekventi veikt nepieciešamās darbības izvirzīto mērķu sasniegšanai, pārvarēt grūtības un tikt galā ar šķēršļiem (ierobežojumiem).</p> <p>Zināšanas: par mērķu noteikšanas metodēm.</p> <p>Attieksme: mērķtiecība un neatlaidība.</p>	<p>Topošie skolotāji studiju laikā apgūst dažādas mācību metodes un formas, piemēram, pašvadītu mācīšanos, sadarbību – darbu grupās, refleksijas saņemšanu un sniegšanu, praksi. No studentiem tiek sagaidītas atbilstošas kompetences (t.i., prasmes, zināšanas un attieksme), lai risinātu sarežģītas mācību situācijas un tiku galā ar skolotāja profesionālajiem pienākumiem; gatavība pašvadītām pārmaiņām profesionālajā uzvedībā; prasme pārskatīt un atjaunot zināšanas, prasmes un attieksmi, kas</p>

			nepieciešamas turpmākajā profesionālajā darbībā.
8.	Pievienotās vērtības radīšana	<p>Prasme: radīt pievienoto vērtību – skolēna, klases, organizācijas vai ārpusorganizācijas mērogā, ņemot vērā atšķirīgās vajadzības.</p> <p>Zināšanas: specifiskas kontekstam (zināšanas par metodiku, projektiem utt.)</p> <p>Attieksme: vēlme ar savu darbību radīt labumu citiem.</p>	Izprast līdztiesības jautājumus un zināt, kā veicināt vienlīdzību skolēnu vidū, kā arī klases un organizācijas līmenī; atbalstīt indivīdu nepārtrauktu mācīšanos; ņemt vērā ilgtspēju skolotāja profesijā.
9.	Efektīva komunikācija	<p>Prasme: komunicēt un sadarboties ar skolēniem, kolēģiem, administrāciju, iesaistītajām personām ārpus skolas.</p> <p>Zināšanas: par to, kā veidot efektīvu komunikāciju, par lietišķo etiķeti.</p> <p>Attieksme: atvērtība, vēlme sadarboties.</p>	Sadarboties un sazināties ar skolēniem un viņu vecākiem, kolēģiem, zinātnieku aprindām (piemēram, pētniekiem), administrāciju, citām ieinteresētajām pusēm skolā un ārpus tās; spēt piedalīties publiskajās debates, lai varētu piedalīties akadēmiskajā diskursā.
10.	Sociālās inovācijas	<p>Prasmes: radīt inovācijas mācāmajās tēmās un/vai uzņemties jaunas funkcijas (mentors, konsultants utt.), ieviest jaunus mācīšanās veidus (piemēram, pieredzē balstītu mācīšanos), izmēģināt dažādus resursus (piemēram, jaunas tehnoloģijas) un dažādus mācību organizēšanas veidus (piemēram, jauni sadarbības veidi ar citiem skolotājiem vai ārējām organizācijām).</p> <p>Zināšanas: par mācāmajām tēmām, metodiku, tehnikām, kas jāizmanto vērtības radīšanai.</p> <p>Attieksme: vēlme radīt, uzlabot. Atvērtība.</p>	Plānot un veikt izglītības pētījumus; izmantot dažādus resursus (piemēram, tehnoloģijas un digitālos rīkus mācībās un mācībās); prast veidot pedagogiski un interaktīvi atbilstošu mācību vidi.
11.	Risku uzņemšanās	<p>Prasme: tikt galā, adekvāti reaģēt un rīkoties risku iestāšanās gadījumos. Veikt aprēķinus un izvērtēt sekas. Izvēlēties tādu stratēģiju, kas maksimāli samazina ar riskiem saistītos zaudējumus. Prasme tikt galā ar nenoteiktību, apmulsumu un emocionālu stresu.</p> <p>Zināšanas: par to, kā izvērtēt riska iestāšanās varbūtību un</p>	Prasme tikt galā ar nenoteiktību skolotāja profesijā; tikt galā ar nenoteiktību kā daļu no pētniecības aktivitātēm.

		<p>samazināt riska iestāšanos/ar to saistītos zaudējumus.</p> <p>Attieksme: nebaidīties kļūdīties.</p>	
12.	Problēmrisināšanas prasmes	<p>Prasme: risināt problēmas skolēnu, klases un sabiedrības līmenī, lai radītu sociālas pārmaiņas. Izaicinājumus un problēmas uztvert kā iespēju, un veicot pārmaiņas ieviest jauninājumus.</p> <p>Zināšanas: profesionālajam kontekstam atbilstošas zināšanas, kas palīdz risināt radušos problēmu.</p> <p>Attieksme: sociāli motivēti risināt problēmas.</p>	<p>Prast risināt problēmas skolotāja ikdienas darbā (no katra skolēna un visas klases skatījuma); risināt izaicinājumus patstāvīgi un sadarbībā ar kolēģiem; kritiski izvērtēt ar izglītību saistītās sabiedrības problēmas; prast definēt un risināt pētnieciskās problēmas.</p>
13.	Līderība	<p>Prasmes: strādāt autonomi, patstāvīgi pieņemt lēmumus, izvērtējot mainīgo vidi un kontekstu, vadīt cilvēkresursus.</p> <p>Zināšanas: par cilvēkresursu vadību, tostarp motivēšanu, par mārketingu, par preces/pakalpojuma pieprasījumu un piedāvājumu.</p> <p>Attieksme: atbildības uzņemšanās par globāliem procesiem.</p>	<p>Patstāvīgi strukturēt un vadīt savas mācības studiju laikā; paredzams, ka studenti iemācīsies strādāt autonomi, patstāvīgi pieņemt lēmumus un sadarboties ar citiem, kā arī patstāvīgi pārvaldīt resursus.</p>
14.	Profesionālā autonomija	<p>Prasme: ³² plānot mācību procesu (Strādāt neatkarīgi un plānot laiku. Plānot starpdisciplināru, personalizētu un elastīgu mācību procesu, nodrošinot skolēna in divīduālo mācīšanās mērķu sasniegšanu. Definēt individualizētus mācību procesa mērķus un plānot mācību aktivitātes atbilstīgi sasniedzamajiem mācību rezultātiem. Sistemātiski izvērtēt mācību procesa norisi un plānot mācību procesu atbilstīgi skolēnu/bērnu vajadzībām. Mērķtiecīgi izvēlēties un veidot skaidrus un skolēnu sasniedzamajiem mācīšanās mērķiem atbilstīgus vērtēšanas kritērijus). Īstenot mācību</p>	<p>Plānot un veikt izglītības pētījumus; prast patstāvīgi plānot, īstenot, novērtēt un attīstīt savu profesionālo darbību; prast patstāvīgi plānot, īstenot un novērtēt uz skolēnu vērstu mācīšanu. Identificēt faktorus, kas veicina un kavē mācīšanos, un prast tos ņemt vērā savā pedagoģiskajā darbībā.</p>

³² No „Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā” ESF projekta Nr. 8.3.6.2. “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” ietvaros Projekta līguma numurs: 8.3.6.2/17/1/001 (23-12.3e/19/103) projekta. Sadaļas “Skolotāju profesionālās kompetences” novērtēšanas instrumenta 2. versija

		<p>procesu (Veidot iekļaujošu, intelektuāli rosinošu un emocionāli drošu skolēnu mācīšanās un attīstības vajadzībām atbilstīgu, uz sadarbību vērstu mācību vidi. Attīstīt skolēnu un savas sociālās un emocionālās kompetences. Diagnosticēt skolēnu vajadzības un sniegt atbalstu. Proaktīvi sadarboties ar skolēnu vecākiem vai aizbildņiem. Sniegt savlaicīgu saprotamu, konkrētu un izmantojamu atgriezenisko saiti skolēniem mācību procesā par viņu sniegumu un izaugsmi, iesaistot izglītojamos sava darba izvērtēšanā un piedāvājot atbilstošas iespējas. Mērķtiecīgi un kritiski izvēlēties un mācību procesā integrēt dažādus mācību paņēmienus, metodes un tehnoloģijas. Izvērtēt ar digitālo tehnoloģiju lietošanu saistītos riskus. Pilnveidot profesionālās kompetences (Stratēģiski izvērtēt lietoto metožu atbilstību skolēnu mācīšanās izaugsmes sekmēšanai un pielāgot mācību saturu un procesu, ņemot vērā skolēnu/bērnu vērtēšanā iegūto informāciju. Sniegt profesionālu atbalstu, sekmējot savu un kolēģu pedagoģiskās prakses pilnveidi atbilstoši izglītības jomas un sociālās vides attīstības prasībām. Refleksīvi un kritiski izvērtēt savu pedagoģisko praksi, ņemot vērā skolēnu sasniegtos mācību rezultātus, kolēģu sniegto atgriezenisko saiti, skolotāja profesijas standartu un jaunākās aktualitātes pedagoģijā. Stratēģiski plānot un organizēt savu profesionālo attīstību, pilnveidot sadarbības un komunikācijas kompetences, kā arī spēju izprast un apzināties pedagoga profesijas sociālo lomu.)</p>	
--	--	--	--

		<p>Attīstīt izglītības iestādi un izglītības jomu (Izprast izglītības iestādes stratēģiskās attīstības redzējumu un savas kompetences ietvaros iesaistīties plānoto mērķu sasniegšanā. Izstrādāt mācību saturu un mācību līdzekļus, balstoties gan uz vēsturisko pieredzi, gan inovācijām un jaunākajām tendencēm pedagogijā. Izprast dažāda mēroga izglītības jomas rīcībpolitikas stratēģiskos mērķus un iesaistīties to īstenošanā. Sniegt konstruktīvu atgriezenisko saikni un priekšlikumus ar izglītības jomu saistītu jautājumu risināšanai. Mērķtiecīgi, racionāli un efektīvi lietot informācijas un komunikāciju tehnoloģijas (IKT) mācību procesā un profesionālajā pilnveidē).</p> <p>Vispārējie uzdevumi profesionālās darbības nodrošināšanai (Rīkoties atbilstoši tiesību aktos noteiktajam, brīvi un korekti sazināties valsts valodā un izteikt savu viedokli vismaz vēl vienā Eiropas Savienības oficiālajā valodā. Novērtēt fiziskās, intelektuālās, emocionālās veselības stāvokli un atbilstoši rīkoties. Novērtēt situāciju, atpazīt darba drošību ietekmējošus riskus, darba aizsardzības un vides aizsardzības prasības un atbilstoši rīkoties.) Deleģēt uzdevumus.</p> <p>Zināšanas: par menedžmentu un laika plānošanu.</p> <p>Attieksme: atvērtība.</p>	
--	--	--	--

Analīzes rezultātā darba autore secina, ka Somijas izglītības programmas studiju rezultāti paredz PU komponentu pilnveidi jau studiju laikā, par to liecina tas, ka 13 no 14 komponentēm tika identificētas pilnībā un viena – riska uzņemšanās tika identificēta daļēji. Lai gan tiek uzsvērta topošā skolotāja prasme tikt galā ar nenoteiktību, netiek aktualizēta prasme

novērtēt sekas, zināšanas par to, kā novērtēt riska iestāšanās iespējamību un samazināt riska iestāšanos vai ar to saistītos zaudējumus.

2.2.3. Latvijas un Somijas skolotāju programmas studiju rezultātu salīdzinājums

Salīdzinot LU PPMF īstenotās skolotāju izglītības programmas Latvijā un Somijas skolotāju sagatavošanas programmu, darba autore secināja, ka ir būtiskas atšķirības starp analizētajām skolotāju izglītības programmām. Individuāli analizēto programmu iegūtie rezultāti apkopoti 19. tabulā, kur zaļā krāsa norāda uz PU komponentēm, kuras paredzēts realizēt skolotāju sagatavošanas programmās, dzeltenā krāsa norāda, ka komponente tiek identificēti daļēji, bet sarkanā krāsa, ka komponente netiek identificēta.

Četri PU kritēriji, kas tika identificēti visās piecās studiju programmās, ir: fleksibilitāte, zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai, profesionālā refleksija un profesionālā autonomija. Fleksibilitāte studiju programmās tiek raksturota kā topošā skolotāja prasme patstāvīgi plānot, pielāgot, novērtēt un attīstīt profesionālo darbību atbilstoši mainīgajai videi. Zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai tiek identificētas kā topošā skolotāja zināšanas un izpratne par izglītības zinātņu nozares būtiskākajiem jēdzieniem, galvenajām teorijām, pētījumu metodēm, likumsakarībām profesionālās darbības kontekstā, dažādos izglītības līmeņos un veidos. Tiek uzsvērtā topošā skolotāja prasme teoriju (kas balstās uz aktuāliem pētījumiem) izmantot praksē. Profesionālā refleksija tiek aktualizēta kā zināšanas un prasme analizēt pedagoģisko darbību, veikt pašnovērtējumu un reflektēt par uzlabojumiem. Profesionālā refleksija tiek izmantota arī kontekstā ar skolēniem – analizējot skolēnu mācīšanos, identificējot faktorus, kas veicina vai kavē mācības. Profesionālā autonomija skolotāju sagatavošanas programmu rezultātos tiek raksturota kā prasme būt neatkarīgam – patstāvīgi plānot un veikt izglītības pētījumus, attīstīt profesionālo darbību un izvērtēt uz skolēniem orientētu mācību procesu, secinājumus izmantot savas profesionālās darbības uzlabošanai.

Lai gan augstāk minētās četras komponentes ir pārstāvētas visu piecu skolotāju sagatavošanas programmu studiju rezultātos, Somijas komponentu raksturojumos tika uzsvērtā pētniecība kā zināšanu un augstu sasniegumu, efektivitātes pamats, norādot, ka stratēģiskā vīzija, profesionālā mērķtiecība, problēmu risināšana, sociālās inovācijas u.c. PU komponentes ir būtiski ieviest un realizēt, balstoties uz pētījumiem, un prasmi veikt patstāvīgu pētniecību un rezultātu mērķtiecīgu integrēšanu profesionālajā darbībā attīstīt jau topošo skolotāju studiju procesā. Somijas skolotāju programmas studiju rezultātos tiek identificētas arī mūsdienās aktuālas tendences – topošo skolotāju izpratne par vienlīdzības veicināšanu un ilgtspējīgu domāšanu.

Piecu skolotāju programmu PU analīzes apkopojums

Nr.	Kritērijs	Latvija 1	Latvija 2	Latvija 3	Latvija 4	Somija
1.	Proaktivitāte					X
2.	Stratēģiskā vīzija		X	X	X	X
3.	Fleksibilitāte	X	X	X	X	X
4.	Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai	X	X	X	X	X
5.	Resursu piesaistīšana un izmantošana					X
6.	Profesionālā refleksija	X	X	X	X	X
7.	Profesionālā mērķtiecība	X		X	D	X
8.	Pievienotās vērtības radīšana					X
9.	Efektīva komunikācija	X	X	X	D	X
10.	Sociālās inovācijas		D	X	X	X
11.	Risku uzņemšanās					D
12.	Problēmrisināšanas prasmes	X		X	D	X
13.	Līderība		D	D		X
14.	Profesionālā autonomija	X	X	X	X	X

Situācija PU komponentu realizācijas pakāpē starp Latvijas un Somijas skolotāju sagatavošanas programmā iekļautajiem studiju rezultātiem ir atšķirīga. Atšķirību, vai un cik lielā mērā PU komponentes izpaužas LU skolotāju sagatavošanas programmās, var skaidrot ar to, ka tiek analizēti dažādi skolotāju sagatavošanas līmeņi un profesionālā ievirze, kas maina to, ar kādu mērķauditoriju topošais skolotājs strādās profesionālajā darba procesā, piemēram, pirmsskolas skolotāju izglītībai ir cits uzdevums nekā pamatizglītības skolotāju izglītībai. Tomēr pedagoģiskā uzņēmējspēja ir gan profesionālā, gan caurviju kompetence, kas ir vērtīga un atbalstoša visās dzīves jomās (Tuononen et al., 2022), un PU komponente “Proaktivitāte” atbalsta skolotāju profesionālo izaugsmi visos izglītības līmeņos (Slišāne, 2021). Atšķirības PU komponentu izpausmēs Somijas un Latvijas programmu studiju rezultātos ir būtiskas, uz ko norāda tas, ka Somijas skolotāju sagatavošanas programmā paredzēts attīstīt visas PU

komponentes, bet Latvijas skolotāju sagatavošanas programmās – četras. Ja mācību saturā netiek akcentētas PU komponentes, pastāv risks, ka šīs komponentes tiek neapzināti un fragmentāri attīstītas kādās, bet ne visās programmās, kas kavēs to efektīvu praktizēšanu un pilnveidošanu visiem topošajiem skolotājiem. Tādējādi, lai nodrošinātu PU mērķtiecīgu apguvi, ir svarīgi, lai mācību programmas būtu rūpīgi un sistemātiski izstrādātas PU komponentu attīstīšanai (Tuononen et al., 2022). Pirmais solis ir veicināt izpratni par to, ko nozīmē uzņēmējspēja un PU komponentes skolotāju sagatavotāju un atbildīgo par mācību programmu izstrādi vidū (Haara et al., 2016).

Galvenais šī pētījuma ierobežojums bija nelielais analizēto skolotāju sagatavošanas programmu skaits, rezultāti ir pamatoti mācību programmu dokumentu kontentanalīzē, līdz ar to pastāv iespējamība, ka ir atšķirība starp to, kā skolotāju sagatavotāji izmanto šos dokumentus, plānojot un īstenojot mācību aktivitātes.

Skolotāju izglītība ir identificēta kā svarīgs konteksts, kurā veicināt uzņēmējspēju (Fullan, 2020). Veiktie pētījumi apstiprina, ka topošo skolotāju gatavība attīstīt uzņēmējspēju citiem ir atkarīga no viņu pašu uzņēmējspējas līmeņa (Slišāne et al., 2021). Līdz ar to zināšanas un izpratne par PU komponentēm var kalpot par pamatu turpmāko skolotāju mācību programmu pilnveidei, lai atbalstītu topošos skolotājus viņu profesionālajā darbībā.

2.3. Helsinku Universitātes un Latvijas Universitātes izglītības zinātņu ekspertu viedokļu analīze

2.3.1. Helsinku Universitātes un Latvijas Universitātes izglītības zinātņu ekspertu interviju viedokļu analīze

Lai noteiktu PU komponentes un to izmantošanas biežumu, NVivo programmā atvērtās kodēšanas laikā tika konstatēti pētījuma sistēmiskajā analīzē identificētie kodi: efektīva komunikācija, fleksibilitāte, līderība, pedagoģiskā uzņēmējspēja, pievienotās vērtības radīšana, proaktivitāte, problēmrisināšana, profesionālā autonomija, profesionālā mērķtiecība, profesionālā refleksija, resursu piesaistīšana un izmantošana, risku uzņemšanās, skolotāju izglītības studijas, skolotāju uzņēmējspējas, sociālās inovācijas, stratēģiskā vīzija, uzņēmīgs skolotājs, zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai (20. tabula). Kodu lietošanas biežums norāda, cik plaši un izvērsti par katru jautājumu respondenti runā, netieši norādot arī to, kas respondentam ir aktuāli vai svarīgi.

20. tabula

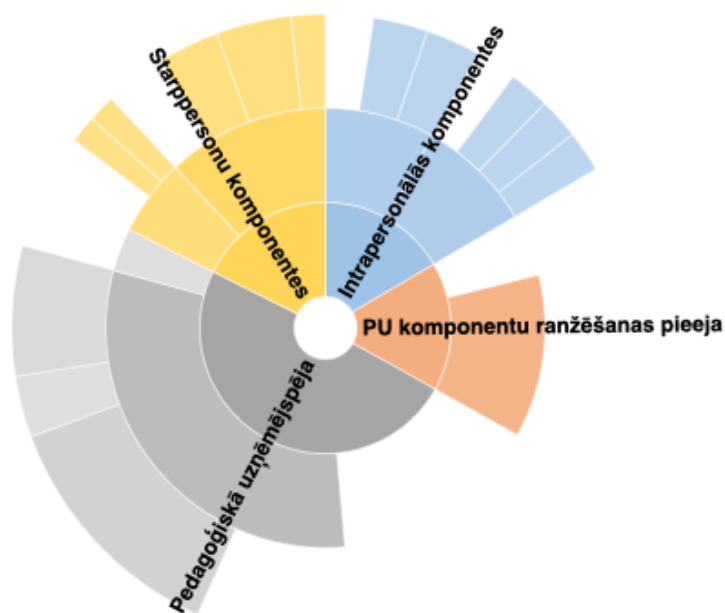
PU identificēto kodu atsauču skaits

Kods	Kodēšanas atsauču skaits
Codes\\ Proaktivitāte	7
Codes\\Risku uzņemšanās	8
Codes\\ Stratēģiskā vīzija	8
Codes\\ Profesionālā autonomija	6
Codes\\ Profesionālā mērķtiecība	6
Codes\\ Profesionālā refleksija	6
Codes\\ Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai	6
Codes\\ Līderība	9
Codes\\ Efektīva komunikācija	9
Codes\\ Fleksibilitāte	11
Codes\\ Resursu piesaistīšana un izmantošana	5
Codes\\ Problēmrisināšanas prasme	8
Codes\\ Pievienotās vērtības radīšana	4
Codes\\ Sociālās inovācijas	4

Atvērtās kodēšanas rezultātā tika konstatēts, ka visbiežāk minētā PU komponente izglītības zinātņu ekspertu intervijās ir fleksibilitāte (n = 11), kas norāda uz koda aktualitāti pētījuma dalībnieku vidū, bet vismazāk identificētie kodi ir pievienotās vērtības radīšana (n =

4), sociālās inovācijas (n = 4), kas var liecināt par to, ka specifiskās komponentes pētījuma dalībniekiem: 1) nav aktuālas; 2) nav saistošas skolotāju izglītības kontekstā; 3) trūkst izpratnes par komponentes izpausmēm (raksturlielumiem).

Tālākā pētījuma gaitā tika noteikti hierarhiskie kodi, kas redzami 10. attēlā. Tika izveidoti četri lieli bloki: 1) starppersonu (līderība – efektīva komunikācija, resursu piesaistīšana un izmantošana, fleksibilitāte un problēmrisināšanas prasmes – sociālās inovācijas, pievienotās vērtības radīšana); 2) intrapersonālās komponentes (profesionālā autonomija – profesionālā refleksija, zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai, profesionālā mērķtiecība, proaktivitāte – stratēģiskā vīzija un risku uzņemšanās); 3) PU komponentu ranžēšanas pieeja (trīs līdz piecas ekspertu minētās primārās PU komponentes un to pamatojums); 4) pedagoģiskā uzņēmējspēja (uzņēmīgs skolotājs un uzņēmējspēja – uzņēmējspējas vērtība izglītības kontekstā, uzņēmējspējas attīstīšanas metodika un uzņēmējspējas novērtējums izglītības kontekstā). Tika novērota atvērto un hierarhisko kodu savstarpējā saistība.



10. att. Ekspertu viedokļu kodu hierarhija

Pētījuma rezultāti veido divus segmentus, kur 1. bloku (rīcībpolitikas bloks/sociālais segments) veido jautājumi: 1) kādās situācijās skolotājam ir nepieciešama uzņēmējspēja; 2) kā jūs vērtējat Latvijas skolotāju uzņēmējspējas izpausmes darbībā (*performance*); 3) kādā veidā būtu jāattīsta uzņēmējspēja skolotāju izglītības studijās; 4) kas, jūsuprāt, ir pedagoģiskā uzņēmējspēja, vai ir skolotājiem specifiskas uzņēmējspējas iezīmes. Sociālais segments tiks salīdzināts ar studiju programmu rezultātiem.

Analizējot 1. bloku, darba autore secina, ka visi (n = 10) intervijas dalībnieki atzina, ka skolotājiem uzņēmējspēja ir nepieciešama, kas intervijās atspoguļojās šādi:

Sestais eksperts (LV): “(..) *uzņēmējspēja ir nepieciešama visu laiku. Tā ir mainīga dažādās situācijās. Te prasīts kādās situācijās. Nu ļoti dažādās. Nu tā ir obligāti nepieciešama, tā es uzskatu.*”

Piektais eksperts (FIN): “(..) *domāju, ka šie aspekti nav tikai skolotāju izglītībā – tā ir augstākā izglītība visās mācībās, visās disciplīnās. Mācību metodika nevar koncentrēties tikai uz jomas specifiskām zināšanām. Katrā mācību jomā šīs prasmes ir vajadzīgas, tās ir vajadzīgas jau augstskolas studiju laikā un vēlāk, ieejot darba dzīvē. Tāpēc absolventiem ir jāspēj ieraudzīt un izmantot iespējas, organizēt un vadīt savus domāšanas procesus un uzvedību. Tā ir caurviju kompetence, kas ir vajadzīga demokrātiskai sabiedrībai, kas darbojas un kurai ir šāda veida ideja. Tas dod zināmu autonomiju patstāvīgi domāt un pieņemt lēmumu. Tā ir mūžizglītības prasme, kas nepieciešams dažādos personības attīstības posmos, ne tikai skolas līmenī. Ne tikai tad, kad studenti sāk strādāt, bet arī vēlāk.*”

Deviņi eksperti uzsvēra uzņēmējspējas nepieciešamību profesionālās nodarbinātības kontekstā, bet vienā no intervijām identificēts individuālais aspekts – personīgā izaugsme, kas tiek formulēta šādi:

Desmitais eksperts (LV): “*Uzreiz skatoties uz to pirmo definīciju – vērsts uz profesionālo personīgo attīstību, tad es teiktu – vairāk tieši tai personīgajai attīstībai tā uzņēmējspēja būtu vajadzīga. Profesionāli vēl kaut kā tiek galā, mazāk vai vairāk, bet tieši tā personīgā attīstība bieži vien skolotājiem ir tāda haotiska vai varbūt pat nekādas īsti nav. Viņi nemāk savu ārpusdarba dzīvi, teiksim, organizēt tā, lai viņi prastu nodalīt personīgo no profesionālā.*”

Analizējot intervijas, darba autore secina, ka visbiežāk atbildēs minētie vārdi ir – *skolotāji* (n = 279, procentuālais nozīmīgums attiecībā pret tekstu = 5,28 %), *prasmes* (n = 121, procentuālais nozīmīgums attiecībā pret tekstu = 4,15%), *domāt* (n = 170, procentuālais nozīmīgums attiecībā pret tekstu = 3,31%), *uzņēmējspējas* (n = 168, procentuālais nozīmīgums attiecībā pret tekstu = 2,77%), *pedagoģisks/-ā* (n = 77, procentuālais nozīmīgums attiecībā pret tekstu = 1,23%), *kompetence/s* (n = 51, procentuālais nozīmīgums attiecībā pret tekstu = 0,77%).

Biežāk minētie vārdi (interviju atslēgvārdi) tika analizēti ar programmā izveidoto NVivo grafisko vizualizāciju (atslēgvārdu vizualizāciju – 5. pielikums), analīzes rezultāti tika apkopti 21. tabulā “Ekspertu viedokļu analīze – biežāk minēto vārdu kontekstuālais raksturojums”.

21. tabula

Ekspertu viedokļu analīze – biežāk minēto vārdu kontekstuālais raksturojums

Nr.	Biežāk minētie vārdi	Latvijas izglītības ekspertu intervijas konteksts (atslēgvārdu vizualizāciju analīze)	Somijas izglītības ekspertu intervijas konteksts (atslēgvārdu vizualizāciju analīze)
1	Skolotāji	<p>Atslēgvārds <i>skolotāji</i> izmantots kontekstā ar topošo skolotāju uzņēmējspējas analīzi izglītības studijās, norādot uz mācību programmu pilnveidošanu, piemēram, mācību procesā piedāvājot situāciju analīzes, attīstot proaktivitāti un mazinot bailes riskēt. Tiek pausts viedoklis, ka uzņēmējspēja skolotājiem ir atšķirīgā līmenī un šobrīd ir nepietiekama. Tāpat tiek norādīts, ka ir vajadzīgas jaunas sadarbības formas, piemēram, ar ārējām organizācijām.</p>	<p>Kontekstā ar skolotāju prasmēm, norādot uz visu pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentu nozīmi, bet akcentējot proaktivitāti un fleksibilitāti kā ikdienas darba sastāvdaļu. Skolotājs tiek minēts kontekstā ar skolotāju mācību programmām un skolotāju programmu absolventu sagatavotību darba tirgum.</p>
2	Prasmes	<p>Prasmes min kontekstā ar PU ietvaru, norādot katras komponentes prasmju skaidrojumu: Profesionālā autonomija – plānot mācību procesu, strādāt. Profesionālā refleksija – mācīties no iegūtās pieredzes. Efektīva komunikācija – sadarboties un komunicēt ar skolēniem, kolēģiem, administrāciju un iesaistītajām personām ārpus skolas. Fleksibilitāte – pielāgoties pārmaiņām. Komponentu skaidrojumi saturiski pārklājas ar autores aprakstītajiem. Min prasmi tikt galā ar stresu, piemēram, ar vecākiem, nenoteiktību. Arī zaudēt, tikt galā ar zaudējumu. Efektīvi komunicēt, kritiski domāt – saprast, kādas metodes vai paņēmieni šajā bīdī būs vērtīgākie. Plānot mācību procesu, veidot vidi, izvirzīt mērķus.</p>	<p>Kontekstā ar zināšanām, pedagoģisko uzņēmējspēju, komunikāciju, caurviju un profesionālajām prasmēm, skolotāja profesijā specifiskām prasmēm, līderību un mācību programmu pilnveidošanu, lai topošajiem skolotājiem attīstītu PU. Pie skolotāju profesionālajā darbībā būtiskām prasmēm min kritisko domāšanu un argumentāciju, komunikāciju, problēmrisināšanu, radošumu, stratēģisko vīziju, profesionālo mērķtiecību, fleksibilitāti un refleksiju. Norādīts, ka prasmes (PU) savā starpā ir saistītas un darbībā izpaužas kopā ar zināšanām, tās ir nepieciešamas absolventiem, un viena no metodēm, kā attīstīt uzņēmējspēju studentiem, ir piedāvāt prakses iespējas.</p>
3	Domāt	<p><i>Domāt</i> izmanto, lai izteiktu savas domas/viedokli par</p>	<p><i>Domāt</i> kā atslēgvārdu lieto divās nozīmēs: 1) kā pārdomas,</p>

		<p>konkrēto jautājumu, kontekstā ar skolotāja profesionālajā darbībā būtiskām PU komponentēm – stratēģisko vīziju, pirms darba uzsākšanas izdomāt savu vīziju un misiju, uzņemties iniciatīvu un rīkoties proaktīvi, gatavība un vēlme dalīties ar savu pieredzi un sadarboties.</p>	<p>eksperta viedoklis kādā jautājumā, 2) domāšana kā process.</p> <p>Viedokļa nozīme atklājas kontekstā ar PU komponentēm, kas būtiskas skolotāju profesionālajā darbībā, piemēram, spēja sadarboties, komunicēt, reflektēt, sniegt atgriezenisko saiti, stratēģiski domāt, izmantot resursus, radīt sociālās inovācijas, strādāt autonomi, izmantot dažādas mācību metodes un motivēt skolēnus.</p> <p>Otrais konteksts ir domāšana kā process, kas jāattīsta studentiem un skolēniem – domāt kritiski un radoši, domāt ētiski un domāt par domāšanas procesu.</p>
4	Uzņēmējspējas	<p>Atslēgvārdu <i>uzņēmējspēja</i> intervijās min kontekstā ar pedagoģiju, situācijām, kur tā ir lietderīga profesionālajā darbībā, un uzņēmējspējas izpausmēm.</p> <p>Intervijās tiek identificēts, ka visas minētās PU komponentes ir nepieciešamas profesionālajā darbībā, norādot, ka tā ir kompleksa un sastāv no dažādām noderīgām komponentēm – sākotnēji visās situācijās darbā, lai pielāgotos mainīgajai videi, bet pēc tam arī personīgajai attīstībai. Minētas situācijas, kurās skolotājam ir jāsadarbojas, sevi jāaizstāv, lai vadītu pedagoģisko procesu klasē, uzņemtos līderību un rīkotos proaktīvi, izmantojot esošo situāciju.</p> <p>Eksperti aktualizē finansiālo aspektu, norādot, ka uzņēmējspēja ir ne tikai par profesionālo darbību, esot nodarbinātajam, bet arī par spēju piesaistīt resursus, piemēram, rakstot projektus.</p>	<p>Atslēgvārdu <i>uzņēmējspēja</i> lieto kontekstā ar skolotāju izglītību un skolotāju uzņēmējspēju raksturošanu, izmantojot PU ietvaru un profesionālo pieredzi darbā ar skolotājiem vai to sagatavošanu. Min, ka uzņēmējspēja ir vajadzīga ne tikai skolotāju, bet visa līmeņa izglītības pārstāvju sagatavošanā. Pauž viedokli, ka skolotāju izglītību var uzlabot, skaidrojot uzņēmējspēju un PU komponentes, jo lielākoties Somijas skolotāji neizprot jēdzienu <i>uzņēmējspējas</i>, kas kavē tā apzinātu un mērķtiecīgu pilnveidi. PU komponentu pilnveidi skolotāju sagatavošanas programmās vajadzētu likt kā sasniedzamo rezultātu.</p> <p>PU komponentes ir papildinošas un savā starpā saistītas.</p> <p>Pie skolotāju uzņēmējspējas profila min tādas raksturlielumus kā fleksibilitāte, augstas kvalitātes izglītības piedāvājums, kompetentums, proaktivitāte, vīzija, spēja risināt problēmas, inovatīva un radoša domāšana,</p>

			<p>prasme iedrošināt, prasme uzņemties risku, kritiski domāt un izvērtēt situācijas, drosmē, uz darbību vērsta attieksme, prasme piesaistīt resursus, nopelnīt un pārvaldīt finanses.</p>
5	Pedagoģisks/-ā	<p>Atslēgasvārdu <i>pedagoģisks/-a</i> lieto 1) kontekstā ar procesu organizāciju – darbā ar skolēniem, kolēģiem, vecākiem, administrāciju, metodikiem, mācīšanas pieejā, metodikā un procesu efektivizēšanā; 2) kontekstā ar uzņēmējspēju, minot, ka PU komponentes un to iezīmes ir saskatāmas atsevišķosursos, bet neveidojas sasaiste un nav konkrētu rezultātu.</p>	<p>Atslēgvārdu <i>pedagoģisks</i> lieto 1) kontekstā ar skolotāju profesionālo izaugsmi, akcentējot nepieciešamību dažādot un pielāgot mācīšanas pieejas, izmantot esošos un piesaistīt papildu resursus; 2) saistībā ar uzņēmējspēju, norādot, ka nevienu no PU komponentēm nevar atmet kā lieku, paužot viedokli, ka vēl joprojām PU nav izplatīts un daudziem ir nesaprotams jēdziens, tāpēc ir jādomā, kā to skaidrot un integrēt topošo skolotāju sagatavošanas programmās, arī esošo skolotāju mācībās.</p>
6	Kompetence/-es	<p>Atslēgvārdu <i>kompetence</i> lieto, lai raksturotu konkrētas PU izpausmes, kur norādīts, ka kompetence izpaužas darbībā un nav iedzimta, bet ir attīstāma, tostarp uzņēmējspēja. Kompetence tiek lietota gan caurviju, gan profesionālās kompetences perspektīvā, caurviju kompetence ir nozīmīga ne tikai darbā skolā, bet arī par personīgajā attīstībā. Profesionālās kompetences jēdzienu lieto, aprakstot konkrētu profesionālu darbību izglītības nozarē. Uzskata, ka PU kompetences būtu jāattīsta, lai būtu profesionālā autonomija. Eksperti min, ka pastāv dažādi profesionālās pilnveides kursi, kuru mērķis ir attīstīt kompetences, un tur var novērot, cik dažāds ir skolotāju kompetenču līmenis.</p>	<p>Atslēgvārdu <i>kompetence</i> lieto PU un skolotāju profesionālās darbības kontekstā. Raksturojot terminu <i>kompetence</i>, tiek uzsvērts, ka kompetence ir plašāks jēdziens par prasmēm un to pilnveide notiek, paralēli attīstoties dažādām prasmēm un zināšanām. Uzņēmējspēja ir holistiska kompetence. Min, ka uzņēmējspēja ir caurviju un akadēmiska kompetence, kas parasti netiek saistīta ar skolotāju izglītību. Kompetence ir jābūvē no pamatiem, lai rezultātā būtu pievienotā vērtība. Helsinku universitātē ir speciāli veidota komanda (piedāvāti kursi), kas palīdz studentiem apzināties viņu kompetences, lai studenti veiksmīgāk konkurētu un saskatītu savu vietu un iespējas darba tirgū. Refleksija palīdz apzināties un izvērtēt savu kompetenču līmeni.</p>

	<p>Ir jāpilnveido profesionālās kompetences – refleksīvi un kritiski izvērtēt savu pedagoģisko praksi, ņemot vērā skolēnu sasniegtos mācību rezultātus, kolēģu atgriezenisko saiti, skolotāja profesijas standartu un jaunākās aktualitātes pedagoģijā. Skolotāja profesionālā kompetence – zināšanas par klasvadību, saturu, metodiku.</p>	<p>Skolotājs ir atbildīgs par to, lai viņam būtu atbilstošas kompetences un tās pielāgotas, attīstītos līdz ar mainīgajām prasībām visas karjeras laikā.</p>
--	---	--

Kodējot intervijas, tika atklātas situācijas, kurās nepieciešamas uzņēmējspējas izglītības kontekstā :

1) pedagoģiskā procesa organizācijā – sadarbībā un problēmsituāciju risināšanā,

Sestais eksperts (LV): “(..) vispirms jau tā ir nepieciešama pedagoģiskā procesa organizācijā, ko redzu vairākos virzienos – darbs ar studentiem, darbs ar kolēģiem, darbs ar administrāciju, tostarp ar metodiķiem, kas ir mani palīgi. Tad problēmsituāciju risināšanā, sadarbībā un arī izaugsmē. Izaugsmi man bija grūti noformulēt, kā to paskaidrot.”

Astotais eksperts (LV): “(..) situācijās, kad skolotājam nākas sevi aizstāvēt (..) Sadarbība, jebkura sadarbība, sadarbība varbūt pat vairāk ar ģimenēm, vecākiem, ar savu vadību, kolēģiem. Tas prasa šo uzņēmējspēju noteikti. Jā, un vēl tādi pavisam konkrēti piemēri man nāca prātā, piemēram, kad skolotājs organizē mācību ekskursijas skolēniem. Un kad ir tie kolēģi, kas uzņemas to līderību, organizē, kārtu, procesā uzmana un tā, un ka tas ir arī tāds liels apliecinājums, ka skolotājam piemīt šī te uzņēmējspēja.”

Trešais eksperts (FIN): “(..) piemēram, kad nav un skolotājam jāplāno jauns kurss. Domājot par kursa saturu un tā mērķiem vai mācību metožu mērķiem. Plānojot, kādas prasmes skolēniem būtu jāapgūst, kādas viņiem vajadzētu apgūt. Kad plānojat un atlasāt saturu, domājot par izmaksām (..)”

Piektais eksperts (FIN): “Viņiem ir vajadzīgas uzņēmējspējas prasmes katru dienu mācību aktivitātēs. Turklāt es domāju, ka viņiem kā skolotājiem vai pētniekiem katru dienu jātiek galā ar problēmsituācijām.”

2) kad nepieciešama proaktīva rīcība – iespēju saskatīšana un izmantošana,

Astotais eksperts (LV): “Vai arī, piemēram, tāda kā iniciatīva, piemēram, uzrunāju kādus ekspertus, profesionāļus. Tas jau par to liecina, viņiem jau neviens to neliek darīt, bet viņš tā kā atrod, meklē to resursu, to kompetentāko speciālistu, vai lai dažādotu to mācību procesu, lai iepazīstinātu ar profesijām, nu dažādi tie iemesli var būt, bet tas, ka es nesēžu tai savā

čaulā, bet es daru un domāju. Man neviens to neliek darīt, bet es daru un attiecīgi gūstu arī pats, un bērni vai attiecīgā mērķauditorija – kādu labumu un aizrautību.”

Ceturtais eksperts (FIN): “(..) Somijā, pirmkārt, tiek gaidīts, ka skolotāji ir diezgan neatkarīgi, domā ar galvu un nāk klajā ar iniciatīvām, plāno un īsteno plānus, veidojot mācību materiālus. Piemēram, skolotāju ikdienas dzīvē ir ļoti klātesoša stratēģiskā vīzija un proaktivitāte. Tā ir stratēģiska, jo skolotāji plāno mācību programmas mērķus un metodes, kā mācīt, lai mērķus sasniegtu. Proaktivitāte, kas būtu jāredz katru dienu. Paredzams, ka skolotāji ir aktīvi un plāno – ne tikai sēž un gaida citus. Vismaz lielākā daļa no šīm prasmēm ir uzskaitītas šeit, un tās ir nepieciešamas skolotājiem katru dienu vai vismaz reizi nedēļā.”

3) kad nepieciešama prasme pielāgoties jaunām situācijām,

Devītais eksperts (LV): “Situācijās, kad jāpieņem kaut kas jauns, kad nāk jaunas pārmaiņas, piemēram, Skola 2030, šīs te satura izmaiņas, mācīšanās pieejas izmaiņas, nu tas ir galvenais, pirmais, bet vispār, principā – arī ikdienā.”

4) kad nepieciešams reflektēt, komunicēt, radīt sociālas inovācijas,

Ceturtais eksperts (FIN): “(..) zināšanas par uzņēmējdarbības aktivitātēm, refleksija, efektīva komunikācija un sociālās inovācijas līdz šim ir dažas lietas, kas skolotājiem ir nepieciešamas ikdienas dzīvē, strādājot ar bērniem un kolēģiem.”

Analizējot skolotāju uzņēmējspējas izpausmes darbībā, darba autore secina, ka ekspertu viedoklis par uzņēmējspēju novērtējumu skolotājiem ir daudznozīmīgs:

Sestais eksperts (LV): “(..) ja runā par to jauno “Skola2030”, kompetenču pieejā balstītu izglītību, mans dēls mācās tādā skolā, es redzu – kādi skolotāji! Uh! Tajos skolotājos – personībās es redzu daudzus tos kritērijus.”

Pirmais eksperts (FIN): “(..) kaut kādā līmenī domāju, ka piemīt. Tas ir diezgan liels saraksts ar dažāda veida prasmēm, kuru līmenis var atšķirties, iespējams, ka dažiem skolotājiem ir izpratne, kas ir uzņēmējspēja, bet nespēj kompetenci demonstrēt(..),(..) šobrīd to ir ļoti grūti izvērtēt un noteikt.”

Uzņēmējspējas izpausmē var identificēt septiņus aspektus (kopumā identificēts n = 23):

1) saskarsme ar dažāda līmeņa izglītības pārstāvjiem – skolotājiem, kas māca pirmsskolā, pamatskolā, vispārējās vidējās izglītības līmenī, un/vai universitātes pasniedzējiem;

2) skolotāju uzņēmējspējas līmenis atšķiras skolas, pašvaldības un valsts ietvarā, tas var būt dažāds pat viena izglītības līmeņa skolotājiem;

Septītais eksperts (LV): “(..) mēs nevaram sagaidīt, ka visiem skolotājiem vienādā līmenī, tas tāpat kā ar visām prasmēm.”

3) prasmes, kuru pietrūkst, – fleksibilitāte un vēlme uzņemties iniciatīvu;

Sestais eksperts (LV): *“Domājot par to otro – uzņēmējspējas izpausmes darbībā šodienas Latvijas skolotājam, ja godīgi, es redzu ļoti bēdīgu šo situāciju. Jo ļoti maz ir tādu skolotāju, kas ir elastīgi jeb fleksibli.”*

Sestais eksperts (LV): *“(..) uzskatu, ka ir ļoti maz tādu, bet ir potenciāli. Ir, kas grib mācīties, mainīties, kas jūt sevī šo spēju, tad viņi būs tādi.”*

Desmitais eksperts (LV): *“(..)nevarētu teikt, ka skolotāji ļoti labprāt uzņemtos iniciatīvu un līderību. Labāk paliek tā kā pelēkā masa.”*

4) vairākas no uzņēmējspējas komponentēm jau tiek attīstītas skolotāju sagatavošanas programmās;

Otrais eksperts (FIN): *“(..) no tām vismaz dažas zināmā mērā ir skartas jau skolotāju izglītības programmās, tāpēc absolvējušiem skolotājiem vajadzētu būt dažām no šīm prasmēm jau pēc skolas beigšanas.”*

5) tas, vai piemīt vai nepiemīt uzņēmējspēja, ir atkarīgs no laika, kad skolotājs ir absolvējis skolotāju sagatavošanas programmu;

Piektais eksperts (FIN): *“ (..) bet es domāju, ka dažiem, es nezinu, kāda ir patiesā situācija, bet mans iespaids ir, ka šiem jaunākajiem skolotājiem, kuri nesen ir ieguvuši maģistra grādu izglītības jomā, varētu būt šīs prasmes.”*

Piektais eksperts (FIN): *“(..) skolotājiem, kuri ir mācījuši gadu gaitā – vai viņi ir uzlabojuši vai ar kaut paplašinājuši savu mācīšanas metodiku un uzskatus par to.”*

6) lai attīstītu uzņēmējspējas saviem skolēniem/studentiem ;

Pirmais eksperts (FIN): *“(..) jo īpaši tas, kā skolotāji nodrošina uzņēmējspēju pilnveidi skolēniem.”*

7) lai efektīvāk rīkotos pārejas posmā “Augstskola – darba tirgus”;

Otrais eksperts (FIN): *“(..) visos izglītības līmeņos uzņēmējspēja ir svarīga, bet īpaši nozīmīga tieši pārejas posmā uz darba tirgu (..)”*

Uzņēmējspējas izpausmi skolotāju darbībā pētījuma dalībnieki izvērtēja, pamatojoties savā personīgajā profesionālajā saskarsmē, kas atšķiras pēc izglītības līmeņa, darba stāža un darbības vides. Tas būtiski ietekmēja to, kāda bija izglītības zinātņu eksperta pieredze. Paustais viedoklis ļāva secināt, ka, pēc izglītības zinātņu ekspertu domām, uzņēmējspējas līmenis skolotāju vidū ir atšķirīgs, specifiski norādot uz fleksibilitātes un vēlmes uzņemties iniciatīvu trūkumu. Helsinku Universitātes izglītības zinātņu eksperti intervijās pauda uzskatu, ka jāņem vērā, kad skolotājs ir absolvējis skolotāju sagatavošanas programmu un vai īsteno profesionālo pilnveidi. Pēc Helsinku Universitātes pētījuma dalībnieku domām, PU komponentes ir

identificējamas topošo skolotāju sagatavošanas programmās, un tas ir būtiski, jo uzņēmējspēja palīdz topošajam skolotājam iekļauties darba tirgū un attīstīt uzņēmējspēju skolēniem.

Kādā veidā būtu jāattīsta uzņēmējspēja skolotāju izglītības studijās?

Izglītības eksperti piedāvāja 17 dažādas pieejas, tai skaitā metodes, kā attīstīt uzņēmējspēju:

1) mācīšanos tuvināt reālajai dzīvei, ļaut iejusties dažādās situācijās un diskutēt par veiktajām darbībām;

Sestais eksperts (LV): *“Situāciju analīzes, lomu spēles, pragmatiska pieeja – teoriju mācās caur dažādām darbībām.”*

Sestais eksperts (LV): *“Dažādas lomu spēles, sākot no prāta vētras.”*

Otrais eksperts (FIN): *“(..) sasaistīt teoriju ar darba dzīvi.”*

2) radīt situācijas, kurās nepieciešams pieņemt lēmumu;

Septītais eksperts (LV): *“(..) dot izvēli. Izvēli, nevis sagatavot. (..) spēja meklēt, atrast to, ko tev vajag, izdarīt to izvēli. (..) Sākumā varbūt iedot dažus avotus, no kuriem jau tu vari izvēlēties, pēc tam jau tu mācēsi pats. Nu tā tad – izvēles iespējas, iespēja pašiem pieņemt lēmumu par labu vienam vai otram, nevirzīt tik ļoti caur šo kontroli, ka visiem viens uzdevums, tikai tas un tas ir jāizlasa, bet, redz, par katru lietu mēs varam skatīties dažādi.”*

3) izvēlētie uzdevumi var palīdzēt attīstīt uzņēmējspēju, konkrētāk problēmrisināšanas uzdevumi;

Septītais eksperts (LV): *“Un visiem uzdevumiem vajadzētu būt pedagoģijā – problēmas identificēšana, atrast kā šo problēmu risināt. (..) tie paņēmieni ir daudz un dažādi, atkarībā no situācijas, bet tas centrālais ir – izvēle, problēmu risināšana, atbildības uzņemšanās, sadarbība, uzdevumi, kas provocē domāt.”*

Pirmais eksperts (FIN): *“(..) veidot vidi, kurā tiek attīstītas konkrētas prasmes – kritiskā domāšana, problēmu risināšana, projektu veikšana un radošums.”*

4) veicināt sadarbības prasmes jau mācību procesā;

Septītais eksperts (LV): *“(..) strādāt grupās, pāros, pietuvināt realitātei, jo mēs daudzus gadus esam strādājuši individuāli.”*

Desmitais eksperts (LV): *“Noteikti strādāšana vairāk komandās, grupās kopā, (..) vairāk šādām sadarbīgām situācijām un vairākiem darbiem ir jābūt kopā.”*

5) uzņemties atbildību;

Septītais eksperts (LV): *“(..) pieradināt jau no paša sākuma uzņemties atbildību, izdarīt izvēli, izveidot komandu.”*

6) saskatīt iespējas un izmantot tās, risināt vajadzības, radot pievienoto vērtību;

Septītais eksperts (LV): “(..) pētīt tās vajadzības, kas ikdienā ir, un meklēt risinājumus, radošus risinājumus.”

7) attīstīt prezentēšanas prasmes;

Septītais eksperts (LV): “(..) piedāvāt ļoti daudzveidīgas iespējas, kā prezentēt. Un skatīties, vai to ideju tu spēj pārdot kādam, vai interesē vai neinteresē.”

8) situāciju izspēles/modelēšana;

Astotais eksperts (LV): “(..) pēc iespējas vairāk, tieši skolotāju gadījumā vairāk, jāizmanto, modelējot vai simulējot tās situācijas, tur vienmēr ir kāds komunikācijas aspekts, piemēram, ar vecākiem jārunā... tādā ziņā, lai nav tikai tā, kā ir pieņemts un kas ir atbilstoši teorijai pareizi darīt, kas arī ir ļoti svarīgi, bet veidot šo spēju, kā arī tādu prasmi patstāvīgi”;

9) starpdisciplināri projekti;

Astotais eksperts (LV): “(..) mācīšanos organizēt kā projektus, piemēram, ne tikai viena kursa ietvaros, bet apvienoties vairākiem kursiem – studenti vairāku kursu ietvaros izstrādā projektu, un tad ir tas kopīgais redzējums un skatījums, kad var jau to bildi lielāku par kādu problēmu, tās risinājumiem iezīmēt. Un tos „grožus” laiku pa laikam atdot studentu pusē.”

10) izmantot dažādas mācīšanās formas;

Astotais eksperts (LV): “(..) pēc iespējas aktīvākas, (..) dalīties arī ārpus sava paredzētā satura ar šīm informācijām, pirmkārt, bet arī rosināt palīdzēt saskatīt, kā, jo dažkārt varbūt iznācis kaut kāds metodiskais vai kaut kāds materiāls, kas uz mani attiecas, bet parādīt to perspektīvu, kā to var izmantot vai kā tas var noderēt, (..) dodies ārpus augstskolas sienām, lai būtu reālā vidē. Un es nedomāju tikai, ka skolotājiem vai izglītības zinātni, kas studē, piemēram, jādodas tikai uz izglītības iestādēm. Protams, mums ir vajadzīgi skolotāji, skolotāju atkal trūkst, nekas nav mainījies, bet arī parādīt, ka skolotāju darbs var būt noderīgs, piemēram, kādā uzņēmumā.”

11) skaidrot, kas ir uzņēmējspēja un pedagoģiskā uzņēmējspēja;

Pirmais eksperts (FIN): “Mums ir jāapspriež un jāizklāsta/jāaktualizē prasmes arī skolotāju izglītībā, lai skolēni un skolotāji apzinās, kāpēc uzņēmējspēja ir vajadzīga, un viņi var arī paši sevi izglītēt, lai attīstītu konkrētas kompetences.”

Trešais eksperts (FIN): “Pirmkārt, ir jāveicina, lai kaut kādā veidā sniegtu skolotājiem informāciju par to, kas ir uzņēmējspējas prasmes un kāpēc tās ir svarīgas, kāpēc ir svarīgi tās attīstīt. (..) te var būt divas perspektīvas, kādas ir skolotāja pedagoģiskā uzņēmējspēja un kā skolotāji var attīstīt uzņēmējspēju savos skolēnos/studentos.”

12) inovatīva pieeja skolotāju izglītībā;

Pirmais eksperts (FIN): “(..) skolotāju izglītībā jāizmanto inovatīvas prakses, lai topošie skolotāji redzētu šādus piemērus, ko pārņemt un pielietot skolā.”

13) lai attīstītos prasmes, nepieciešama atbilstoša attieksme;

Pirmais eksperts (FIN): “(..) prasmes parasti ir saistītas arī ar attieksmi, tāpēc izglītībā ir svarīgi, lai studentiem un topošajiem skolotājiem būtu attieksme, kas veicina vēlmi attīstīt kompetences.”

14) piedāvāt atsevišķus/papildu kursus;

Otrais eksperts (FIN): “Atsevišķi kursi, ko var izvēlēties, piemēram, mums Helsinku Universitātē ir komanda, kas palīdz studentiem izprast savas kompetences un prasmes un atrast ceļu uz darba tirgu.”

15) veidot uzņēmējspēju atbalstošu vidi;

Otrais eksperts (FIN): “Helsinku universitātē ir izveidota tikšanās vieta, to sauc par domu stūri, mērķis bija atrast vietu, kur satikties uzņēmējiem un viņu studentiem. Arī skolotājiem veidot sadarbību ar uzņēmumiem, lai veidotu saikni starp studijām un darba dzīvi.”

16) iekļaut uzņēmējspējas attīstīšanu skolotāju sagatavošanas programmās;

Piektais eksperts (FIN): “Pirmais, kas jādara, ja mēs to vēlamies (aut. pedagoģisko uzņēmējspēju) kā daļu no skolotāju izglītības, tā ir jāiekļauj mācību programmā, veidojot mācību uzdevumus un nosakot mācību rezultātus. Skolotāju izglītotājiem jābūt izpratnei, kāpēc jāattīsta pedagoģiskā uzņēmējspēja, un tas atkarīgs no tā, cik skaidras būs definīcijas.”

Otrais eksperts (FIN): “Skolotāju izglītībā kursa ietvaros, kur jāizmanto uzdevumi un situācijas, kur jāpielieto pedagoģiskā uzņēmējspēja un jāreflektē par to. Tam ir jābūt kā mācību mērķim.”

Piektais eksperts (FIN): “Bet es domāju, ka šie aspekti ir jāintegrē visā mācību ceļā, sākot no pamatskolas un pēc tam vidusskolas, un pēc tam profesionālās un augstākās izglītības kontekstā. Tāpēc es domāju, ka ir par vēlu, ja koncentrējaties uz šo augstākās izglītības aspektu. Somijā mērķis ir panākt, lai pusei iedzīvotāju būtu augstākā izglītība. Puse studentu nekad nepabeigs šāda veida izglītību. Tāpēc es domāju, ka tās (aut. uzņēmējspējas) ir jāintegrē pamatskolā un profesionālajās skolās, un vispārējās izglītības iestādēs.”

17) piedāvāt tālākizglītības iespējas;

Ceturtais eksperts (FIN): “Papildu mācības būtu ļoti efektīvas, jo tās skolotāji var brīvprātīgi izvēlēties. Viņi var izlemt, kuras mācības viņi apmeklēs vai kāda veida mācību vēlas apmeklēt. Viņi mēdz izvēlēties sesiju mācības moduļus, pamatojoties uz savām vajadzībām. (..) Tālākizglītība varētu būt efektīvs veids, kā atbalstīt skolotājus, lai viņi paši izvēlētos moduli un

būtu ārēja motivācija, kaut kāda nepieciešamība, ko viņi ievēro savā ikdienas darbā – man ir vajadzīga šī prasme.”

Izglītības zinātņu ekspertu uzņēmējspējas pilnveides pieejas ieteikumus var iedalīt trīs kategorijās: 1) topošo skolotāju aktivizēšana – veicināt problēmu risināšanu un atbildību, izmantojot autentiskus uzdevumus, situāciju simulācijas/modelēšanu un realizējot projektus; 2) starppersonu prasmes attīstīšana – veicināt sadarbību, komunikācijas prasmes un komandas darbu; 3) vide – aktualizēt un veicināt izpratni par uzņēmējspēju, piedāvāt uzņēmējspējas apguves iespējas.

Intervijās iegūtie dati ļauj secināt, ka svarīga ir vide, kas nodrošina topošos skolotājus iesaistīties aktīvā mācību procesā un attīsta savstarpējās saskarsmes prasmes, uzsverot, ka tieši prakse ir būtiska, lai attīstītu topošo skolotāju kompetenci.

Kurš no pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijiem nav nepieciešams, kāpēc?

Uz jautājumu, kuru no pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijiem ir iespējams atņemt kā lieku, kāpēc, gan Latvijas, gan Somijas izglītības zinātņu eksperti vienprātīgi atbildēja, ka nevienu no kritērijiem nevajag atņemt, atkarībā no konteksta visas komponentes ir nepieciešamas.

Ceturtais eksperts (FIN): *“Var būt atšķirības tajā, ko dara skolotāji un kas ir vajadzīgs skolotāju darbā. Visi komponenti (pedagoģiskās uzņēmējspējas) savā ziņā ir svarīgi. Iespējams, ne tieši viņu darbā, bet citās situācijās. Piemēram, stratēģiskā vīzija ir vajadzīga, bet ne ikdienas darbā. (..) es nevēlos atteikties, jo tie visi ir svarīgi pat tad, ja tie ne vienmēr ir vajadzīgi.”*

Piektais eksperts (FIN): *“Es uzskatu, ka visi ir nepieciešami.”*

Sestais eksperts (LV): *“Jā, es atstātu, tāpēc ka ir tik dažādas situācijas. Vienā brīdī būs vieni kritēriji aktuāli, citā – citi.”*

Lai raksturotu uzņēmīgu skolotāju, darba autore lūdza ekspertus nosaukt trīs atslēgvārdus, kas ļautu izveidot uzņēmīga skolotāja portretu. Izglītības pētījumos portrets ir kvalitatīva pētījuma forma, kas saistīta ar etnogrāfiju, bet raksturīgi balstās uz stāstītāja (portretista) subjektīvām interpretācijām, lai aprakstītu un analizētu izziņas objektu (Hickman, 2011). Izmantojot portretēšanu, pētnieki demonstrē uzticēšanos pētījuma dalībniekiem un konceptualizē personu attēlojumu. Portrets ir kvalitatīvā metodoloģija, kas savieno pieredzi un piedzīvoto, naturālistisko izpēti (tā ir kvalitatīva pētījuma metode, ko izmanto, lai izpētītu cilvēku dzīves pieredzi) un etnogrāfiskās metodes (Dixson et al., 2005). Portretēšana prezentē pētījuma dalībnieku caur pētnieka subjektīvu, empātisku un kritiski objektīvu skatījumu (Lawrence-Lightfoot, 1983), tāpēc pētījuma ietvaros darba autore izlasi veidoja no izglītības jomas ekspertiem, kuri, aprakstot uzņēmīga skolotāja portretu, var balstīties uz profesionālo

pieredzi un zināšanām. Lai gan pētnieka izveidotais portretējums ir daļēji reprezentīvs (pastāv subjektivitātes risks), tomēr šī neobjektivitāte pati par sevi nav negatīvs pētījuma aspekts, jo tiek demonstrēta pētnieka klātesamība, tajā pašā laikā kļiedējot priekšstatu, ka pētnieks vienīgais zina un ir eksperts pētāmajā jautājumā (Dixson et al. 2005, p. 17).

Apkopojot Latvijas ekspertu viedokļu analīzes rezultātus (respondentiem bija jāidentificē trīs vārdi, kas raksturo uzņēmīgu skolotāju), darba autore konstatēja atšķirīgu skatījumu ekspertu nosauktajos atslēgvārdos (skatīt 11. attēlu). Tomēr, ņemot vērā, ka eksperti aktualizēja konteksta nozīmi konkrētu PU komponentu izmantošanā, atslēgvārdi var atšķirties, jo respondenti ir dažādu izglītības līmeņu skolotāju sagatavošanas programmu direktori un līdz ar to mainās konteksts, kurā tiek izvērtēti raksturlielumi.



11. att. Latvijas izglītības ekspertu uzņēmīga skolotāja atslēgvārdi

Raksturlielums, kas atkārtojas, ir atvērtība jaunajam/inovācijām, kas saistīts ar mainīgajiem sociālekonomiskajiem, digitalizācijas un kara apstākļiem. Pandēmijas laikā skolotājiem īpaši svarīgi bija demonstrēt un būt atvērtiem inovatīviem risinājumiem, kā organizēt stundas, kurās skolēni ir klātesoši un iesaistīti, lai gan mācību stundas notiek attālināti (Scull et al., 2020).

Pēc LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes skolotāju programmu studiju rezultātu analīzes tika identificēts, ka proaktivitāte, resursu piesaistīšana un izmantošana, pievienotās vērtības radīšana un risku uzņemšanās ir tās pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes (kritēriji), kas nav starp programmā norādītajiem studiju rezultātiem. Vienā no četrām intervijām tika identificēta riska uzņemšanās, un vienā – proaktiviāte, kas nav pretrunā ar skolotāju sagatavošanas programmās norādītajiem rezultātiem. Pārējos no minētajiem uzņēmīga skolotāja atslēgvārdiem pilnībā vai daļēji var identificēt kādā no četrām LU PPMF programmām.

Apkopojot Helsinku Universitātes Izglītības zinātņu fakultātes ekspertu viedokļu analīzes rezultātus (respondentiem bija jāidentificē trīs vārdi, kas raksturo uzņēmīgu skolotāju), darba autore konstatēja, ka starp nosauktajiem atslēgvārdiem sakrīt inovācijas, fleksibilitāte un stratēģiska domāšana/tālredzība (skatīt 12. attēlu). Var novērot viedokļu dažādību, kam par iemeslu var būt ekspertu atšķirīgie profesionālie profili un stāžs.



12. att. Somijas izglītības ekspertu uzņēmīga skolotāja atslēgvārdi

Lai izveidotu vienotu portretējumu, darba autore Latvijas un Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās meklēja sakritības un secināja, ka sakritību uzņēmīga skolotāja portretā veido šādi vārdi: fleksibls (trīs reizes), inovatīvs (trīs reizes), proaktīvs (divas reizes), darbīgs/uz darbu orientēts (divas reizes), iedvesmojošs un gatavs uzņemties risku/drosmīgs (divas reizes) (13. attēls).

Trīs reizes identificēts ekspertu viedokļu analīzē	Divas reizes identificēts ekspertu viedokļu analīzē
Fleksibls	Proaktīvs
Inovatīvs	Darbīgs
	Iedvesmojošs
	Gatavs uzņemties risku

13. att. Uzņēmīga skolotāja raksturlielumi

Konteksts ir būtisks, izvērtējot, kādas kompetences komponentes ir nozīmīgas konkrētajā situācijā – kompetenci ietekmē organizācijas kultūra, sociālā mijiedarbība un unikāls veids, kā cilvēki izprot savu darbu organizācijā (Le Boterf, 2000; Levy-Leboyer, 1996; Sandberg, 2000). Replicējot pētījuma gaitu, ir maza iespējamība iegūt vienādus datus, jo konteksts, kas ir svarīgs

secinājumu interpretācijai un piemērošanai, ir atšķirīgs, ņemot vērā respondentu personīgo profesionālo pieredzi, zināšanas un uzskatus (Tomoaia-Cotisel et al., 2013).

Apskatot izglītības ekspertu identificētos uzņēmīga skolotāja atslēgvārdus, tos var analizēt no divām perspektīvām: 1) personīgais konteksts, kurā tiek ņemts vērā skolotāja darbības lauks, izglītības līmenis, organizācijas specifika u.c.; 2) globālais konteksts, kurā ņemti vērā pēdējo gadu sociālekonomiskie notikumi, kas ietver digitalizācijas, globalizācijas, kara izraisītos procesus. Visvairāk minētās komponentes – fleksibilitāti un inovativitāti – var pamatot ar otro perspektīvu, kurā procesu mainīgā daba un saskarsme ar izaicinājumiem pieprasa prasmi pielāgoties izmaiņām un radīt jauninājumus, lai tiktu galā ar problēmsituācijām.

Ekspertu pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentu skaidrojums.

Kodēšana ir viena vai vairāku diskretu teksta fragmentu vai citu datu elementu identificēšanas un ierakstīšanas process, kas savā ziņā ir vienas un tās pašas teorētiskās vai aprakstošās idejas piemērs (Gibbs, 2002). Programmā NVivo kodēšana tiek veikta, savienojot katru fragmentu vai vienumu ar mezglu (*node*). Mails un Huberman (*Miles & Huberman, 1994*) nešķiro terminus “mainīgais” un “kods”, izmantojot abus terminus ar vienādu nozīmi. Kodēšanas procesā datu segmentiem parasti tiek pievienotas nozīmes etiķetes (Charmaz, 2006).

Kvalitatīvas datu analīzes agrīnā stadijā tiek izmantota sākotnējā vai atvērtā kodēšana, lai atvērtu tekstu intensīvai pārbaudei (Corbin & Holt, 2005). Atvērtās un aksiālās kodēšanas procedūras ietver datu sadalīšanu, to konceptualizēšanu un atkal apvienošanu jaunos veidos, lai no datiem izveidotu teorijas (Strauss & Corbin, 1990; Patton, 1980).

Saskaņā ar Strausu un Korbinu (*Strauss & Corbinu, 1990*), aksiālā kodēšana ir kategoriju saistīšanas process ar to apakškategorijām. Aksiālā kodēšana notiek ap kategorijas asi, saistot kategorijas ar tās īpašībām vai izmēriem.

Lai analizētu uzņēmējspējas komponentes un to izmantošanas biežumu transkriptos, NVivo programmā atvērtās kodēšanas laikā tika identificēti 23 kodi: proaktivitāte, stratēģiskā vīzija, fleksibilitāte, zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai, resursu piesaistīšana un izmantošana, profesionālā refleksija, profesionālā mērķtiecība, pievienotās vērtības radīšana, efektīva komunikācija, sociālās inovācijas, risku uzņemšanās, problēmrisināšanas prasmes, līderība, profesionālā autonomija, uzņēmējspēja skolotāju izglītībā, pedagoģiskās uzņēmējspējas ranžēšanas pieeja, primārās PU, sekundārās PU, uzņēmējspējas novērtējums skolotājiem, uzņēmējspēja, pedagoģiskā uzņēmējspēja, uzņēmējspējas attīstīšanas metodika, uzņēmīgs skolotājs.

Lai noteiktu pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptuālo ietvaru, programmā tika veikta darbība, kas ļauj noteikt kodu biežākās savstarpējās saistības sadalījumu un pārtiecību. Programma izveidoja shēmu, kas to atspoguļo savstarpējās saistības tematiskajos blokos, to secība veidota saskaņā ar savstarpējo pakārtotību. Var secināt, ka Latvijas un Somijas ekspertu intervijās kodi veido četrus tematiskos blokus (skatīt 14. attēlu).



14. att. Kodu tematiskie bloki un savstarpējās saistības

Kodu tematiskie bloki un savstarpējās saistības:

- 1) procesu un cilvēkresursu vadība (līderība), kur apakškodi ir fleksibilitāte, efektīva komunikācija, resursu piesaistīšana un izmantošana;
- 2) profesionālā autonomija, kur saistošie kodi ir zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai, profesionālā refleksija, profesionālā mērķtiecība;
- 3) proaktivitāte, kur saistošie kodi ir stratēģiskā vīzija, risku uzņemšanās;
- 4) problēmrisināšanas prasmes, kur saistošie kodi ir sociālās inovācijas, pievienotās vērtības radīšana (14. att.).

Kopumā iegūts šāds kodu diapazons (22. tabula): vislielāko kodu skaitu veido pedagoģiskā uzņēmējspēja ($n = 5$), vismazāko kodu skaitu veidoja pedagoģiskās uzņēmējspējas ranžēšanas pieeja ($n = 2$).

22. tabula

Kodu diapazons

Kodi	Kodu skaits
Codes\\Pedagoģiskā uzņēmējspēja	5
Codes\\Pedagoģiskā uzņēmējspēja\\Uzņēmējspēja	
Codes\\Pedagoģiskā uzņēmējspēja\\Uzņēmējspēja\\Uzņēmējspējas attīstīšanas metodika	

Codes\\Pedagoģiskā uzņēmējspēja\Uzņēmējspēja\Uzņēmējspējas novērtējums izglītības kontekstā	
Codes\\Pedagoģiskā uzņēmējspēja\Uzņēmējspēja\Uzņēmējspējas vērtība izglītības kontekstā	
Codes\\Pedagoģiskā uzņēmējspēja\Uzņēmīgs skolotājs	
Codes\\Proaktivitāte	3
Codes\\Proaktivitāte\Risku uzņemšanās	
Codes\\Proaktivitāte\Stratēģiskā vīzija	
Codes\\Problēmrisināšanas prasme	3
Codes\\Problēmrisināšanas prasme\Sociālās inovācijas	
Codes\\Problēmrisināšanas prasme\Pievienotās vērtības radīšana	
Codes\\Procesu un cilvēkresursu vadība (līderība)	4
Codes\\Procesu un cilvēkresursu vadība (līderība)\Efektīva komunikācija	
Codes\\Procesu un cilvēkresursu vadība (līderība)\Fleksibilitāte	
Codes\\Procesu un cilvēkresursu vadība (līderība)\Resursu piesaistīšana un izmantošana	
Codes\\Profesionālā autonomija	4
Codes\\Profesionālā autonomija\Profesionālā mērķtiecība	
Codes\\Profesionālā autonomija\Profesionālā refleksija	
Codes\\Profesionālā autonomija\Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai	
Codes\\PU komponentu ranžēšanas pieceja	2
Codes\\PU komponentu ranžēšanas pieceja\Primārās pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes	

Kodu lietošanas biežums transkriptos norāda, cik plaši un izvērsti katrs kods intervijās tiek atšifrēts, netieši norādot arī to, kas respondentam ir aktuāli vai svarīgi. Visbiežāko atsauču skaitu var identificēt kodam *pedagoģiskā uzņēmējspēja* (n = 44), vismazāko – *pievienotās vērtības radīšana* (n = 4) (skatīt 23. tabulu).

23. tabula

Kodu lietošanas biežums

Kodi	Kopējais kodēšanas atsauču skaits	Kopējais kodēto vienību skaits
Codes\\Pievienotās vērtības radīšana	4	2
Codes\\Sociālās inovācijas	4	2
Codes\\Resursu piesaistīšana un izmantošana	5	2
Codes\\Profesionālā autonomija	6	2
Codes\\Profesionālā mērķtiecība	6	2
Codes\\Profesionālā refleksija	6	2
Codes\\Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai	6	2
Codes\\Proaktivitāte	7	2
Codes\\Problēmrisināšanas prasme	8	2

Codes\\Risku uzņemšanās	8	2
Codes\\Stratēģiskā vīzija	8	2
Codes\\Efektīva komunikācija	9	2
Codes\\Līderība	9	2
Codes\\Uzņēmējspēja skolotāju izglītībā	9	2
Codes\\Uzņēmīgs skolotājs	9	2
Codes\\Fleksibilitāte	11	2
Codes\\Pedagoģiskās uzņēmējspējas kritēriju ranžēšanas pieceja	13	2
Codes\\Sekundārie PU	15	2
Codes\\Uzņēmējspējas novērtējums skolotājiem	19	2
Codes\\Uzņēmējspēja	23	2
Codes\\Primārie PU	34	2
Codes\\Uzņēmējspējas attīstīšanas metodika	36	2
Codes\\Pedagoģiskā uzņēmējspēja	44	2

Izmantojot kvalitatīvo datu apstrādes programmu NVivo 12, Latvijas un Somijas izglītības zinātnu ekspertu intervijās tika veikta atslēgvārdu (ietvara kritēriju) vizualizācija un konteksta informācijas ieguve atslēgvārda vizualizācijas (*word tree*) attēlojumā. Šī grafiskā metode ataino izvēlēto atslēgvārdu kontekstā, identificējot vārdu ar biežāk kopā lietotajiem vārdiem, un vārdu pēctecību (pirms un pēc).

Kopā tika apskatītas četrpadsmit pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes no 10 izglītības ekspertu perspektīvām, kas ataino divu valstu izglītības pieredzi un kontekstu. Atslēgasvārdu vizualizāciju analīzes mērķis bija izpētīt katras pedagoģiskās uzņēmējspējas ietvara komponentes skaidrojuma kontekstu saskaņā ar ekspertu viedokļiem, lai papildinātu vai uzlabotu sākotnējos, zinātniskajā literatūrā identificētos un apkopotos komponentu raksturojumus.

Respondentu situācijas redzējums uzskatāmi demonstrēts kodu saturiskajos atšifrējumos (atslēgvārdu vizualizācijas apkopotas 5. pielikumā):

1. Proaktivitāte

Analizējot vārdu *proaktivitāte*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātnu ekspertu intervijās tas ir identificēts 5 reizes ar 1.16 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu (*coverage*), Somijas izglītības zinātnu ekspertu intervijās identificēts 2 reizes ar 0.62 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, ko veido atsauču skaits par konkrēto fenomenu. Pēc vārda seguma procentuālā lieluma var secināt, ka proaktivitātes komponente ir aktuālāka Latvijas izglītības zinātnu ekspertiem. “Vārda koka” vizualizācija 1) identificē Latvijas izglītības

zinātņu ekspertu izpratni par PU komponentes – proaktivitātes skaidrojumu izglītības kontekstā:

Septītais eksperts (LV): *“Tu izrādi, ka tu vēlies kaut ko darīt.”*

Astotais eksperts (LV): *“Es komunicēju, bet tad es domāju, ka varētu darīt ko citādāk. Ierosinu vadībai kādu ideju, kā mēs varētu labāk uzlabot savu sadarbību, piemēram, ar ģimenēm vai kādām citām institūcijām. Skatīties uz jaunām iespējām un to darīt proaktīvi. Ja es kļūstu proaktīvs, tad man bieži nākas risināt dažādas papildus problēmas. Ar to ir jārēķinās. Nu nebūs tā, ka tu izrādi iniciatīvu un tagad visi tev aplaudēs, un viss būs kārtībā, bet tas nozīmē, ka būs kādas problēmas. Nesapratīs – vai nu vecāki, vai kolēģi”.*

Devītais eksperts (LV): *“Tas ir – pamanīt tās iespējas, kur ko es varu dabūt, interesēties, gribēt to darīt. Zinātkāre, vērīgums un atvērtība jaunām iespējām.”*

2) Latvijas un Somijas izglītības zinātņu eksperti norāda uz proaktivitātes nozīmi, lai sasniegtu rezultātu:

Septītais eksperts (LV): *“(..) nepieciešama proaktivitāte, ja mēs vēlamies paši kaut ko sasniegt tajos apstākļos, kādos mēs esam.”*

Trešais eksperts (FIN): *“(..) proaktīva domāšana vienmēr ir ļoti svarīga – tas, ka neesi reaktīvs, bet proaktīvs.”*

Ceturtais eksperts (FIN): *“Proaktivitāte būtu jānovēro katru dienu. No skolotāja sagaida aktīvu rīcību, plānošanu, nevis sēdēšanu un gaidīšanu, kad citi ko paveiks.”*

2. Stratēģiskā vīzija

Analizējot vārdu savienojumu *stratēģiskā vīzija*, var secināt, ka Latvijas ekspertu intervijās tas ir identificēts 4 reizes ar 1.00 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas ekspertu intervijās – 4 reizes ar 2.34 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu. Lai gan atsauču biežums ir vienāds, segums norāda uz izvērstāku vārda kontekstuālo skaidrojumu Somijas respondentu vidū. Atslēgvārds *stratēģiskā vīzija* raksturots divos kontekstos: 1) Latvijas un Somijas izglītības ekspertu izpratne par vārda nozīmi, skatoties no PU perspektīvas: Sestais eksperts (LV): *“(..) vīzijai ir jābūt skaidrai, kas tur tai nākotnē būs, bet tev jābūt ļoti elastīgam, kā līdz tam visam nokļūt.”*

Astotais eksperts (LV): *“Rušinos tai savā lauciņā un tad es attiecīgi sāku domāt, t.i., tai uzņēmējspējas kontekstā – ka nedomā tikai par to konkrēto darbu, pamatpienākumiem, bet kā es varētu nākotnē, ko es varētu darīt arī tālāk, kas ir tas tālāk darāmais, uz tādu nākotni vērstais, teiksim, gan uz manu attīstību, kā es varētu ietekmēt savu profesionālo.”*

Devītais eksperts (LV): *“Nu es domāju, ka katram vispār, pirms sāk strādāt, ir jāizstrādā sava vīzija jeb sava misija, definēt savus mērķus, kāpēc es te vispār esmu, un tā ir kaut kāda veida*

filozofija sava, tā to varētu teikt, te varētu būt ietverta arī cilvēkmīlestība, tā ir tāda mana misija, te es esmu.”

Trešais eksperts (FIN): “*(..) ir nepieciešama stratēģija, kad vēlaties attīstīties kā skolotājs un veidojat savas pedagoģiskās pieejas vai mācīšanas modeļus, ir nepieciešams redzējums, uz ko jūs tiecaties, un tas ir saistīts ar līdera prasmēm.”*

Ceturtais eksperts (FIN): “*Stratēģisks tajā ziņā, ka no skolotāja tiek sagaidīts, ka vispārīgas mācību programmas tiek mērķtiecīgi pielāgotas, kur skolotājam ir jāizdomā, kā mācīt konkrētu tematu, lai tiktu sasniegti mācību jomā norādītie sasniedzamie rezultāti.”*

2) Somijas izglītības ekspertu vidū tiek identificēta stratēģiskās vīzijas saistība ar uzņēmējdarbību un skolas vadību, norādot, ka skolotāja profesionālajā ikdienā, vadot klases procesus, tas nav būtiski:

Ceturtais eksperts (FIN): “*(..) startēģiskā vīzija man vairāk saistās ar uzņēmējdarbības pasauli un ar pozitīvām, naudas vadītām konotācijām manā prātā. Ja es domāju par vārda nozīmi skolas vai izglītības kontekstā, tad stratēģiskā vīzija ir nedaudz svarīga skolu vadītājiem, jo tā ir daļa no viņu darba pienākumiem – skatīties uz priekšu un redzēt “lielo” bildi, visus aspektus, kas mijiedarbojas ilgtermiņa plānos un ambīcijās, kur skola virzās. Skolotājam, kas strādā tikai klasē, arī jālūkojas nākotnē, bet ne 10 gadus uz priekšu, jo skolotājs nezina, kā izveidot iltermiņa vīziju, jo skolotājam nav zināšanas par budžetu, tā izmaiņām, tostarp samazinājumiem, laika gaitā (pēc pāris gadiem).”*

3. Fleksibilitāte

Analizējot vārdu *fleksibilitāte*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās tas ir identificēts 5 reizes ar 1.31 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās identificēts 4 reizes ar 1.89 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu. Lai gan atsauču biežums ir lielāks Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās, segums norāda uz izvērstāku vārda kontekstuālo skaidrojumu Somijas respondentu vidū. Atslēgvārds *fleksibilitāte* raksturots divos kontekstos:

1) ekspertu izpratne par vārda nozīmi:

Sestais eksperts (LV): “*Pielāgošanās, vides mainība.”*

Devītais eksperts (LV): “*Nevis tikai pielāgošanās pārmaiņām, bet arī tā ... Man patīk, ka to vajag kritiski izvērtēt. Neskriet viss tam pakaļ vienīgi tāpēc, ka tas ir jaunais, bet kritiski izvērtēt, vai tas man noder. Vienalga, vai tas kāds resurss, vai prasmes jaunas.”*

2) ekspertu pamatojums, vai un kāpēc skolotājiem nepieciešama fleksibilitāte, un apstiprinājums, ka fleksibilitāte skolotāju profesionālajā darbībā ir būtiska.

Sestais eksperts (LV): “Skolotājam jābūt ļoti, ļoti elastīgam” un viedokli pamato ar konkrētiem piemēriem:

“Nodarbībās skolotājam ir nepieciešams improvizēt, jo bieži notiek kaut kas negaidīts un situācija ir jāatrisina dažu sekunžu vai minūšu laikā .”

Astotais eksperts (LV): “Ja attieksmē ir atvērtība, tad arī šeit ir atvērtība, un tas, ka atkal līdzīgi kā iepriekš pie tās problēmu risināšanas un risku uzņemšanās laiku pa laikam rodas situācijas, ka tu nevari iet kā agrāk, soli pa solim, kā iecerējis, kaut kas ir jāpamaina, jāreaģē. Kaut kādas cilvēciskas situācijas, ja rodas, vai izmaiņas lielākos kontekstos, kas parāda. Un tad, kad to analizē, skatīties plašāk varbūt sabiedrībā, reaģēt uz dažādiem viedokļiem, tos vienkārši arī zināt, ņemt vērā un tā.”

Pirmais eksperts (FIN): “(..) fleksibilitāte ir nepieciešama, un tā kaut kādā veidā ir saistīta ar problēmu risināšanas prasmi, kur vajadzīga zināma elastība, risinot dažādas problēmas, kad jāmaina plāni utt.”

Ceturtais eksperts (FIN): “Ir svarīgi spēt reaģēt uz negaidītām situācijām un būt ar stabilu plānu ilgtermiņam. Bet ir jāspēj mainīt plānus, ja nepieciešams, vai pat radīt plānus B un C (..)”

Piektais eksperts (FIN): “(..) skolotājam ir jābūt elastīgam, manuprāt, tas ir ļoti saistīts ar pašregulāciju. Prasme saskatīt alternatīvas, kā īstenot vēlamos rezultātus, un arī tas, manuprāt, ir saistīts ar klasi un pielāgošanos pārmaiņām un spēju redzēt plašāk.”

Aktualizējot fleksibilitātes nozīmi, tiek pausts viedoklis, ka tā iztrūkst skolotāju kompetencēs:

Sestais eksperts (LV): “(..) ļoti maz ir tādu skolotāju, kas ir elastīgi jeb fleksibli.”

4. Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai

Analizējot vārdu savienojumu *zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās tas ir identificēts 4 reizes ar 1.34 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās identificēts 2 reizes ar 0.52 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu. Atsauču biežums ir divas reizes lielāks Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās, arī segums norāda uz izvērstāku vārda kontekstuālo skaidrojumu, kas liek secināt, ka komponente ir būtiskāka Latvijas respondentu vidū. Atslēgvārds *zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai* raksturots divos kontekstos:

1) zināšanas par to, kā īstenot pedagoģisko procesu, sākot no zināšanām par mācību priekšmetu un metodiku līdz klasvadībai un vecumposma īpatnībām;

Astotais eksperts (LV): *“Tas ir tas pats, pats pamats, ka es zinu, kas ir pedagoģiskā darbība, kas jādara, lai tā būtu efektīva. Lai es varētu mācīt, mācīties, izmantot dažādas mācību metodes. Pirmās ir tās zināšanas.”*

Devītais eksperts (LV): *“(..) bērnu, skolēnu psiholoģiju, psiholoģiskajām zināšanām par viņu vecumposmu attīstības īpatnībām. Protams, skolotājam jāzin arī konkrētas metodes un paņēmieni, uzvedības principi un t.t. Tās ir tās konkrētās prasmes, kas ir vajadzīgas tieši skolotājam, (..) zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai. Te jau viss tālāk uz to skolotāju profesionālo kompetenci, kas ir vajadzīgs skolotājam. Te ir par to klasvadību, satura metodikām, par metodēm, kā izmantot un t.t.”*

2) profesionālā pilnveide – skolotājs seko līdzi aktualitātēm, attīsta profesionālo kompetenci.

Ceturtais eksperts (FIN): *“(..) tā ir attieksme – vēlme arī mācīties, sekot līdz izglītības aktualitātēm. Man ir zināšanas, bet es saprotu, ka man arvien jāturpina mācīties, tas, manuprāt, ir uzņēmējspējas ļoti raksturojošs elements, un tad es sāku darīt savu darbu, gūstu praktisko pieredzi.”*

Pirmais eksperts (FIN): *“(..) ir jābūt zināšanām, kā risināt laikā aktuālas pārmaiņas un kā ieviest izmaiņas.”*

Devītais eksperts (LV): *“(..) skolotājam ir jāzina, kādas iespējas vai kādi atbalsta rīki ir pieejami procesā, kad tiek plānota un īstenota kompetencēs balstīta mācīšanās un veikti citi profesionālie pienākumi.”*

5. Resursu piesaistīšana un izmantošana

Analizējot vārdu savienojumu *resursu piesaistīšana un izmantošana*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās tas identificēts 4 reizes ar 0.80 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās identificēts 1 reizi ar 0.37 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu. Atsauču biežums ir četras reizes lielāks Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās, arī segums norāda uz izvērstāku vārda kontekstuālo skaidrojumu, kas liek secināt, ka komponente ir būtiskāka Latvijas respondentu vidū. Analizējot koda resursu piesaistīšanas un izmantošanas kontekstu, var novērot, ka pētījuma respondenti izmanto atslēgvārdu, lai aprakstītu, kā tas tiek demonstrēts skolotāju profesionālajā darbībā:

Devītais eksperts (LV): *“Tas ir tiešām grūti, manuprāt. Skolotājam jāprot ieraudzīt un varbūt palūgt palīdzību tam pašam vecākam vai vadībai, un, protams, ieraugot kādu interesantu firmu, kas arī varētu noderēt, un viņu tā kā pamotivēt palīdzēt piedalīties kādos projektos vai kā tamlīdzīgi. Bet nu ... tas nav tikai skolotājam. Bet, ja skolotājam tas piemīt, tas ir brīnišķīgi.”*

Sestais eksperts (LV): “(..) vai es kaut ko palīdzu organizēt, kaut ko noorganizēju.”

Astotais eksperts (LV): “(..) skatīties plašāk – kur mēs varētu cilvēku resursus vai materiāltehniskos resursus iegūt un kā tos izmantot mērķu sasniegšanai.”

Koda zemais atsauču skaits un īpatsvars pret datu apjomu norāda, ka resuru piesaistīšana un izmantošana ir relatīvi mazāk nozīmīga PU komponente attiecībā pret citām, uz ko norāda arī izglītības zinātņu ekspertu paustais viedoklis:

Ceturtais eksperts (FIN): “Es to vērtēju diezgan zemu, jo domāju, ka resursu piesaiste un vadīšana, iespējams, nav skolotāju prioritāte, bet ir vairāk saistīta ar skolas darbu vadītāju vai varbūt cilvēkiem, kas strādā pilsētas domē vai pašvaldībā.”

Lai gan resursu piesaistīšana un izmantošana no darba ņēmēja perspektīvas šķietami ir darba devēja ziņā, skolotāja profesijai, kļūstot autonomākai un skolotājam īstenojot mācību programmā norādītos sasniedzamos rezultātus, identificējot alternatīvus rīcības virzienus, nodrošinot darba vides sociālos, kultūras un materiālos apstākļus (Priestley et al., 2012; Priestley et al., 2015; Biesta et al., 2017), īstenojot profesionālo pilnveidi, ir jāspēj saskatīt iespējas, kur un kā piesaistīt resursus un tos efektīvi izmantot.

6. Profesionālā refleksija

Analizējot kodu *profesionālā refleksija*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās tas ir identificēts 3 reizes ar 1.57 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās identificēts 3 reizes ar 0.87 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu. Atsauču biežums abu pārstāvēto valstu izglītības ekspertu intervijās ir vienāds, bet Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās koda segums ir lielāks, kas norāda uz izvērstāku vārda kontekstuālo skaidrojumu. Koda *profesionālā refleksija* konteksts skaidro komponentes nozīmi skolotāja profesionālajā darbībā, aprakstot komponentes demonstrāciju un pievienoto vērtību:

Astotais eksperts (LV): “(..) rīkojos proaktīvi, tad es reflektēju, kā tad tas izskatās, kā tas būs, ko tas mainīs. Un man liekas, ka pedagogu profesijās tas ir ļoti svarīgi, ka šo pedagoģisko uzņēmējspēju, ka tajā izpausmē, ikvienā tās attīstības posmā vai stadijā, svarīga ir šī refleksija. Ko es daru, kā man izdodas, ko man darīt tālāk, domāt uz priekšu. Un tad laiku pa laikam varētu tādas cilpiņas mest dažādos posmos.”

Devītais eksperts (LV): “Vispār mācīties reflektēt, nebaidīties kļūdīties, nebaidīties atzīt savas kļūdas un neuztvert kļūdas kā neveiksmi, bet tieši otrādi – kā mācīšanās sastāvdaļu. Mācāmies arī mēs visu laiku, darbodamies kopā. Ja skolotājs nemācās pats, tad viņš nevis stāv uz vietas, bet krīt atpakaļ, tā es uzskatu. Ka viņam visu laiku ir jāmācās pašam. Un mācoties, darbojoties, protams, ka ir kļūdas, un tas ir normāli. Bet par tām refleksijām un atgriezeniskajām saitēm.

Tā atkal būtu tāda nu sīkāka, mazāka. Skolotājam jāprot sniegt atgriezeniskā saite, nevis tikai reflektēt. Sniegt īstu, mērķtiecīgu, palīdzošu atgriezenisko saiti brīdī tajā, kad tas ir vajadzīgs, nevis tad, kad darbs tiek labots vai bērns jau visu ir aizmirsis.”

Trešais eksperts (FIN): *“Ja tu neproti un nereflektē par savu darbību, tad tu nepilnveidojies un nekļūsti par uzņēmīgu skolotāju. Profesionālo refleksiju izvēlējos kā prioritāti, jo tas ir pats pamats, lai būtu labs skolotājs.”*

Ceturtais eksperts (FIN): *“Es to vērtēju augstu, jo bez vēlmes reflektēt ir grūti pilnveidot savas profesionālās zināšanas un kompetences, tāpēc refleksija šajā ziņā ir ļoti svarīga.”*

Piektais eksperts (FIN): *“(..) ka tu spēji sevi pilnveidot kā skolotāju.”*

Pētījuma respondenti norāda uz PU komponentes *profesionālā refleksija* nozīmi topošo skolotāju izglītībā un profesionālo pienākumu veikšanā. Prasmi reflektēt darbībā, kā apstiprina arī citi pētījumi, ir jāattīsta topošo skolotāju sagatavošanas programmās, lai jau prakses laikā izvērtētu savu darbību, ieteikumus un citu profesionālās ietekmes (piemēram, kolēģu norādījumus, izglītības reformas utt.) (Bengtsson, 1995, Singh et al., 2019).

7. Profesionālā mērķtiecība

Analizējot kodu *profesionālā mērķtiecība*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās tas ir identificēts 3 reizes ar 1.16 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās identificēts 3 reizes ar 0.54 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu. Atsauču biežums abu valstu izglītības zinātņu ekspertu intervijās ir vienāds, bet Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās koda segums ir lielāks, kas norāda uz izvērstāku vārda kontekstuālo skaidrojumu. Koda *profesionālā mērķtiecība* vārda konteksts skaidro komponentes nozīmi skolotāja profesionālajā darbībā:

Astotais eksperts (LV): *“Es neesmu nonācis savā profesijā nejauši, var būt motivācijas kāpumi, kritumi, bet es apzinos savu mērķi, tas ir mans lauciņš, man tas dod gandarījumu, kur es redzu tos rezultātus, kādi tie ir. Uzstādīt to mērķi tālākai darbībai. Un, kā jau es teicu, tas ir normāli, ja ir kaut kādi iekšēji vai arī ārēji, reizēm tās izpausmes, ka es vairs negribu, nevaru. Nē, bet atkal tomēr spēt sakopot tos spēkus un mērķi, jā, tā attieksme – neatlaidība man te šķiet svarīga. Kā tas teiciens par to neatlaidību. Ja nevari paiet, rāpo...(smejas), ja nevari parāpot, vismaz nogulies tai virzienā un skaties.”*

Devītais eksperts (LV): *“Nu, manuprāt, tas jau man liekas pats par sevi – mērķtiecība, neatlaidība, nu tas tiešām tā kā uz profesionālo jau, bet nu tas jau pats par sevi, un tas daudz sasaucas jau ar augstākstāvošām kompetencēm.”*

Trešais eksperts (FIN): *“(..) nosaka to, kur jūs atrodaties un kā vēlaties attīstīties.”*

Ceturtais eksperts (FIN): “(..) tāpat tas ir saistīts ar profesionālajām prasmēm un zināšanām, lai izvēlētos plānu, nevis lēkātu no dienas uz dienu un mēģinātu izdzīvot. Ir jāizvirza sava veida ilgtermiņa mērķi.”

Pēc pētījuma dalībnieku sniegtajiem raksturojumiem var secināt, ka profesionālās mērķtiecības nozīme tiek vienlīdz aktualizēta abu pārstāvēto valstu izglītības zinātņu ekspertu diskursā, uzsverot, ka konkrētā PU komponente nosaka to, vai skolotāja darbība ir pārdomāta, uz mērķi virzīta un ilgtermiņā pārdomāta.

8. Pievienotās vērtības radīšana

Analizējot kodu *pievienotās vērtības radīšana*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās tas ir identificēts 3 reizes ar 1.31 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās identificēts 1 reizi ar 0.94 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu. Atsauču biežums un segums Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās ir lielāks, kas norāda uz izvērstāku vārda kontekstuālo skaidrojumu un nozīmi pētījuma dalībnieku vidū. Koda *pievienotās vērtības radīšana* vārda konteksts skaidro komponentes nozīmi un demonstrāciju skolotāja profesionālajā darbībā:

Sestais eksperts (LV): “(..) iniciē projektus un virza.”

Devītais eksperts (LV): “*Pievienotās vērtības radīšana – skolotājam jāprot strādāt diferencēti. Jāprot dot bērniem, es domāju te tieši par pirmsskolas bērniem, tādi darbiņi, uzdevumi, kam ir arī kaut kāda pievienotā vērtība. Vai mēs kaut ko greznojam, vai gatavojam, bērni gatavo kādu rotaļlietu sev, vai, piemēram, gatavo kādus leļļu teātrim kaut kādus personāžus, viņš zin, kur to pielietos, respektīvi, bērniem, darbi, kuri tiek doti, jāsaprot, kāpēc es to daru, kur es to varu pielietot. Tad tas darbs būs mērķtiecīgāks, jēgpilnāks un, protams, ar lielāku atdevi. Diemžēl bieži vien mums ir vienalga, tas tiek izdarīts tikai ķeksīša dēļ, tāpēc ka tas ir programmā, ka tā vajag, ka tas rakstīts programmā, bet nesasaista to ar reālo dzīvi, nesasaista to, kā tas varētu attīstīties tālāk. Ko es no šī varētu darīt tālāk, piemēram, kaut kādos projektos. Es tagad bērnodārza līmenī domāju, tikpat labi varētu arī skolā.*”

Ceturtais eksperts (FIN): “(..) vērtība nāk no uzņēmējdarbības pasaules, piemēram, kā mēs nopelnām vairāk naudas, nekā ieguldām tajā savus resursus. Tas ir skarbs veids, kā uz to paskatīties, bet, no otras puses, ja mēs domājam par mūsu izglītības sistēmu, tas viss ir *pievienotās vērtības radīšana. Tas ir par mūsu bērnu izglītošanu un atbalstīšanu, lai viņi varētu izaugt par pilsoņiem, kuri pēc skolas beigšanas var ar savu darbu radīt pievienoto vērtību.*”

Pētījuma laikā respondentiem bija uzdevums ranžēt PU četrpadsmit komponentes, izvērtējot, kuras no komponentēm skolotāju profesionālajā darbībā ir primāri nepieciešamas, bet kuras – pakārtotas citām. Iegūtie rezultāti norādīja uz to, ka komponente *pievienotās*

vērtības radīšana, pēc respondentu domām, neierindojas ranžējuma augšgalā, kas tika skaidrots ar to, ka komponente izglītības kontekstā vēl joprojām ir neskaidra un tiek asociēta ar uzņēmējdarbības vidi. Visi izglītības zinātņu eksperti norādīja, ka komponente ir būtiska, bet tās nozīme un būtība ir jāaktualizē, veicinot izpratni un praktizēšanu.

9. Efektīva komunikācija

Analizējot kodu *efektīva komunikācija*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās tas ir identificēts 5 reizes ar 0.96 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās identificēts 4 reizes ar 2.01 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu. Atsauču biežums Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās ir lielāks, bet koda segums ir lielāks Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās, kas norāda uz izvērstāku vārda kontekstuālo skaidrojumu un nozīmi pētījuma dalībnieku vidū. Koda *efektīva komunikācija* vārda konteksts skaidro komponentes nozīmi skolotāja profesionālajā darbībā:

Trešais eksperts (FIN): “(..) skolotājam jābūt interaktīvam, saprast, ko skolēni saka, spēt uzmanīgi klausīties, spēt komunicēt visu (..)”

Ceturtais eksperts (FIN): “(..) bez komunikācijas prasmēm skolotājs patiešām nonāktu grūtībās, ar kurām ļoti bieži saskaras. Saziņa ar skolēniem, kolēģiem, vecākiem vai skolas medmāsām utt. Ir daudz faktoru, ar kuriem nepieciešama efektīva komunikācija.”

PU komponenti *efektīva komunikācija* respondenti novērtēja kā primāru skolotāja profesionālo pienākumu veikšanā, par to liecina relatīvi augstais atsauču un seguma skaits. Efektīva komunikācija deduktīvās skolotāju sagatavošanas programmu kontentanalīzes rezultātā tika identificēta visās piecās skolotāju sagatavošanas programmās, kas apstiprina komponenta nozīmi skolotāja profesijā. Efektīva komunikācija izglītības zinātņu ekspertu intervijās un pētījumos tiek skatītas no trīs perspektīvām: 1) komunikācija mācību procesa laikā, lai skaidrotu, virzītu un veicinātu skolēnu mācību sasniegumus (Sherwyn et al., 2000; Loss, 2000; Alamgir & Salahuddin, 2017); 2) veidotu komunikāciju ar kolēģiem, vadību, izglītībā ieinteresētām personām utt. (Nominate, 2016); 3) efektīva komunikācija ir nepieciešama ne tikai skolotāja profesijā, bet tikpat nozīmīga dažādu ikdienas uzdevumu risināšanai (Batenburg & Smal, 1997, citēts Alamgir & Salahuddin, 2017).

10. Sociālās inovācijas

Analizējot kodu *sociālās inovācijas*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās tas ir identificēts 3 reizes ar 0,74 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās identificēts 1 reizi ar 0.34 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu. Atsauču biežums un segums Latvijas izglītības zinātņu

ekspertu intervijās ir lielāks, kas norāda uz izvērsta vārda kontekstuālo skaidrojumu un nozīmi pētījuma dalībnieku vidū. Koda *sociālās inovācijas* vārda konteksts skaidro komponentes nozīmi skolotāja profesionālajā darbībā:

Astotais eksperts (LV): *“Trīspadsmitais man ir sociālās inovācijas, kas būtībā saistās arī ar pievienotās vērtības radīšanu. Visticamāk, ja cilvēks ir spējīgs radīt pievienoto vērtību, tad tiek darīts kaut kas jauns atšķirībā no līdzšinējā viņa paša pieredzē vai viņa izglītības iestādes pieredzē, turpinās tā atvērtība.”*

Devītais eksperts (LV): *“Tas laikam ir tāpēc, ka runāju par jauniem mācīšanas veidiem, jaunām tehnoloģijām. Būt tam atvērtam, tām jaunām inovācijām. Vēlme kaut ko radīt, uzlabot, nevis lietot tikai to, ko kāds jau atzinis par labu esam.”*

Ceturtais eksperts (FIN): *“Es domāju, ka šis (komponents sociālās inovācijas) ir zemu manā reitingā, jo neesmu īsti pārliecināta, kā definēt sociālo inovāciju.”*

Pētījuma dalībnieki sociālās inovācijas ierindoja zemu savos reitingos, ko pamatoja ar to, ka: 1) sociālo inovāciju koncepts ir jauns un ne līdz galam saprotams; 2) lai gan komponente ir nepieciešama, tā nav primāra skolotāju profesionālajā darbībā. Sociālās inovācijas tika skatītas mijiedarbībā ar pievienotās vērtības radīšanu, kas būtu jauninājumu ieviešana, lai uzlabotu esošos procesus, piemēram, saziņu un atgriezeniskās saites sniegšanu vecākiem par skolēnu mācību sasniegumiem. PU komponente *sociālās inovācijas* visbiežāk tiek izmantota, aprakstot tehnoloģiskas, digitālas pārmaiņas, ekonomisko efektīvizāciju (Mozorov, 2014; Ellis et al., 2019), tomēr skolotāju darba kontekstā sociālās inovācijas var skatīt no dažādu izglītības izaicinājumu perspektīvas, piemēram, sociālā mobilitāte, vienlīdzība, ilgtspējība (Ellis et al., 2019).

Sociālās inovācijas netiek viennozīmīgi atzītas par pozitīvām pārmaiņām, piemēram, inovācijas var arī reproducēt nevienlīdzīgas un netaisnīgas situācijas gan izglītības, gan sociālā ziņā. Tas novērojams eksperimentos, kuros skolēnu mācīšanās kvalitāti nosaka tikai ar standartizētiem testu rezultātiem, kas maskē un/vai atbalsta nevienlīdzību skolā un sabiedrībā (Alexander, 2015; Lipman, 2011).

11. Risku uzņemšanās

Analizējot kodu *risku uzņemšanās*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās tas ir identificēts 5 reizes ar 1.89 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās identificēts 3 reizes ar 2.49 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu. Atsauču biežums Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās ir lielāks, bet koda segums norāda, ka Somijas izglītības zinātņu ekspertu

kontekstuālais skaidrojums ir izvērstāks. Koda *risku uzņemšanās* vārda konteksts skaidro komponentes:

1) šī brīža novērtējumu skolotāju profesionālajā darbībā;

Septītais eksperts (LV): *“Tas varbūt nav tik attīstīts – atraisītība un proaktivitāte, un kas arī ļoti raksturīgs skolotājiem – bail riskēt.”*

2) respondentu izpratni par komponentes izpausmi skolotāju darbībā – izvērtēt situāciju, pieņemt nepopulārus lēmumus, risināt problēmas, pārvarot šķēršļus, un bailes no neizdošanās, prasme tikt galā ar zaudējumu, ieviest jaunas, nezināmas metodes, izvērtēt risku un samazināt riska iestāšanās gadījumā potenciālās negatīvās sekas.

Astotais eksperts (LV): *“Un tas man arī šķiet sasaistīti. Uzņēmējspēju es redzu kā attīstību dažādos līmeņos, jo ir cilvēki, kas tiks līdz tai... būs proaktīvs, izrādīs iniciatīvu, kad radīsies problēmas, sāks tās risināt, bet, kad parādīsies jau kādi nopietnāki sarežģījumi, piemēram, vēl jāiesaista kādas institūcijas, kādi kolēģi vai kas, viņš teiks: „Uz redzēšanos, man pietiek ar to, ko es daru, es šo vairs negribu turpināt!” Uzņemt risku, sarežģītākas problēmas risināt un tikt galā, kas arī ir likumsakarīgi, ar tām negatīvajām izjūtām, vai to, ka ir tādas krīzes situācijas. Kad liekas, ka tevi neviens nesaprot un atsakās darīt. Un tad pietrūkst kaut kādas prasmes.”*

Devītais eksperts (LV): *“Nu principā adekvāti reaģēt, tas man te patika, adekvāti reaģēt kaut kādu risku gadījumā. Prasme arī zaudēt. Tikt galā ar zaudējumiem. Tas ir arī stress ar vecākiem vecāku sapulcēs. Risku uzņemšanās vecāku sapulcēs. Nu nebaidīties paņemt kaut ko interesantu, nu, protams, būs kāda daļa vecāku, kas to negribēs. Nu paņemt kādu spēli, kas liks vecākam varbūt padomāt, aizdomāties un uz to bērnu paskatīties savādāk. Nu tādā ziņā, ka skolotājam nebaidīties izaicinājumiem.”*

Ceturtais eksperts (FIN): *“(.) Vienīgais risks, ko varat uzņemt kā skolotājs, ir mainīt savu pedagoģisko pieeju vai izmantot cita veida resursus, taču tas ir vienīgais risks, ko varat uzņemt, (.) jaunas mācību metodes izmantošana ir arī risks, jo tā var darboties, nedarboties. Skolotājam tas ir kā – vai es varu tikt galā ar negaidītām situācijām. Esmu gatavs izmēģināt šīs jaunās metodes pat tad, ja viss neizdodas, es joprojām varu atgriezties pie sava plāna B vai vēl ir laiks izmēģināt citu metodi, skolēni apgūs tēmu tik un tā, pat ja tas nav ideāls veids, kā to darīt, vismaz šajā kontekstā jūs jūtaties droši, jūs varat uzņemt šos mazos riskus, un es varu tikt galā ar to neatkarīgi no parastā scenārija, protams, šī jaunā metode ir brīnišķīga, un studentiem tā patīk, un tā ir jauns standarts vai jauns mācīšanas veids.”*

Piektais eksperts (FIN): *“(.) dažreiz skolotāji māca līdzīgi, kā mēs to esam darījuši vairāk nekā 20 gadus. Tad mēs neradām jaunus veidus, kā to izdarīt. Tāpēc es domāju, ka skolotājiem ir*

jābūt prasmēm uzņemties risku, protams, viņiem ir jābūt iespējai analizēt riskus un arī samazināt šāda veida kaitējumu.”

Septītais eksperts (LV): *“Ja tu vēlies kaut ko, tu gribi kaut ko mainīt, tev vienmēr jāērēķinās ar risku uzņemties risku.”*

Pētījuma respondenti riska uzņemšanos lieto kontekstā ar inovāciju ieviešanu, jaunu metožu, pieeju izmantošanu mācību procesā. Konstatēts, ka riska uzņemšanās tiek asociēta ar uzņēmējdarbību un finansiālajiem riskiem, tāpēc to grūti izvērtēt izglītības kontekstā. Tas atbilst skolotāju sagatavošanas programmās novērotajam (četrās analizētajās LU PPMF skolotāju sagatavošanas programmās un vienā Somijas skolotāju sagatavošanas programmā). PU komponente *riska uzņemšanās* netika identificēta nevienā no LU PPMF skolotāju sagatavošanas programmām un daļēji identificēta Somijas skolotāju sagatavošanas programmā (lai gan programmas studiju rezultātos tiek uzsvērta topošā skolotāja prasme tikt galā ar nenoteiktību, netiek aktualizēta prasme novērtēt sekas, zināšanas par to, kā novērtēt riska iestāšanās iespējamību un samazināt riska iestāšanos vai ar to saistītos zaudējumus). Jāatzīmē, lai gan izglītības zinātņu eksperti riska uzņemšanos savos reitingos neierindoja kā primāro komponenti, visi pētījuma dalībnieki to atzina par svarīgu PU sastāvdaļu un rosināja tā aktualizēšanu topošo skolotāju sagatavošanā.

12. Problēmrisināšanas prasmes

Analizējot kodu *problēmrisināšanas prasmes*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās tas ir identificēts 5 reizes ar 0.55 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās identificēts 3 reizes ar 1.77 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu (coverage). Atsauču biežums Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās ir lielāks, bet koda segums norāda, ka Somijas izglītības zinātņu ekspertu vārda kontekstuālais skaidrojums ir izvērstāks. Koda *problēmrisināšanas prasmes* vārda konteksts skaidro respondentu izpratni par komponenti un tā lietderību skolotāja profesionālajā darbībā:

Septītais eksperts (LV): *“Lai būtu pārliecināts par sevi, ir jāapzinās problēmas un jāsaprot, kā tās risināt.”*

Devītais eksperts (LV): *“(..) bērnodārzā, skolā strādājot, nemitīgi šī te problēmu risināšana gan klasvadībā, gan attiecībās ar kolektīvu, gan ar vecākiem. Un daudzi vispār aiziet no skolas uz bērnodārzu tieši tādēļ, ka saskaras ar problēmu sadarbībā ar vecākiem.”*

Pirmais eksperts (FIN): *“(..) skolotājiem ir jārisina problēmas, jo ne visas sistuācijas ir paredzamas, piemēram, kas var notikt klasē un kā skolēni reaģēs.”*

Ceturtais eksperts (FIN): “(..) ir grūti teikt, ka man nebūtu vajadzīgas problēmu risināšanas prasmes. Neatkarīgi no tā, cik jaukus plānus esmu sastādījis ar kolēģiem vai viena pati, kad sākas nodarbība, ir nepieciešams improvizēt, jo notiek kaut kas negaidīts un ir jāatrisina situācija dažādu sekunžu vai minūšu laikā. (..) Tas nozīmē, ka esam elastīgi un ikdienā skolotāji saskaras ar daudzām negaidītām situācijām, kad kaut kas notiek vai skolēni neievēro plānu, kas, jūsuprāt, varētu būt lielisks. Bet tad jums ir jāatrisina problēma un jāizdomā kāds cits plāns minūtes laikā vai citā veidā. Piemēram, skolai nav visu resursu, kas labprāt kaut ko mācītu, bet tad jums ir jāimprovizē un jādomā, kādas ir citas iespējas. Vai mums ir citi resursi, kurus mēs varētu modificēt un izmantot, vai arī mēs varam šos resursus darīt kopā ar bērniem, lai mēs iegūtu nepieciešamos resursus un materiālus un tā tālāk, kas prasa problēmu risināšanas prasmes.”

Vārdu konteksta analīzes rezultātā darba autore secina, ka respondenti komponenti *problēmrisināšanas prasmes* lieto kontekstā ar skolēniem un darbu klasē, bet šī komponente pētījumos tiek apskatīts plašākā kontekstā, norādot uz komponentes caurviju dabu, lai efektīvi tiktu galā ar profesionālajiem un ikdienas izaicinājumiem (Klegeris et al., 2016). Īpaši sarežģītas problēmas prasa reaģēt uz problēmu, strādājot kopā, apmainoties ar idejām un pārvaldot konfliktus (Hakkinen et al., 2016), kas ietver kopīgas izpratnes un savstarpējo zināšanu veidošanu un uzturēšanu, atbilstošu darbību veikšanu, lai atrisinātu problēmu, un grupas izveidi un uzturēšanu (organizācija/vadība) (OECD, 2013).

13. Līderība

Analizējot kodu *līderība*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās tas ir identificēts 5 reizes ar 1.88 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās – 2 reizes ar 2.05 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu. Atsauču biežums Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās ir lielāks, bet koda segums norāda, ka Somijas izglītības zinātņu ekspertu vārda kontekstuālais skaidrojums ir izvērstāks. Koda *līderība* vārda konteksts skaidro respondentu izpratni par komponentes jēgu un raksturojumu:

Sestais eksperts (LV): “(..) *pedagoģiskā procesa organizācija*, (..) vai es kaut ko palīdzu organizēt, kaut ko noorganizēju, (..) iniciē projektus un virza.”

Septītais eksperts (LV): “(..) *būt līderim, būt līderim klasē, kur tev vēlas sekot, vēlas ieklausīties tajā, ko tu saki, būtībā arī – savu ideju pārdevējam, bet labā nozīmē, ne tādā, ka cilvēki uzreiz uztver to kā kaut ko sliktu, bet pārdevējs, kas prot attīstīt šīs stratēģijas, citus iedvesmot, pārliecināt, nevis uzbāzties, ar savu piemēru pārliecināt. Tā kā tur ir daudz prasmes, bez kurām mūsdienu situācijā vadīt pedagoģisko procesu klasē, tas pats attiecas arī*

uz darbu ar kolēģiem, uz sadarbību, tas ir nākamais, kur ir nepieciešama uzņēmējspēja. Sadarbība, lai nonāktu pie rezultāta, atkal mums ir nepieciešama līderība.”

Astotais eksperts (LV): *“(.) par sevi jau diezgan sarežģīta struktūra – tā līderība. Jā, tas, protams, ir tāds nozīmīgs elements, bet tas attīstās, manuprāt, pats par sevi, ja visi tie iepriekšējie jau ir bijuši.”*

Devītais eksperts (LV): *“Tā ir tā līderība, patstāvīgi pieņemt lēmumus – tas man ļoti patika. Protams, ka vajag galvu, direktoru, jā..., bet es neprasīšu katram nieciņam padomu, man jābūt savai galvai un atbildībai. Ļoti svarīgs vārds – atbildība. Jo, godīgi sakot, lielās institūcijās diemžēl izpaliek šī atbildība. Vispār neviens negrib pieņemt lēmumus, tagad pateikšu arī par universitāti, negrib pieņemt lēmumus, grib vienkārši tāpat izvairīties.”*

Trešais eksperts (FIN): *“(.) līdera prasmes, lai sasniegtu mērķi, vadītu sevi un citus. Lai varētu būt līderis un varētu iedvesmot citus cilvēkus. Piemēram, ja domājat par uzņēmējspēju, jums kā skolotājam ir jābūt līdera prasmēm, lai izveidotu skolotāju komandu, ar ko kopā strādāt. Jāprot komunicēt ar citiem cilvēkiem, uzņēmumiem un nozarēm.”*

Ceturtais eksperts (FIN): *“Tas palīdz strādāt autonomi un pieņemt lēmumus neatkarīgi. Tas ir ļoti tuvu citām prasmēm, par kurām mēs jau esam runājuši, piemēram, profesionālajai autonomijai un tā tālāk.”*

PU komponente līderība tika aktualizēta arī fokusgrupu diskusijās, kurās pētījuma dalībnieki aktualizēja līderību kā komponenti, kas ietver sevī citas PU komponentes:

Septītais eksperts (LV): *“Līderība ietver sevī arī risku uzņemšanos, līderība ietver sevī arī problēmrisināšanas prasmes un efektīvu komunikāciju, stratēģisku vīziju un proaktivitāti. Ļoti grūti saranžēt, jo būtībā līderis nevar būt cilvēks, piemēram, jebkurš, kurš absolūti nespēj komunicēt. (..) līderis ir kā jumta termins, jumta kompetence, kas ietver šīs visas pārējās.”*

Septītais eksperts (LV): *“Jā, tādu proaktivitāti bieži vien ir arī sarežģīti uztrenēt. Jābūt jau arī kādām spējām, kas ir iedzimtas, un ne visi kļūst par līderiem. Arī, protams, ko mēs saprotam ar līderi. Līderi arī atšķiras, ir dažādu līmeņu līderi. Līderis vienā sabiedrībā, vienā kolektīvā var būt tāds, kuram varbūt nav tik daudz spēju, jo tie pārējie, kas apkārt nav īpaši uzņēmīgi, tad tas neuzņēmīgākais, nu labi, kuram drusciņ kaut cik ir, kādas zināšanas ir, kaut kas, tad viņš būs līderis, bet, nonākot citā izglītības iestādē, iespējams, viņš vairs nebūs līderis. Būtībā sarežģīti, viss atkarīgs no konteksta. (..) Līderība ietver daudz komponentes. Visu jau nosaka arī konteksts. Viens ir, ja esi biznesā ar uzņēmējspēju, bet otrs – pedagoģijā. Tur tāpat atšķirsies pirmsskola un augstskolās strādājošie, tur arī kontekstam ir nozīme.”*

Trešais eksperts (FIN): *“Man nāk prātā, ka diezgan tuvu līderībai nāk vadība. Un, ja es domāju par menedžmentu, tad stratēģisko redzējumu, resursu piesaisti un izmantošanu un, iespējams,*

riska uzņemšanos. Un tad, ja es domāju par līderības lietām, tad varbūt sociālās inovācijas, problēmu risināšanas prasmes, ja mēs domājam, ka tas notiek arī kopā ar citiem cilvēkiem, un elastība.”

Saskaņā ar izglītības zinātņu ekspertu viedokli un ieteikumiem, darba autore turpmāk tekstā un pedagoģiskās uzņēmējspējas ietvarā jēdziena *līderība* vietā izmantos *procesu un cilvēkresursu vadība*, kas palīdz samazināt komponentes *līderība* plašās interpretācijas iespējas un precīzāk norāda uz PU komponentes būtību. Tas atbilst izglītības zinātņu ekspertu paustajam viedoklim, ka komponente sevī ietver prasmi vadīt sevi, citus, grupas, pārvaldīt un izmantot resursus, lai virzītos uz profesionālajiem un personīgajiem mērķiem.

14. Profesionālā autonomija

Analizējot kodu *profesionālā autonomija*, darba autore secina, ka Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās tas ir identificēts 4 reizes ar 2.83 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu, Somijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās – 2 reizes ar 0.62 % lielu segumu/īpatsvaru pret datu apjomu. Atsauču biežums un segums Latvijas izglītības zinātņu ekspertu intervijās ir lielāks, kas norāda, ka koda kontekstuālais skaidrojums ir izvērstāks. Koda *profesionālā autonomija* vārda konteksts skaidro pētījuma dalībnieku izpratni par konkrētās PU komponentes raksturojumu:

Astotais eksperts (LV): *“Tad pēdējais man ir, kas būtībā varētu būt arī pats svarīgākais, profesionālā autonomija. To es ieliku kā pēdējo, jo man šķiet, ka, jā, tas ir kritērijs, bet tai pašā laikā profesionālā autonomija ir kaut kas pāri visam. Varbūt ne tikai kā uzņēmējspējas kritērijs. Tur jau daudz elementu no šīs profesionālās autonomijas ir ietverti pārējos kritērijos lielā mērā. Man tas sasaucas ar to – ja realizējas visi tie iepriekšējie kritēriji, tad būtībā mēs varam runāt par profesionālo autonomiju vai autonomo profesionāli. Ja viņam ir uzņēmējspējas, tad jau lielā mērā viņš ir autonomš. Ja viņš pats pieņem lēmumus, nejautā par katru sīkumu savam vadītājam vai kolēģim, rīkojas zinoši un atbildīgi savā profesijā un iesaistās, un tamlīdzīgi. (..) Bet man tāda iekšēja diskusija ir par to profesionālo autonomiju. Ne tāpēc, ka tas ir slikts kritērijs, bet tāpēc, ka liekas, ka tad, ja tie citi kritēriji piemīt, tā uzņēmējspēja piemīt, mums ir pamats domāt, ka profesionālā autonomija tam cilvēkam jau ir. Ka tas ir vairāk kā tāds mērķis ārpus tā visa. Ka dažādās šīs te kompetences ir jāattīsta, lai tad tā profesionālā autonomija būtu. Un uzņēmējspēja būtu kā viens no ļoti būtiskiem elementiem, lai šī profesionālā autonomija būtu. Cilvēks it kā zina savas tiesības, savus pienākumus, bet, ja viņš nespēj par to iestāties, ja viņš nespēj to izmantot komunikācijā, sadarbībā ar citiem, tas īsti neliecina par viņa uzņēmējspēju augstā līmenī, un tad viņš nav arī profesionāli autonomš.”*

Devītais eksperts (LV): *“Varētu teikt, ka tas pieder pie skolotāja tiešām vajadzīgajām kompetencēm. Tā ir prasme plānot mācību procesu, izvirzīt mērķus un vidi veidot, un tā tālāk. Tas tiešām ir saistīts ar skolotāja kompetencēm, bet atkal pie attieksmēm – vēlme profesionāli pilnveidoties, tas ir ļoti labi, un attīstīt organizāciju, kurā strādā. Tu neesi viens, tu esi arī kolektīvā. Tu esi viens kā personība spēcīgs, bet tev jāprot iekļauties arī kolektīvā.”*

Ceturtais eksperts (FIN): *“Tas attiecas uz produktivitāti, jo skolotājs ir atbildīgs par profesionālo attīstību, lai profesionālās kompetences tiek atjauninātas visas karjeras laikā. Un skolotājs prot realizēt un interpretēt to mācību programmu, kas tajā laikā ir spēkā.”*

Koda analīzes rezultātā darba autore konstatēja, ka profesionālā autonomija tiek aktualizēta kā fundamentāla prasme skolotāju profesionālajā darbībā, tā ietver spēju patstāvīgi veikt darba pienākumus un uzņemties atbildību par savu rīcību un sekām.

2.3.2. Helsinku Universitātes un Latvijas Universitātes izglītības zinātņu ekspertu diskusiju kontentanalīze

Fokusgrupas diskusijas mērķis bija diskutēt un vienoties par perspektīvām, kā var ranžēt pedagoģisko uzņēmējspēju un nonākt pie galīgās versijas pedagoģiskās uzņēmējspējas ietvara struktūrai.

Saskaņā ar piecu Latvijas un piecu Somijas izglītības zinātņu ekspertu interviju rezultātiem, izveidotos pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijus ir grūti ranžēt pēc svarīguma, tāpēc pētījuma nākamo posmu veidoja ekspertu fokusgrupas diskusijas, kurās eksperti vienojās par atbilstošāko pieeju pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentu attēlošanai/strukturizēšanai. Ranžēšanu komplicētu padara tas, ka komponentes atšķiras kontekstā un atkarībā no skolotāja pieredzes un izglītības līmeņa ekspertu intervijās iezīmējās četras pieejas, kā veidot pedagoģiskās uzņēmējspējas ietvaru:

1. Pēc principa pirmie ir fundamentālie kritēriji, bez kuriem nevar iztikt pedagoģiskajā darbā (būvējot pedagoģisko uzņēmējspēju no pamata uz augšu).
2. Pēc secīguma principa komponentu īstenošanās ir atkarīga no tā, kā īstenojušās komponentes pirms tam.
3. Pēc svarīguma principa sākumā ir vērtīgākās komponentes profesionālajā darbā, kuras izmanto visbiežāk.
4. Pēc grupēšanas principa pedagoģiskās uzņēmējspējas kritēriji ir sadalīti kategorijās, kurās apvienotas savstarpēji visciešāk saistītās komponentes.

Latvijas fokusgrupas diskusijā min pieeju, kur pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijus izglītības kontekstā būtu vērtīgi ranžēt pēc tā, kura kompetence ir jāattīsta konkrētajā izglītības

līmenī (bakalaura, maģistra un doktorantūras studijās), vai atkarībā no indivīda profesionālās pieredzes: “Uzņēmējspējas varētu ranžēt pa līmeņiem. Tad mēs zinām, ka bakalauriem mēs varam to panākt, maģistriem to, doktoriem to. Varbūt ar skolotājiem profesionāļiem. Jā, varbūt nesaistīt to ar grādu, bet saistīt to ar darbošanās pieredzi.”

Diskusijas rezultātā Latvijas eksperti vienojās, ka uzņēmējspējas kritērijus jāgrupē kategorijās. Viens no piedāvātajiem variantiem ir veidot piecas kategorijas, katrā kategorijā ir trīs komponentes (pirmā ir izteiktāka un trešā – mazāk izteikta) (skatīt 15. attēlā).

1	2	3	4	5
1 Stratēģiskā vīzija	1 Profesionālā autonomija	1 Sociālās inovācijas	1 Līderība	1 Fleksibilitāte
2 Proaktivitāte	2 Profesionālā refleksija	2 Pievienotās vērtības radīšana	2 Proaktivitāte	2 Riska uzņemšanās
3 Profesionālā mērķtiecība	3 Zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai	3 Resursu piesaistīšana un izmantošana	3 Efektīva komunikācija	3 Problēmrisināšanas prasmes

15. att. Uzņēmējspējas kritēriju kategorijas

Ņemot vērā Latvijas izglītības zinātņu ekspertu diskusijas rezultātā ieteikto pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentu ietvaru, pamatojoties zinātniskajās publikācijās veiktajos uzņēmējspējas raksturojumos un *EntreComp* izveidotajā uzņēmējspējas ietvarā, 14 pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes kategorizētas četrās pēc nozīmības vienlīdzīgās kategorijās (skatīt 16. attēlu). Pedagoģiskās uzņēmējspējas ietvars un kategorijas atšķiras ar kontekstu, kurā tas izmantojams, tāpēc iekļauta tāda kategorija kā profesionālā autonomija, kuras apakškategorijas ir profesionālā refleksija, zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai un profesionālā mērķtiecība. Līderība jeb procesu un cilvēkresursu vadība iekļauj resursu piesaistīšanu un izmantošanu, lai nodrošinātu kvalitatīvu mācību procesu un realizētu profesionālās ambīcijas, efektīvu komunikāciju ar izglītībā ieinteresētām personām – skolēniem, vecākiem, kolēģiem, sabiedrību, dažādām organizācijām un uzņēmumiem –, fleksibilitāte, kas nepieciešama, lai pielāgotos izmaiņām un spētu rīkoties atbilstoši situācijai. Kategorija *proaktivitāte* demonstrē rīcību – stratēģisku vīziju par sasniedzamo rezultātu un riska uzņemšanos, realizējot iniciatīvas. Ceturrtā kategorija *problēmrisināšanas prasmes* ietver pievienotās vērtības radīšanu un sociālās inovācijas, kad, reaģējot uz konkrētām vajadzībām,

tiek radīts risinājums, kas ir būtisks indivīdam vai sabiedrībai un var būt jauninājums (kopumā vai izglītības kontekstā).

Profesionālā autonomija	Procesu un cilvēkresursu vadība (līderība)	Proaktivitāte	Problēmrisināšanas prasmes
Profesionālā refleksija	Resursu piesaistīšana un izmantošana	Stratēģiskā vīzija	Pievienotās vērtības radīšana
Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai	Efektīva komunikācija	Risku uzņemšanās	Sociālās inovācijas
Profesionālā mērķtiecība	Fleksibilitāte		

16. att. PU komponentu kategoriju uzlabotais variants

Somijas ekspertu fokusgrupas diskusijā izglītības eksperti puda viedokli, ka nav nepieciešams ranžēt komponentes pēc svarīguma, jo 1) svarīgs konteksts, kurā pedagoģisko uzņēmējspēju demonstrē: “(..) hierarhiskā struktūra nav laba, jo domāju, ka tā ir atkarīga no konteksta un situācijas”, “(..) ir ļoti grūti sarindot vai izcelt konkrētas prasmes pār citām, visas ir nepieciešamas, bet kuras – ir atkarīgs no situācijas”; 2) komponentēm ir savstarpēja mijiedarbība: “(..) šīs prasmes ir saistītas viena ar otru. Un tāpēc man šķiet nedaudz problemātiski ranžēt, proti, ar problēmu risināšanas prasmēm vien nepietiek, jo ir jābūt efektīvām komunikācijas prasmēm, lai dalītos savos risinājumos un tā tālāk. Tajā pašā laikā jums ir jābūt elastīgam, lai pielāgotos un mainītos, un novērtētu savas darbības, viedokļus, risinātu problēmas un tā tālāk. Tāpēc es domāju, ka komponenti ir ļoti cieši saistīti viens ar otru”.

Vienlaikus izglītības zinātņu eksperti apstiprināja, ka pedagoģiskās uzņēmējspējas kritēriju ietvars būtu viegli pārskatāms un izmantojams, piemēram, skolotāju izglītības studiju programmu veidošanas procesā, mācību rezultātu novērtēšanā: “(..) šāds ietvars palīdzētu studentiem reflektēt, ko viņi ir iemācījušies – instruments atgriezeniskajai saitei.” Šī ietvara izveidē: 1) grupēt komponentes pēc tā, kuras no komponentēm ir savā starpā saistītas/līdzīgas; 2) grupēt divās daļās – intrapersonālās un starppersonu (*intra- and inter-personal*). Pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes, kas nepieciešamas individuālajai attīstībai un labbūtībai vai lai iekļautos sabiedrībā, vadot organizācijas vai strādājot tajās.

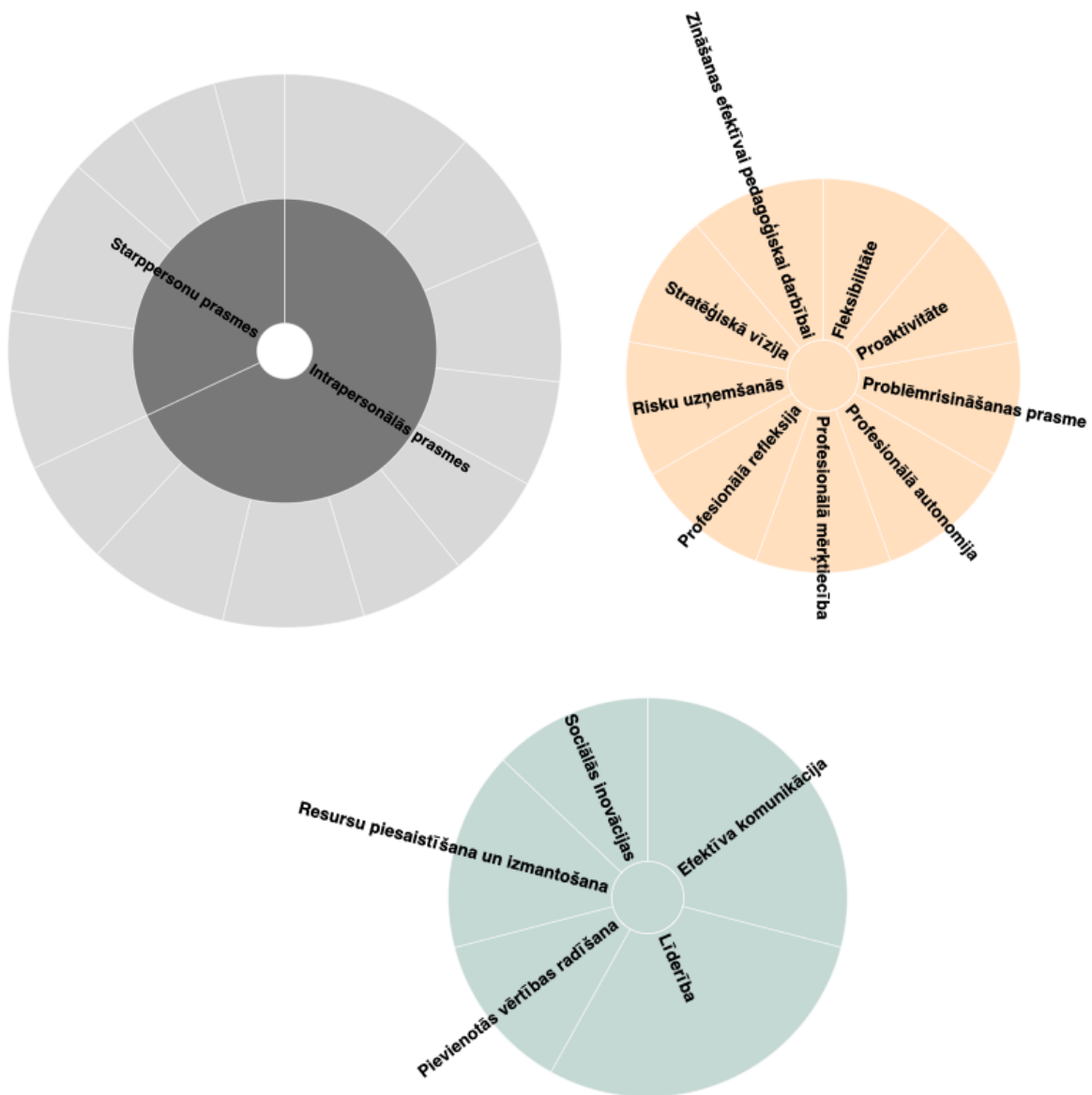
Ņemot vērā Helsinku Universitātes izglītības zinātņu ekspertu viedokli, darba autore modificēja sākotnējo ietvaru, norādot, kuras no komponentēm ir interpersonālas un kuras starppersonu (skatīt 17. attēlu).

Intrapersonālās		Starppersonu	
Profesionālā autonomija	Proaktivitāte	Procesu un cilvēkresursu vadība (līderība)	Pievienotās vērtības radīšana
Profesionālā refleksija	Stratēģiskā vīzija	Resursu piesaistīšana un izmantošana	Sociālās inovācijas
Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai	Problēmrisināšanas prasmes	Efektīva komunikācija	
Profesionālā mērķtiecība	Fleksibilitāte		
Risku uzņemšanās			

17. att. Helsinku Universitātes izglītības zinātņu ekspertu PU komponentu kategorijas

Intrapersonālās un starppersonu prasmes veicina indivīda personīgo līdzsvaru, kas savukārt uzlabo personīgo un profesionālo sniegumu (Bisquerra & Pérez, 2007). Intrapersonālās un starppersonu prasmes ir savstarpēji saistītas (Mayer & Stevens, 1994), lai gan katrai no tām ir specifiskas funkcijas – intrapersonālās prasmes attiecas uz indivīda pašvadītu un autonomu darbību individuālo mērķu sasniegšanai, turpretim starppersonu prasmes tiek izmantotas mijiedarbībā ar citiem, lai iekļautos personīgajā un profesionālajā vidē un sasniegtu kolektīvus mērķus (Campayo & Cabedo, 2017).

Komponentu (14 PU) un kategoriju (intrapersonālā un starppersonu) savstarpējā saistība tika identificēta NVivo kvalitatīvo datu apstrādes programmā Latvijas un Somijas izglītības zinātņu ekspertu interviju rezultātā, kur komponentu un kategorijas ģeometriskās figūras lielums norāda to, cik liela ir komponentes nozīme pret kopējo datu apjomu, respektīvi, cik lielā mērā PU komponente ir identificētas intervijās un cik izvērsts ir komponentes skaidrojums attiecībā pret pārējo datu apjomu (skatīt 18. attēlu).



18. att. PU kategoriju un komponentu atsauču skaits un segums pret kopējo datu apjomu

Saskaņā ar datu apstrādes rezultātiem (skatīt 18. attēlu), darba autore secina, ka intrapersonālās prasmes ir identificētas vairāk ($n = 66$) nekā starppersonu prasmes ($n = 31$). Intrapersonālās prasmes ir indivīda prasmes risināt problēmas, pielāgoties pārmaiņām (fleksibilitāte), vadīt savu darbību un neatkarīgi pieņemt lēmumus (autonomija), izvērtēt savu darbību (refleksija), tiekties uz mērķi, izrādīt iniciatīvu un rīkoties (proaktivitāte). Pie tām pieder stratēģiskā vīzija, zināšanas profesionālo pienākumu veikšanai un prasme uzņemties risku (Houston, 2007; Fitzsimons & Bargh, 2004; Brown, 1998). No identificētajām intrapersonālajām prasmēm (skatīt 18. attēlu) visvairāk atsauces tika konstatētas fleksibilitātei ($n = 11$). Intrapersonālās prasmes ietver prasmes un zināšanas, kas palīdz indivīdam sasniegt tā individuālos mērķus. Iepriekš veiktie pētījumi apstiprina, ka intrapersonālo prasmju definīcijās

ir kopīga iezīme – tiek norādīts, ka indivīdam nepieciešama elastība, lai tiktu galā ar mainīgajām problēmsituācijām un pielāgotos pārmaiņām (National Research Council, 2011).

Pētījumi norāda starppersonu prasmju saistību ar skolotāju darbību efektivitāti un to nozīmi personīgajā dzīvē un profesionālajā darbībā (Thorman, 1971; Lamb et al., 2017; Zimmerman, 2000; Ilkowska & Engle, 2010). Tās ietver ieskatu, izpratni un sociālās apziņas veidu, kas palīdz noteikt, kā reaģēt konkrētā situācijā. Starppersonu prasmes attēlo mijiedarbību starp skolotāju un skolēniem, skolu vadītājiem un skolotājiem, skolotājiem un vecākiem, skolotājiem un izglītībā ieinteresētajām personām. Šo attiecību kvalitāte ir būtiska topošo skolotāju un jau praktizējošu skolotāju profesionālajai pilnveidei (Wubbels et al., 2006; Chiavaroli, 2019). No identificētajām starppersonu prasmēm (skatīt 18. attēlu) – līderība, resursu piesaistīšana un izmantošana, efektīva komunikācija, pievienotās vērtības radīšana un sociālās inovācijas – visvairāk konstatētas atsauces uz efektīvu komunikāciju (n = 9) un līderību (cilvēku un resursu vadību) (n = 9), vismazāk uz sociālajām inovācijām (n = 4). Otrās fokusgrupas diskusijas uzdevums bija vienoties par 3-5 dominējošajām pamatkomponentēm pedagoģiskajā uzņēmējspējā, kas būtu vairāk akcentējamas topošo skolotāju izglītībā.

Sākotnēji fokusgrupas dalībniekiem bija jānosauc un jāpamato piecas pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes, uz kurām, viņuprāt, būtu jāliek uzsvars skolotāju sagatavošanā, neizslēdzot, ka arī pārējās ir nozīmīgas, bet vadoties pēc principa, kuras ir primārās.

Latvijas izglītības ekspertu piecas individuāli izvēlētās pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes	Somijas izglītības ekspertu piecas individuāli izvēlētās pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes
Fleksibilitāte Profesionālā refleksija Profesionālā mērķtiecība Efektīva komunikācija Problēmrisināšanas prasmes	Fleksibilitāte Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai Profesionālā refleksija Efektīva komunikācija Problēmrisināšanas prasmes
Profesionālā mērķtiecība Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai Resursu piesaistīšana un izmantošana Efektīva komunikācija Problēmrisināšanas prasmes	Efektīva komunikācija Profesionālā autonomija Sociālās inovācijas Fleksibilitāte Proaktivitāte
Fleksibilitāte Profesionālā mērķtiecība Efektīva komunikācija Problēmrisināšanas prasmes Proaktivitāte	Profesionālā autonomija Profesionālā refleksija Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai Problēmrisināšanas prasmes Efektīva komunikācija
Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai Fleksibilitāte Resursu piesaiste Profesionālā refleksija Efektīva komunikācija Problēmrisināšanas prasmes	Efektīva komunikācija Problēmrisināšanas prasmes Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai Fleksibilitāte Profesionālā refleksija
Fleksibilitāte Profesionālā refleksija Profesionālā mērķtiecība Efektīva komunikācija Problēmrisināšanas prasmes	

19. att. Izglītības zinātņu ekspertu primārās PU komponentes

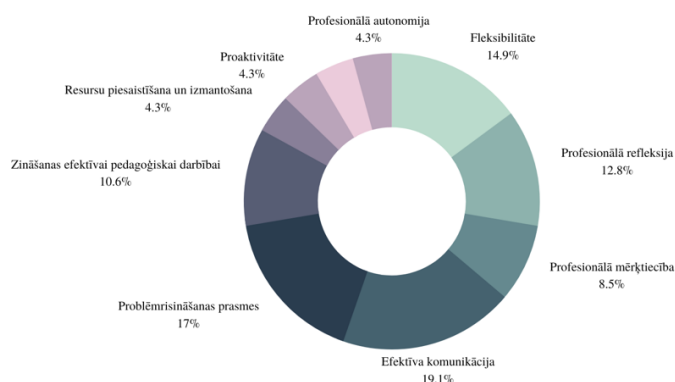
Latvijas izglītības ekspertu grupā trīs visbiežāk minētās pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes ir (skatīt 19. attēlu): 1) efektīva komunikācija (5) – *“Efektīva komunikācija ir pamatu pamatā darbā cilvēks-cilvēks”*; 2) problēmrisināšanas prasmes (5) – *“Problēmrisināšanas prasmes, ko mūsu konkrētais laiks pieprasa, pēc būtības visu laiku/nepārtraukti ir problēmas mainīgajā vidē, un kompetence jau pēc definīcijas ir spēja risināt problēmas, tātad spēja, zināšanas, attieksmes, kas mums ir, lai risinātu problēmas. Kompetences definīcija jau to ietver, (..) problēmu risināšana un komunikācija, manuprāt, ir ļoti cieši saistītas. Jo veiksmīga komunikācija jau arī varētu ietvert sevī problēmu risināšanas prasmes”*; 3) fleksibilitāte (4) – *“Varbūt es varu sākt par to fleksibilitāti, tas nav tikai skolotājam. Tā tiek atzīta par šī gadsimta svarīgāko kompetenci, tāpēc arī nepieciešama visiem, tāpēc liku kā galveno. Spēju pielāgoties dažādiem apstākļiem, spēju reaģēt ātri utt.”*; profesionālā mērķtiecība (4) – *“Profesionālā mērķtiecība – ja cilvēkam nav skaidrs, vienalga*

vai viņš ir pirmsskolā vai strādā augstskolā, viņam nav skaidrs, uz kuriem un kā virzās, nespēj saskatīt mērķi, to formulēt, tad, iespējams, viņš nemaz nevar sasniegt kādus rezultātus”; “Profesionālo mērķtiecību es uzskatu par tādu kā augstāko pakāpi, ko ar parastiem bakalauriem uzreiz nesanāks panākt, tas būs tikai ar laiku, ar pieredzi”.

Somijas izglītības zinātņu ekspertu grupa no pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentēm visbiežāk minēja efektīvu komunikāciju, nākamās visbiežāk minētās bija ar vienādu skaitu (skatīt 19. attēlu): 1) efektīva komunikācija (4) – “(..) bez komunikācijas prasmēm nevar sasniegt citus un nevar izmantot citas savas prasmes”; 2) zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai (3) – “Citas prasmes ir caurviju, savukārt zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai ir pedagoģiski mērķtiecīgākas, tās ir skolotāja pedagoģisko zināšanu kodols”; 3) profesionālā refleksija (3) – “Bet arī es domāju, ka skolotājs nekad nav gatavs. Un ir jābūt telpai pārdomām. Skolotājs var reflektēt par to, kāds skolotājs vēlas būt, kā risināt problēmas, lai atbalstītu un veicinātu mācību procesu”; 4) problēmrisināšanas prasmes (3) – “(..) domāju arī par ikdienas darba dzīvi vai dažādām situācijām, ar kurām skolotāji saskaras klasē. Un es domāju, ka viņiem ir jābūt labām komunikācijas prasmēm, problēmu risināšanas prasmēm, jābūt elastīgiem”; 5) fleksibilitāte (3) – “Nu, tas nāk no realitātes, kurā skolotāji strādā katru dienu. Tāpēc neelastīgs skolotājs, manuprāt, ļoti ilgi neizdzīvotu”.

Kopumā diskusijā izskanēja pamatojums, ka “(..) uzskatu, ka skolotājs ir vadītājs, un, lai vadītu klasi, sazinātos un sadarbotos ar kolēģiem un vecākiem, ir nepieciešamas šādas prasmes”, “(..) uzskatu, ka skolotājs atbalsta un atvieglo mācību procesu, pielāgojas pārmaiņām un izaicinājumiem”.

Apkopojot Latvijas un Somijas ekspertu noteiktās piecas primāras pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes, darba autore identificēja trīs vairāk uzsvērtās – efektīva komunikācija, problēmrisināšanas prasmes un fleksibilitāte. Visas trīs komponentes atbilst starppersonu kategorijai.



20. att. Rezultāts izglītības zinātņu ekspertu primāro PU komponentu ranžējumam

Promocijas darba 2. daļā veiktās empīriskās izpētes rezultātā tika secināts:

- Pedagoģiskās uzņēmējspējas kritēriju izpausmes Latvijas skolotāju sagatavošanas studiju programmu rezultātos un Somijas izglītības programmas studiju rezultātos (kas balstās Latvijas Universitātes un Helsinku Universitātes programmās) ir atšķirīgi. Atšķirības PU komponentu izpausmēs tiek konstatētas Latvijas Universitātes četru studiju programmu ietvaros, visvairāk (deviņas no četrpadsmit komponentēm) tiek aktualizētas profesionālajā bakalaura studiju programmā “Sākumizglītības skolotājs”.
- Latvijas skolotāju sagatavošanas programmu rezultātos pilnībā tiek identificētas četras komponentes, daļēji sešas un netiek identificētas četras komponentes.
- Somijas skolotāju izglītības programmas studiju rezultāti norāda uz to, ka PU komponentu pilnveide ir paredzēta jau studiju laikā – visas PU komponentes studiju rezultātos tiek aktualizēti pilnībā (13 komponentes) vai daļēji (viena komponente) un tiek uzsvērts, ka PU komponentes ir būtiski ieviest un realizēt, balstoties uz pētījumiem, kā arī tika identificētas mūsdienās aktuālas tendences.
- Pētniecības procesā intervētie Latvijas un Somijas izglītības zinātnieki apstiprina, ka visas PU komponentes ir svarīgas, un norāda, ka uzņēmējspējas līmenis skolotāju vidū ir atšķirīgs, tāpēc būtiski aktualizēt un veicināt izpratni par PU komponentēm studiju programmu rezultātos, lai to pilnveide būtu apzināta un konsekventa. Kā primārās PU komponentes, ko nepieciešams attīstīt ikvienam topošajam skolotājam, ir efektīva komunikācija, problēmrisināšanas prasmes un fleksibilitāte. Visas trīs komponentes atbilst starppersonu kategorijai.
- Apkopojot pētījumā iegūtos datus, tika izveidots PU ietvars, kur 14 komponentes iedalītas divās kategorijās – intrapersonālās un starppersonu prasmes. Saskaņā ar iepriekš veikto zinātniskās literatūras analīzi un intervijās iegūtajiem datiem, PU komponentes tika sagrupētas kategorijās pēc to raksturojošajām pazīmēm un izstrādāta galīgā PU ietvara versija.
- PU attīstību ietekmē pedagoģiskā prakse, studiju process, vide un darba specifika. Lai noteiktu PU ietekmējošo faktoru ietekmi uz konkrētu PU komponentu attīstību, nepieciešams turpināt pētniecības procesu.

2.3.3. Pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizācija: diskusija

Lai nodrošinātu promocijas darba teorētiskās un praktiskās daļas integritāti, autore izvirza četras tēzes ar mērķi diskutēt par to, vai un kā iegūtie rezultāti par pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizāciju atbilst teorētiskajām nostādnēm un kā iegūtā informācija var būt noderīga skolotāju sagatavošanas programmu pilnveidē.

Pirmā tēze: Pedagoģiskā uzņēmējspēja ir caurviju kompetence, kas palīdz ar ierobežotiem resursiem rast risinājumu pedagoģiskās darbības pilnveidošanā, radot pievienoto vērtību un sociālās inovācijas sev, skolai, skolēniem un sabiedrībai kopumā.

Tēzi par pedagoģisko uzņēmējspēju – kompetenci, kas indivīdam palīdz radīt pievienoto vērtību un sociālās inovācijas, pamato PU definētās komponentes un to mijiedarbība – atvērtība jaunām iespējām un zinātkāre, prasme pamanīt un iniciatīva izmantot iespējas, prasme un zināšanas, kā mobilizēt un efektīvi izmantot resursus, vēlme komunicēt un sadarboties, sociālā motivācija risināt problēmas, radot pievienoto vērtību un jauninājumus esošajā kontekstā.

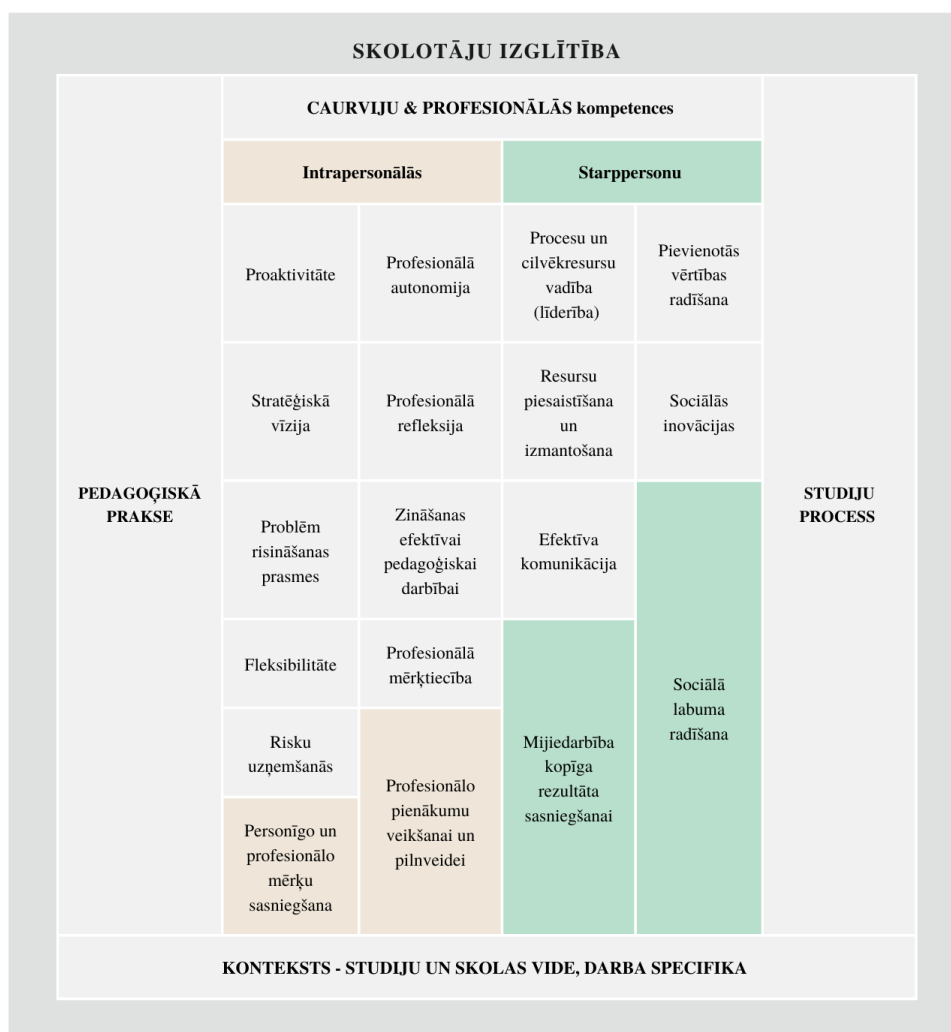
Otrā tēze: Pedagoģiskā uzņēmējspēja ir caurviju kompetence, kas veicina skolotāju profesionālās un personīgās dzīves labbūtību, jo tā ietver profesionālajai darbībai nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmi, kā arī sadzīvē izmantojamās intrapersonālās un starppersonu prasmes, lai sasniegu individuālos un kolektīvos mērķus.

Tēzi par pedagoģisko uzņēmējspēju kā attīstāmu caurviju kompetenci, kas ietver prasmes, zināšanas un attieksmi, lai veicinātu profesionālo un personīgo labbūtību, argumentē 15 uzņēmējspējas komponentes un to izpausmes caurviju un profesionālā kontekstā. 2015. gadā veiktajā pētījumā “Uzņēmējspēja: pārskats par esošajām koncepcijām, politikām un iniciatīvām” tiek prezentēts plašs uzņēmējspējas pārskats, identificējot un salīdzinot dažādas teorētiskās pieejas akadēmiskajā vidē (Komarkova et al., 2015). Uzņēmējspējas ietvarstruktūra *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016) atspoguļo uzņēmējspējas trīs dimensijas – problēmrisināšanu un jaunradi, iekšējo un ārējo resursu identificēšanu, mobilizēšanu un efektīvu izmantošanu, iniciatīvu un orientāciju uz rīcību. Darba autore pēc uzņēmējspējas kā caurviju un profesionālās kompetences nošķiruma veikšanas secināja, ka caurviju kompetence pārklāj profesionālās kompetences izpausmes konkrētā kontekstā un papildina uzņēmējspējas starpdisciplināro dabu, skatot to no indivīda personīgās dzīves perspektīvas.

Pētījumi apstiprina, ka uzņēmējspēju var attīstīt studiju procesā un tā, kā caurviju kompetence attīsta prasmes, veicina zināšanu ieguvu un izmantošanu, sekmē attieksmi, ko var izmantot dažādās vidēs, lai, saskaroties ar neskaidriem mērķiem un neparedzamo nākotni, kas raksturo lielāko daļu organizatorisko un nacionālo kontekstu, uzņēmējspēja palīdz domāt un rīkoties uzņēmīgāk.

Trešā tēze: *Pedagoģiskā uzņēmējspēja ir caurviju kompetence, ko ir iespējams attīstīt studiju procesā, kurā tiek izmantoti reāli, praksē balstīti problēmrisināšanas uzdevumi, tiek pastāvīgi meklēti, izvērtēti un izmantoti konkrētajai situācijai efektīvākie risinājumi, tiek analizēti rezultāti, reflektēts par alternatīvām un izaugsmes iespējām, veikta izpēte un pieņemti secinājumos balstīti lēmumi.*

Trešā tēze ir turpinājums otrajā tēzē identificēto uzņēmējspējas raksturlielumu izpausmēm skolotāju profesionālajā darbībā. Pedagoģiskā uzņēmējspēja ietver 14 komponentes, kas tika atlasītas pēc zinātnisko publikāciju analīzes, izvērtējot uzņēmējspējas, uzņēmīga skolotāja un skolotāju profesionālās kompetences konstatētos raksturlielumus. Analīzes rezultātā tika izveidots PU komponentu saraksts un apraksts, kas tika aprobēts izglītības zinātņu ekspertu vidū, un izglītības zinātņu ekspertu fokusgrupas diskusijas laikā izveidota PU ietvara struktūra, kurā kategorizētas PU komponentes divās kategorijās (skatīt 21. attēlu).



21.att. PU konceptualizācija

Pirmā kategorija (intrapersonālās prasmes) tiek dalīta divās dimensijās. Pirmā dimensija ietver tādas PU komponentes kā proaktivitāti, stratēģisko vīziju, problēmrisināšanas prasmes, fleksibilitāti un risku uzņemšanos, un tās saistītas ar personīgo un profesionālo mērķu sasniegšanu. Bet otrā ietver tādas PU komponentes kā profesionālā autonomija, profesionālā refleksija, zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai un profesionālā mērķtiecība, un tās saistītas ar profesionālo pienākumu veikšanu un profesionālo pilnveidi. Intrapersonālās prasmes raksturo skolotāja prasmi izmantot savus iekšējos resursus profesionālo pienākumu veikšanai, pilnveidei un personīgās izaugsmes veicināšanai

Otrā kategorija (starppersonu prasmes) tiek iedalīta divās dimensijās. Pirmā ietver tādas PU komponentes kā procesu un cilvēkresursu vadību (līderība), resursu piesaistīšanu un izmantošanu un efektīvu komunikāciju. Šīs komponentes palīdz mijiedarboties, lai sasniegtu kopīgu rezultātu. Bet otrā dimensija ietver tādas PU komponentes kā pievienoto vērtību un sociālās inovācijas, kas veicina sociālā labuma radīšanu.

Starppersonu prasmes skolotājam nepieciešamas, lai sadarbotos ar skolēniem, vecākiem, kolēģiem, administrāciju, izglītībā iesaistītajām personām, veidotu efektīvu komunikāciju, radītu sociālās inovācijas un pievienoto vērtību sev un sabiedrībai. Tie ir ārējie resursi, kurus izmantojot skolotājs var realizēt lielāka mēroga pārmaiņas.

Balstoties uz uzņēmējspējas kā caurviju kompetences raksturlielumiem, var secināt, ka pedagoģiskā uzņēmējspēja var kalpot kā atbalsta instruments skolotāju profesionālajā un personīgajā labbūtībā, iekļaujot profesionālajai darbībai nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmi, kā arī sadzīvē izmantojamas intrapersonālās un starppersonu prasmes, lai sasniegu individuālos un kolektīvos mērķus.

Ceturtā tēze: Topošais skolotājs PU attīsta darbībā, kur konkrētā kontekstā un ar pieejamu atbalstu īsteno teorijā un pētniecībā apgūto, reflektē par savu darbu, izvirza mērķus, veido stratēģisku vīziju, komunicē, risina dažādas problēmsituācijas, pielāgojas pārmaiņām un uzņemas risku.

Ceturtā tēze izriet no otrās un trešās tēzes, aktualizējot, ka PU ietver uzņēmējspējas komponentes un to var attīstīt studiju procesā, izmantojot atbilstošas metodes. Skolotāju izglītības programmu docētāji var veicināt PU pilnveidi, plānojot un realizējot studiju procesu, kurā topošie skolotāji risina autentiskus uzdevumus, piedalās situāciju simulācijās un modelēšanā, veido projektus, apgūst digitalizācijas iespējas mācību procesa veidošanā, saņem un sniedz atgriezenisko saiti, reflektē par savu pieredzi, apzinās savas stiprās puses un reaģē uz iespējām, rada vērtību, apvienojot resursus, un demonstrē pašefektivitāti, pārliecību un apņēmību pārvarēt šķēršļus.

Prakses un studiju laikā tiek attīstītas intrapersonālās prasmes (izmantot iekšējos resursus mērķu sasniegšanai) un starppersonu prasmes (sadarboties, komunicēt, veikt uzdevumus komandā).

Pēc zinātniskās literatūras, politisko dokumentu izpētes un izglītības zinātņu ekspertu viedokļu analīzes, var secināt, ka studiju procesā būtisku lomu ieņem vide, kurā tiek aktualizētas uzņēmējspējas. Tā ir vide, 1) kurā veidojas topošo skolotāju izpratne par PU komponentēm, mērķi un ieguvumiem, 2) kurā ir iespēja konsekventi attīstīt PU komponentes, identificēt savas stiprās puses un iespējas, izaicinājumus, 3) kurā tiek piedāvātas tālākizglītības iespējas, lai reaģētu uz mainīgajiem apstākļiem un izglītības pieprasījumu.

2.4. Rīcībrekomendācijas skolotāju sagatavošanas programmu pilnveidei

PU konceptualizācijas skolotāju izglītībā pētniecības rezultāti tika izmantoti, lai izstrādātu ieteikumus skolotāju sagatavošanas programmu pilnveidei augstākajā izglītībā.

1. Studiju procesa sākumā un uzsākot profesionālās darba gaitas, nomērīt skolotāja PU, identificējot kompetences komponentes, ko nepieciešams attīstīt un kādā līmenī, lai skolotāju sagatavotāji pielāgotu studiju procesu un autonomi meklētu iespējas savu kompetenču pilnveidei.

ESF projekta Nr. 8.3.6.2. "Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana" ietvaros tiek veikts pētījums "Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā", kura laikā tika izstrādāts caurviju kompetenču novērtēšanas instruments (CKNI). Pēc projekta pirmās kārtas noslēguma tika secināts, ka būtiskākais ierobežojums saistīts ar novērtējuma formu – pašnovērtējuma aptaujas precizitātei ir augsta riska pakāpe, jo respondentu atbildes var ietekmēt gan ierobežotas spējas atcerēties konkrētus savas rīcības piemērus, gan sagrozītas atmiņas par savu pagātnes rīcību, gan vispārēja tendence pārvērtēt sevi un savas prasmes un spējas. Tādējādi būtu svarīgi PU mērījumus kombinēt ar citiem mērījumiem un iespēju robežās kombinēt studējošo pašnovērtējumu ar ekspertu vērtējumiem, lai padarītu konkrētā studējošā kompetenču novērtējumu objektīvāku (Rubene et al., 2021), projekta 2. kārtā³³ paredzēts izstrādāt un aprobēt pedagogu profesionālās kompetenču novērtēšanas metodoloģiju, veikt studējošo kompetenču attīstības novērtējumu pirms kvalifikācijas "Skolotājs" iegūšanas, kas palīdzētu izstrādāt rīcībrekomendācijas rīcībpolitikai un priekšlikumiem augstākās izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas pilnveidošanai, t.sk. kompetenču novērtēšanas mērījumu regularitātes optimālā modeļa izveidei, efektīvai resursu izmantošanai un ilgtspējas nodrošināšanai.

2. Aktualizēt skolotāju sagatavotāju, topošo un praktizējošo skolotāju izpratni par PU būtību, mērķi, pievienoto vērtību profesionālās un personīgās labbūtības veicināšanā.

Skolotāju sagatavotāju izpratne veicinās vai kavēs PU integrēšanu studiju procesā, kurā zināšanas, prasmes un attieksme var veicināt atbalstošu metožu izvēli. Tikai tajā gadījumā, ja skolotāju sagatavotājam ir augsti attīstīta PU, viņš spēs profesionāli vadīt to attīstību topošajiem skolotājiem (Rubene et al., 2021). Tomēr jāņem vērā, ka topošā skolotāja vēlme noteiks, vai kompetence tiks apzināti attīstīta, kam par pamatu būs uztvere par PU jēgu un pievienoto vērtību, tāpēc studiju procesā ir jāaktualizē izpratne par PU būtību un

³³ Pētījuma „Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā” 2. kārtā īstenota ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā Nr. 8.3.6.2/17/I/001 „Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana”.

instrumentiem, kas sekmē to izaugsmi. Praktizējošie skolotāji ir tie, kuri rada vidi, kurā darba gaitas uzsāk topošie skolotāji, un atbalstoša vide tikai nostiprinās pārlicību par kompetences nozīmi profesionālās un personīgās dzīves kvalitātes uzlabošanā.

3. PU kā caurviju kompetence attīstās darbībā, tāpēc jāveido profesionālajā praksē balstītu studiju procesu, kurā topošais skolotājs reflektē, saņem atgriezenisko saiti un procesā pilnveido PU.

Pētījumi liecina, ka kompetences attīstība noris, kad skolotāji sastopas ar profesionālas dabas problēmām un pārvar tās ar kolēģu atbalstu. Šīs attīstības pamatā ir metakognitīvas aktivitātes: – iepriekš apgūtā un teorētisku zināšanu pārkonfigurēšana, lai pārvarētu jaunus profesionālus izaicinājumus, ietver gan faktiski izmantoto metodoloģiju, gan zināšanas, kas attaisno to izmantošanu (Langa, 2015).

4. Piedāvāt tālākizglītības iespējas.

PU satur komponentes, kas veicina indivīda labbūtību visās dzīves sfērās, ietverot zināšanas, prasmes un attieksmi, ko nepieciešams attīstīt, lai veiksmīgāk tiktu galā ar mainīgās vides sniegtajiem izaicinājumiem, saglabātu konkurētspēju darba tirgū un izmantotu iespējas personīgās dzīves uzlabošanai. Tālākizglītības iespējas stimulētu indivīdu turpināt attīstīt personīgo izaugsmi un izvairīties no fragmentāras prasmju apguves.

2.5. Turpmākās izpētes iespējas

Darba autore plāno turpināt pētniecību par pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentu attīstīšanas perspektīvām, nosakot, kuras metodes un vides faktori visefektīvāk ietekmē PU specifisku komponentu attīstību skolotāju izglītības programmās. PU konceptualizācijas rezultātā tika izpētītas un identificētas PU komponentes un to pievienotā vērtība topošo skolotāju turpmākajā profesionālajā darbībā, bet, lai izprastu, kuri no komponentu ietekmējošajiem faktoriem dod vislielāko efektivitāti PU pilnveidē un kā viena komponenta attīstība ietekmē citus komponentus, sākotnēji ir plānots izpētīt pedagoģiskās prakses un studiju procesā izmantoto metožu ietekmi uz PU izmaiņām.

Darba autore plāno izmantot mentālā modeļa metodi, lai noteiktu PU komponentu mijiedarbību ar ārējiem faktoriem un to savstarpējo saistību. Lai gan mentālie modeļi nekad nav pilnībā precīzi vai pilnīgi (Meadows, 2008³⁴), to identificēšana un grafiska ilustrēšana var palīdzēt izprast, kādi komponenti veido PU ietvaru un kā tie mainās dažādu faktoru ietekmē. PU modeļa izveide palīdzētu pieņemt efektīvākus lēmumus, lai ar ierobežotiem resursiem sasniegtu augstāku rezultātu (Biggs et al., 2011³⁵). Darba autore plāno izmantot secīgu pētniecisku pieeju (Creswell & Plano-Clark, 2017³⁶) trīs fāzēs, kur pirmās divas fāzes ir īstenotas disertācijas ietvaros un iegūtie rezultāti – 1) sistēmiskās zinātniskās literatūras analizē identificētie PU un to ietekmējošie faktori; 2) izglītības zinātņu ekspertu intervijās un fokusgrupas diskusijās iegūtie dati – tiks izmantoti trešās fāzēs īstenošanai, lai izveidotu izplūdušo kognitīvo karti (*Fuzzy Cognitive Map – FCM*), lai identificētu, attēlotu un analizētu PU komponentu un ietekmējošo faktoru modeļus (Axelrod, 1976³⁷). PU FCM (skatīt 22. un 25. attēlu) tika izveidoti programmā *Mental Modeler* (Gray et al., 2013³⁸), nodrošinot parametrizētus koncepcijas modeļus (izvēloties, kādu faktoru ietekmē mainīsies PU un tās komponenti), kas turpmākās pētniecības rezultātā tiks modificēti un pārvērsti daļēji kvantitatīvos.

PU mentālajā modelī 22. attēlā ir parādīti PU ietekmējošie faktori: pedagoģiskā prakse un studiju process. Katram no faktoriem ir piesaistītas bultas, kas norāda saikni ar kādu no PU

³⁴ Meadows, D.H., 2008. Thinking in systems: A primer. Chelsea green publishing.

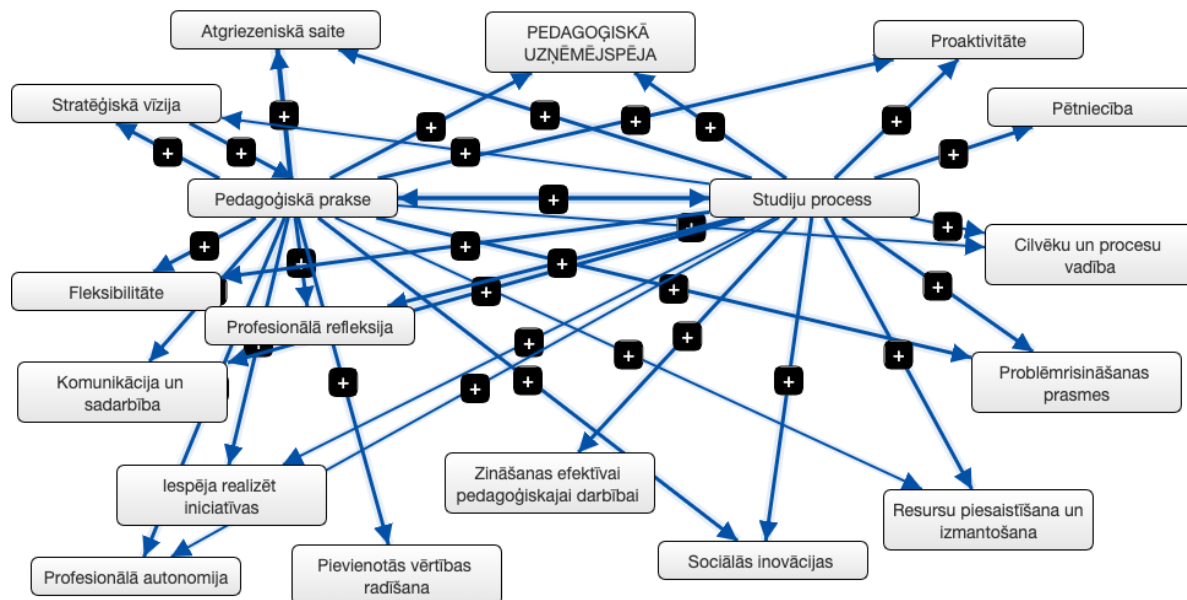
³⁵ Biggs, D., Abel, N., Knight, A.T., Leitch, A., Langston, A., Ban, N.C., 2011. The implementation crisis in conservation planning: could “MENTAL MODELS” help? *Conserv Lett* 4 (3), 169–183.

³⁶ Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., 2017. Designing and Conducting Mixed Methods. Research, 3rd. Sage Publishers, Los Angeles.

³⁷ Axelrod, R. (1976). Structure of decision: the cognitive maps of political elites.

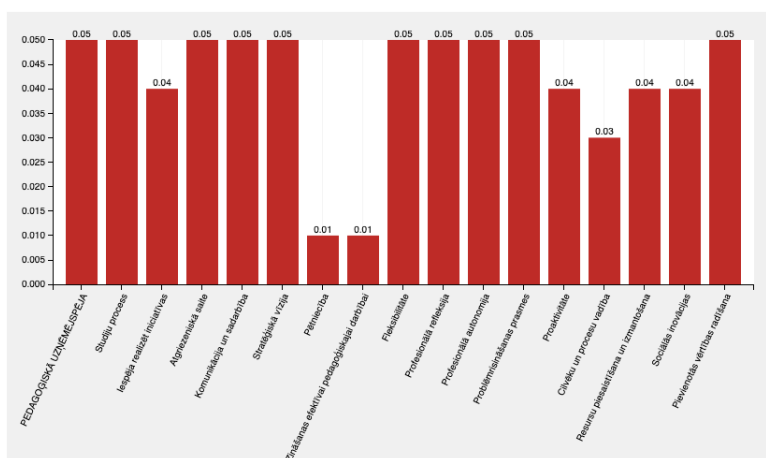
³⁸ Gray, S.A., Gray, S., Cox, L.J., Henly-Shepard, S., 2013. Mental modeler: a fuzzy-logic cognitive mapping modeling tool for adaptive environmental management. In: 2013 46th Hawaii International Conference on System Sciences. IEEE, pp. 965–973.

komponentiem, kas mainās konkrētā faktora ietekmē. Piemēram, pedagoģiskās prakses laikā tiek attīstīta profesionālā refleksija; to, kādā mērā tā ir attīsta, ir plānots izpētīt un, balstoties uz iegūtajiem rezultātiem, modificēt sākotnējo modeli atbilstoši iegūtajiem datiem.

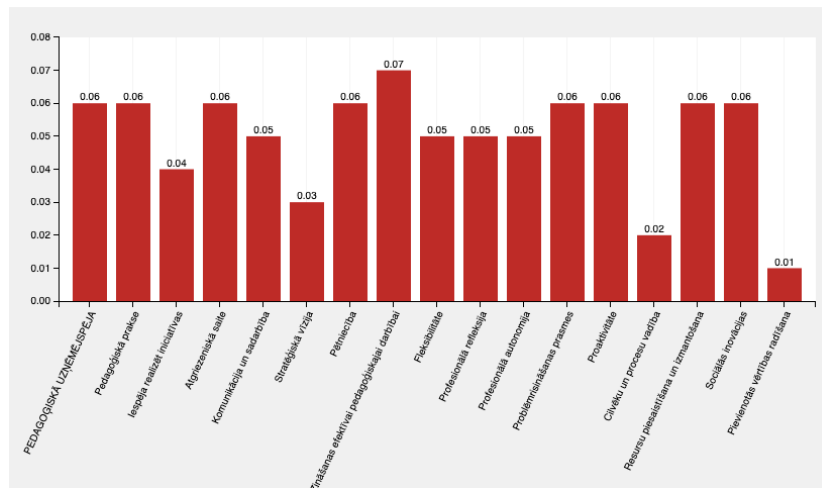


22. att. PU komponentu un ietekmējošo faktoru sistēmiskais modelis 1

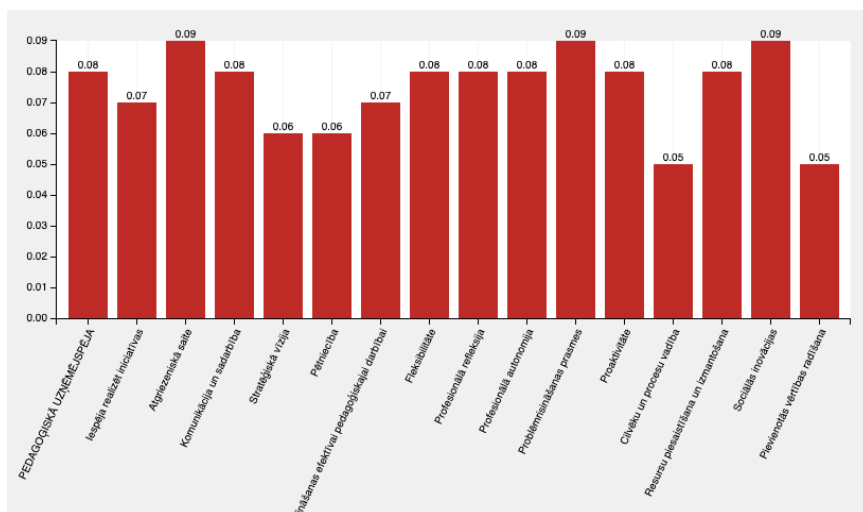
Izveidojot mentālā modeļa scenāriju, kurā pilnībā īstenojas viens faktors – pedagoģiskā prakse, var novērot, ka PU komponentes attīstās dažādās pakāpēs (citas vairāk, citas mazāk), bet ne pilnībā (skatīt 23. attēlu). Līdzīgs scenārijs novērojams situācijā, kur ir tikai studiju process (skatīt 24. attēlu), PU komponenti tiek attīstīti daļēji. 3. scenārijā (skatīt 25. attēlu), kurā īstenojas gan pedagoģiskā prakse, gan studiju process, PU komponentu attīstība ir visaugstākā, kas ļauj secināt, ka abiem faktoriem ir nozīme PU attīstībā, bet būtiski noteikt, kuri no faktoriem un cik lielā mērā attīstās konkrētā faktora ietekmē.



23. att. PU mentālā modeļa 1. scenārijs – īstenojas pedagoģiskā prakse

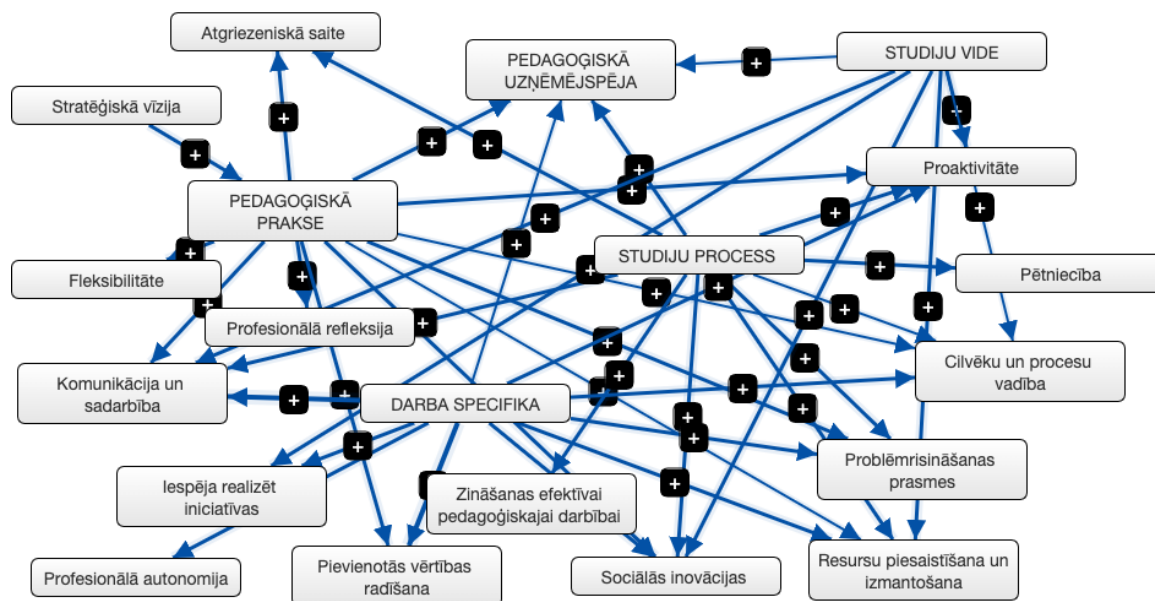


24. att. PU mentālā modeļa 2. scenārijs – īstenojas studiju process



25. att. PU mentālā modeļa 3. scenārijs – īstenojas gan pedagoģiskā prakse, gan studiju process

Darba autore, balstoties uz pētniecības datiem, konstatēja, ka trešais faktors, kas ietekmē PU, ir studiju un darba vide, kas īstenojas secīgi pēc pirmo divu faktoru radītajām izmaiņām, tāpēc tiku pētīts pēc pirmā modeļa izveides.



26. att. PU komponentu un ietekmējošo faktoru sistēmiskais modelis2

Turpmākā pētniecība būs par pamatu rīcībrekomendācijām topošo skolotāju izglītības programmu pilnveidē, norādot uz konkrētu metožu izmantošanu PU komponentu attīstībā.

Nobeigums

Analizējot teorētisko literatūru par kompetences, profesionālās un caurviju kompetences jēdzieniem, uzņēmējspēju kā caurviju kompetenci un PU jēdzienu, tika konstatēts, ka zinātniskajā literatūrā identificētie jēdziena “kompetence” skaidrojumi atšķiras ar konkrētajam kontekstam raksturīgajām īpatnībām. Attiecīgi no tā, vai kompetences jēdziens tiek pētīts darba, studiju, sociālā vai profesionālā kontekstā, kompetencei tiek piemērotas papildinošas struktūrkomponentes, piemēram, atbildība, pārliecība, pašvērtība, kā arī indivīda personīgās īpašības. Analizētajās definīcijās tika konstatēti trīs jēdziena “kompetence” vienojošie pamatelementi – prasmes, zināšanas un attieksme. Saskaņā ar šiem trim pamatelementiem turpmāk darbā tika analizētas minētās kompetences: caurviju, profesionālā, uzņēmējspēja un pedagoģiskā uzņēmējspēja.

Teorētiskās literatūras analīzes rezultātā tika konstatēts, ka caurviju kompetences jēdziens ir plašs, aptver visas dzīves jomas un tiek pētīts no dažādām perspektīvām, kurās var novērot caurviju kompetences starpdisciplināro dabu un universālo lietojumu. Var secināt, ka neatkarīgi no konteksta caurviju kompetence ir atbalsta rīks, lai indivīds sasniegtu savus mērķus un dzīvotu veiksmīgāku, jēgpilnāku dzīvi. Caurviju kompetence iekļauj arī profesionālās kompetences zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas specifisku un vispārīgu darbu veikšanai konkrētā profesijā vai tās nozarē. Profesionālā kompetence ietver arī attieksmi, kas ir vēlme un motivācija sasniegt rezultātu. Profesionālā kompetence ir kontekstuāla, mainīga un to nepieciešams attīstīt līdz ar mainīgajām darba tirgus prasībām, kas liek secināt, ka dažādām profesijām būs atšķirīgas nepieciešamās zināšanas un prasmes, kā arī varētu būt papildinošas kompetences komponentes, piemēram, vērtības.

Viena no caurviju kompetencēm ir uzņēmējspēja, kas izpaužas starpdisciplināri, iekļaujot profesionālās un personīgās dzīves aspektus. Uzņēmējspēja ir indivīda zināšanas, prasmes un attieksme idejas pārvērst darbībā, kas ietver radošumu, inovāciju un riska uzņemšanos, kā arī spēju plānot un vadīt projektus, lai sasniegtu mērķus. Uzņēmējspēja palīdz indivīdam būt proaktīvam, neatkarīgam un efektīvam savā personīgajā dzīvē un sabiedrībā, kā arī profesionālajās aktivitātēs. Uzņēmējspējas nošķīrums caurviju un profesionālās kompetences struktūrā apstiprina, ka caurviju kompetence pārklāj profesionālās kompetences izpausmes konkrētā kontekstā un papildina uzņēmējspējas starpdisciplināro dabu, skatot to no indivīda personīgās dzīves perspektīvas. Uzņēmējspēja ietver tādus komponentus kā prasmi pamanīt iespējas, radošumu, vīziju, prasmi kritiski izvērtēt idejas, ētisku un ilgtspējīgu domāšanu, savu prasmju apzināšanos un pašefektivitāti, motivāciju un neatlaidību, prasmi mobilizēt

nepieciešamos resursus, finansiālo un ekonomisko lietpratību, prasmi mobilizēt un motivēt cilvēkresursus, iniciatīvu, plānošanu un vadīšanu, prasmi tikt galā ar nenoteiktību, prasmi strādāt komandā, mācīšanos no pieredzes. Uzņēmējspēju var attīstīt, un tā tiek attīstīta darbībā. Mācību procesā uzņēmējspēju pilnveido, izmantojot problēmu risināšanas, uz praksi balstītus un reālus uzdevumus, veicinot prasmi patstāvīgi meklēt risinājumus, reflektēt, veikt izpēti un pieņemt secinājumus balstītus lēmumus.

Uzņēmējspējas komponentu analīze un apkopojums ir pamats pedagoģiskās uzņēmējspējas kritēriju izstrādei, pielāgojot tos profesionālās disciplīnas – izglītības specifikai. Pedagoģiskā uzņēmējspēja rada pozitīvu vidi inovācijām un radošam mācību procesam, kas veicina augstākus akadēmiskos un profesionālos panākumus. PU palīdz topošajiem skolotājiem apzināties savas stiprās puses un reaģēt uz iespējām, radīt vērtību, apvienojot resursus, un demonstrēt pašefektivitāti, pārliecību un apņēmību pārvarēt šķēršļus. PU vairo izpratni, sniedz zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai palīdzētu topošajiem skolotājiem risināt problēmsituācijas, radot vērtību sev un/vai sabiedrībai. Skolotāji, kuriem piemīt pedagoģiskā uzņēmējspēja, ir sociāli motivēti indivīdi, inovatīvi, uz sadarbību vērsti, proaktīvi, domājoši, klātesoši savā darbā, zinoši, mērķtiecīgi, atjautīgi, uzņemas un izvērtē risku, vērsti uz sevis pilnveidošanu, atvērti dažādām iespējām un profesionāli pārvalda mācību saturu, metodisko darbu. Iesaistās klases, skolas, izglītības nozares izaicinājumu risināšanā un pilnveidojas profesionāli.

Pamatojoties sistēmiski teorētiskās zinātniskās literatūras analīzes rezultātos par uzņēmējspēju kā caurviju un profesionālo kompetenci, uzņēmējspējas izpausmēm izglītībā un skolotāju izglītību, tika izveidots pedagoģiskās uzņēmējspējas ietvars, kas satur 14 PU komponentes – proaktivitāti, stratēģisko vīziju, fleksibilitāti, zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai, resursu piesaistīšanu un izmantošanu, profesionālo refleksiju, profesionālo mērķtiecību, pievienotās vērtības radīšanu, efektīvu komunikāciju, sociālās inovācijas, risku uzņemšanos, problēmrisināšanas prasmes, līderību un profesionālo autonomiju. Pedagoģisko uzņēmējspēju ir iespējams attīstīt studiju un prakses laikā. Lai attīstītu PU: 1) jāveicina izpratne par PU un tās nozīmi, pievienoto vērtību profesionālajā darbībā; 2) mērķtiecīgi un sistemātiski jāintegrē PU komponenti topošo skolotāju sagatavošanas programmās; 3) jāveicina skolotāju sagatavotāju izpratne par PU un metodēm, kas attīsta PU studiju procesā; 4) jāpiedāvā iespēja attīstīt PU tālākizglītībā.

Pēc skolotāju sagatavošanas programmu studiju rezultātu individuālajām analīzēm un veiktās rezultātu salīdzināšanas tika secināts, ka PU komponentu realizācijas pakāpe ir atšķirīga Latvijas (4 programmas) un Somijas (1 programma) skolotāju sagatavošanas

programmās iekļautajos rezultātos. Somijas izglītības programmas studiju rezultāti paredz PU komponentu pilnveidi jau studiju laikā, par to liecina tas, ka 13 no 14 komponentiem tika identificēti pilnībā un viens (riska uzņemšanās) tika identificēts daļēji, turpretim, apkopojot četru Latvijas skolotāju sagatavošanas programmu rezultātus, pilnībā tiek identificētas tikai četras komponentes (fleksibilitāte, zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai, profesionālā refleksija un profesionālā autonomija), daļēji sešas (stratēģiskā vīzija, profesionālā mērķtiecība, efektīva komunikācija, sociālās inovācijas, problēmrisināšanas prasme, cilvēku un resursu vadība (līderība)) un netiek identificētas četras komponentes – proaktivitāte, resursu piesaistīšana un izmantošana, pievienotās vērtības radīšana un risku uzņemšanās.

Atšķirības PU komponentu izpausmēs Somijas un Latvijas studiju programmu rezultātos ir būtiskas, uz ko norāda tas, ka Somijas skolotāju sagatavošanas programmā paredzēts attīstīt visas PU komponentes, bet Latvijā skolotāju sagatavošanas programmās – četras. Ja mācību saturā netiek akcentētas PU komponentes, pastāv risks, ka šīs komponentes netiks attīstītas studiju procesa laikā.

Atšķirībā no Latvijas programmās norādītajiem studiju rezultātiem Somijas eksperti, raksturojot komponentus, uzsvēra, ka PU komponentes ir būtiski ieviest un realizēt, balstoties uz pētījumiem, kā arī tika identificētas mūsdienās aktuālas tendences – topošo skolotāju izpratne par vienlīdzības veicināšanu un ilgtspējīgu domāšanu. Dažādību tajā, vai un cik lielā mērā PU komponentes izpaužas Latvijas skolotāju sagatavošanas programmās, var skaidrot ar dažādajiem skolotāju sagatavošanas līmeņiem un profesionālo ievirzi, kas maina to, ar kādu mērķauditoriju strādās topošais skolotājs. Pētījuma rezultāti liecina, ka intervētie izglītības zinātni eksperti uzskata, ka uzņēmējspējas līmenis skolotāju vidū ir atšķirīgs, specifiski norādot uz fleksibilitātes un vēlmes uzņemties iniciatīvu trūkumu.

Analīzes rezultātā tika konstatēti uzņēmējspējas attīstošie faktori studiju procesā, kas iekļauj konkrētas metodikas izmantošanu un atbalstošu vidi prasmju pilnveidei. Tika iezīmēti tādi ieteikumi kā topošajiem skolotājiem pietuvināt studiju procesu reālajai dzīvei, ļaut iejusties dažādās situācijās un diskutēt par veiktajām darbībām; radīt situācijas, kurās nepieciešams pieņemt lēmumus; studiju procesā piedāvāt problēmrisināšanas uzdevumus; veicināt sadarbības prasmes jau studiju procesā; uzņemties atbildību; saskaņot iespējas un izmantot tās, risināt vajadzības, radot pievienoto vērtību; attīstīt prezentēšanas prasmes; studiju procesā veicināt situāciju izspēles/modelēšanu; veidot starpdisciplinārus projektus; izmantot daudzveidīgas mācīšanās formas; studiju procesā skaidrot, kas ir uzņēmējspēja un pedagoģiskā uzņēmējspēja; nodrošināt inovatīvu pieeju skolotāju izglītībā. Intervijās iegūtie dati ļauj secināt, ka svarīga ir vide, kas nodrošina topošo skolotāju iesaisti aktīvā mācību procesā un

attīsta savstarpējās saskarsmes prasmes, uzsverot, ka tieši prakse ir būtiska, lai attīstītu topošo skolotāju kompetenci. Apkopojot izglītības zinātņu ekspertu identificētos jēdziena “uzņēmīgs skolotājs” atslēgvārdus, tika konstatēts, ka tie ir atšķirīgi, bet visvairāk minēta fleksibilitāte un inovativitāte, ko var skaidrot ar pēdējo gadu sociālekonomiskajiem notikumiem, kas ietver digitalizācijas, globalizācijas un kara izraisītos procesus. Konsekventā mainība un prasme tikt galā ar izaicinājumiem pieprasa prasmi pielāgoties izmaiņām un radīt jauninājumus.

Fokusgrupas diskusijā Somijas izglītības zinātņu eksperti pauda viedokli, ka nav nepieciešams ranžēt komponentus pēc svarīguma, bet padarīt tos pārskatāmus un ērtāk lietojamus, tāpēc, apkopojot pētījumā iegūtos datus, tika izveidots PU ietvars, kur 14 komponentes iedalītas divās dimensijās – intrapersonālās un starppersonu prasmes.

Izvērtējot Latvijas un Somijas izglītības zinātņu ekspertu noteiktās piecas primāras pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentes, darba autore identificēja trīs vairāk uzsvērtās – efektīva komunikācija, problēmrisināšanas prasmes un fleksibilitāte. Visas trīs komponentes atbilst starppersonu kategorijai.

Pētījuma rezultāti liecina, ka visi intervētie izglītības zinātņu eksperti uzskata, ka skolotājiem uzņēmējspēja ir nepieciešama, lai veiksmīgi konkurētu darba tirgū, precizējot, ka uzņēmējspēja nepieciešama pedagoģiskā procesa organizācijā, sadarbībā un problēmsituāciju risināšanā, situācijās, kad nepieciešama proaktīva rīcība (iespēju saskatīšana un izmantošana, fleksibilitāte), lai pielāgotos jaunām situācijām, reflektētu, komunicētu un radītu sociālas inovācijas. Tādējādi, lai nodrošinātu PU mērķtiecīgu apguvi, ir svarīgi, lai studiju programmas būtu rūpīgi un sistemātiski izstrādātas PU komponentu attīstīšanai, kur primāri ir veicināt skolotāju sagatavotāju un atbildīgo par studiju programmu izstrādi izpratni par to, ko nozīmē uzņēmējspēja un PU komponentes.

Apkopojot pētījuma rezultātus, tika izveidota PU konceptualizācija, kurā tiek atspoguļota PU komponentu ietvara struktūra, to izmantošana skolotāju profesionālajā darbībā un personīgo mērķu sasniegšanā un faktori, kas ietekmē PU attīstību – studiju process, profesionālā pedagoģiskā prakse un studiju/darba specifika.

Pateicības

Patiesā cieņā un sirsnībā vēlos pateikties visiem pētījuma dalībniekiem – izglītības zinātņu ekspertiem no Latvijas un Helsinku Universitātes, par izrādīto atsaucību, dalīšanos ar zināšanām un profesionālo pieredzi – Dr. Heidi Hītenenai, Dr. Tarjai Tuononenai, Dr. Annei Hārāla-Muhonenai, Dr. Annei Nevgi, Dr. Paivi Anneli Kinunenai, *Dr. paed.* Antrai Randohai, *Dr. paed.* Ievai Margevičai-Grinbergai, *Dr. paed.* Sanitai Baranovai, *Dr. paed.* Ingai Stangainei, *Dr. paed.* Indrai Odiņai.

Liels paldies profesorei Dr.paed. Lindai Danielai un docentei Dr.paed. Līgai Āboltiņai, par pirmajām recenzijām priekšizstāvēšanā, konstruktīvajiem ieteikumiem un motivāciju turpināt pētniecības procesu.

Paldies Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas Akadēmijas profesorei Dr.paed. Dacei Mednei par palīdzību NVivo programmas apgūšanā un konsultācijās.

Paldies manai uzticamajai komandai – profesorei Dr. paed. Zandai Rubenei un zinātniskajam asistentam Mg.math. Gatim Lāmam par mobilitāti, atvērtu attieksmi, humoru, atbalstu un sadarbību pētniecības veikšanā, zinātnisko publikāciju rakstīšanā un publicēšanā.

Sirsnīgs paldies manai Somijas zinātniskajai konsultantei asociētajai profesorei Heidi Hītenenai par atbalstu promocijas darba tapšanā – respondentu piesaistē un zinātniskajā konsultēšanā, viesmīlīgo uzņemšanu Helsinku Universitātē, sadarbībā pētniecības veikšanā un rezultātu aprobācijā, izpratnes veidošanā par Somijas augstākās izglītības procesiem un kultūru.

No visas sirds vēlos pateikties savai darba vadītājai, zinātniskajai “mammai” Dr. paed. Zandai Rubenei par uzņemšanu doktorantūrā, iesaistīšanu zinātniskajos projektos, motivēšanu un promocijas darba vadīšanu. Vislielākais paldies par uzticēšanos, savu spēju apzināšanos, jaunu prasmju apguvi un emocionālo atbalstu. Par spēju konsultēt ar prieku, radīt pārlicību un vēlmi izprast zinātnes dažādās šķautnes.

Par emocionālo un praktisko atbalstu, mīlestību un rūpēm vislielākais paldies jāsaka manai mammai un vīram. Mamma nepagurstoši konsultēja latviešu valodas jautājumos, parūpējās par siltām ēdienreizēm, kad par to aizmirsās. Vīra humors, sirsnība, atbalsts agro rītos un iedrošinājums motivēja pilnveidoties.

Paldies profesorei Dr.paed. Linda Daniela, profesorei Andrai Blumbergai un asociētajai profesorei Norai Jansonei-Ratinikai par veltīto laiku, zināšanām un ieteikumiem recenzējot disertācijas darbu. Paldies visiem, kas šajā laikā bija līdzās – kolēģiem, draugiem, radiem, Latvijas Universitātei un Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātei.

Izmantotie avoti un literatūra

1. Abdullah, F., Hamaxli, J., Deen, A. R., Saban, G., & Abdurahman, A. Z. A. (2009). Developing a framework of success of bumiputera entrepreneurs. *J. Enterprising Communities People Places Global Econ.* 3, 8–24. doi: 10.1108/ 17506200910943652
2. Abel, J.R., & Gabe, T.M. (2011). Human capital and economic activity in urban America. *Reg Stud* 45:8, 1079–1090.
3. Adeyemo, S.A. (2009). Understanding and acquisition of entrepreneurial skills: A pedagogical re-orientation for classroom teacher in science education. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 57-65.
4. Akyürek, Ç., & Şahin, Ç. (2013). Evaluation of elementary teachers' entrepreneurship skills. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(57), 51- 68.
5. Akkaya, B. (2019). Leadership 5.0 in Industry 4.0: Leadership in Perspective of Organizational Agility. In J. Essila (Eds.), *Managing Operations Throughout Global Supply Chains* (pp. 136-158). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-8157-4.ch007>
6. Alamgir, K., & Salahuddin, K. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*. 8.
7. Alexander, R. (2015). “Teaching and Learning for All? the Quality Imperative Revisited.” *International Journal of Educational Development* 40: 250–258. doi:10.1016/j.ijedudev.2014.11.012.
8. Ali, J., Lim, H. E., Ismail, R., Abdul Rahim, F., Md Isa, F., & Ismail, I. A. (2014). The effectiveness of finishing school programmes from the perspectives of graduates and employers. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 11, 147-170.
9. Alipour, F., Idris, K., Ismail, I.A., Uli, J.A., & Karimi, R. (2011), “Learning organization and organizational performance: mediation role of intrapreneurship”, *European Journal of Social Sciences*, Vol. 21 No. 4, pp. 547-555.
10. Altan, M. (2015). Entrepreneurial Teaching & Entrepreneurial Teachers. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 6. 35-50.
11. Alves, A., Klaus, V., & Loureiro, C.B. (2021). Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. *Educação e Pesquisa* [online]. v. 47 [Accessed 23 December 2022], e226115.ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226115>.
12. Amante, L., Oliveira, I. R., & Gomes, M. J. (2019). E-Assessment in Portuguese Higher Education: Framework and Perceptions of Teachers and Students. In A. Azevedo, & J. Azevedo (Ed.), *Handbook of Research on E-Assessment in Higher Education* (pp. 312-333). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-5936-8.ch013>
13. American Counseling Association. (2005). ACA code of ethics. Retrieved from <http://www.counseling.org/Resources/ CodeOfEthics/TP/Home/CT2.aspx>
14. American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author. National
15. Amos, A., & Onifade, C.A. (2013). The perception of students on the need for entrepreneurship education in teacher education programme. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 13(3), 75-80
16. Anderson, A.R., & Jack, S.L. (2008), “Role typologies for enterprising education: the professional artisan?”, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 15 No. 2, pp. 259-273.
17. Anderson, P. M., & Anderson, P. M. (1995). *Analysis of faulted power systems* (Vol. 445). New York: IEEE press.
18. Arrighi, G. (2005). Globalization in world-systems perspective. In R. Appelbaum and W.I. Robinson (eds.), *Critical Globalization Studies*, New York: Routledge. pp 33–44.

19. Arruti, A., & Paños-Castro, J. (2020). International entrepreneurship education for pre-service teachers: a longitudinal study. *Education + Training*, 62(7/8), 825–841. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2020-0098>
20. Arslan, Ü., & Kılınc, M. (2019). Important Factors in Vocational Decision-Making Process. In T. Fidan (Ed.), *Vocational Identity and Career Construction in Education* (pp. 58-77). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-7772-0.ch004>
21. Assyne, N. (2020). Towards a Security Competence of Software Developers: A Literature Review. In W. Yaokumah, M. Rajarajan, J. Abdulai, I. Wiafe, & F. Katsriku (Eds.), *Modern Theories and Practices for Cyber Ethics and Security Compliance* (pp. 73-87). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-3149-5.ch005>
22. Atmojo, İ. R. W. , Sajidan, S. , Sunarno, W. & Ashadi, A. (2019). Improving the Entrepreneurship Competence of Pre-Service Elementary Teachers on Professional Education Program through the Skills of Disruptive Innovators . *İlköğretim Online* , , 1186-1194 . DOI: 10.17051/ilkonline.2019.611464
23. Audretsch, D. B., Kuratko, D. F., & Link, A. N. (2016). Dynamic entrepreneurship and technology-based innovation. *J. Evol. Econ.* 26, 603–620. doi: 10.1007/ s00191-016-0458-4
24. Aurini, J., & Quirke, L. (2011). Does market competition encourage strategic action in the private education sector? *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 36(3), 173–197.
25. Avci, N. (2020). Psychological Empowerment: How Can the Tourism Industry Adopt It?. In Ş. Aydin, B. Dedeoglu, & Ö. Çoban (Eds.), *Organizational Behavior Challenges in the Tourism Industry* (pp. 249-265). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-1474-0.ch014>
26. Avendano, O.D. (2021). Social Action Theory (Weber). Retrieved [insert date] from toolshero: <https://www.toolshero.com/sociology/social-action-theory/>
27. Bacigalupo, M., Kampilis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 10, 593884.
28. Backström-Widjeskog, B. (2008). “Du kan om du vill: lärares tankar om fostran till företagsamhet”, academic dissertation, Åbo Akademi University Press, Turku.
29. Backström, T., & Döös, M. (2008). Relatronics as a Key Concept for Networked Organizations. In G. Putnik, & M. Cruz-Cunha (Ed.), *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations* (pp. 1367-1374). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-59904-885-7.ch179>
30. Bailey, A., Rosado, N. & Rey, L. (2018). Designing an English Curriculum for Everyone. 10.4018/978-1-5225-3132-6.ch005.
31. Bakar, A., Pihie, L., Akmaliah, Z., Konting, M.M., & Angking, G.K. (2001). The perceived entrepreneurial characteristics of Malaysian living skill teachers: Implication for teacher preparation programme. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 9(2), 123-129.
32. Baranović, M., & Stibric, M. (2007, July). The development of entrepreneurial competence in Croatian compulsory education. Meeting in related to Key competencies skills for life. London, Velika Britanija.
32. Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533–548.
33. Banha, F., Saúde, S., & Flores, A. J. (2021). Entrepreneurship Education: A Dimension of Citizenship Education. In S. Saúde, M. Raposo, N. Pereira, & A. Rodrigues (Ed.), *Teaching and Learning Practices That Promote Sustainable Development and Active Citizenship* (pp. 107-132). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4402-0.ch006>
34. Baporikar, N. (2018). Augmenting Research Competencies for Management Graduates. In V. Mkrttchian, & L. Belyanina (Eds.), *Handbook of Research on Students'*

Research Competence in Modern Educational Contexts (pp. 40-59). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-3485-3.ch003>

35. Baporikar, N. (2020). Action Research-Learning Approach for Social and Organizational Development. In S. Chhabra (Eds.), *Civic Engagement in Social and Political Constructs* (pp. 66-94). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-2364-3.ch004>

36. Baporikar, N. (2020). Leadership for Enhancing Organisational Performance Through Workforce Reskilling. In S. Atiku (Eds.), *Human Capital Formation for the Fourth Industrial Revolution*

37. Baranović, M., & Stibric, M. (2007). The development of entrepreneurial competence in Croatian compulsory education. Meeting in related to Key competencies skills for life. London, Velika Britanija.

38. Baron, R. A. (2006). Opportunity recognition as pattern recognition: how entrepreneurs “connect the dots” to identify new business opportunities. *Acad. Manage. Perspect.* 20, 104–119. doi: 10.5465/amp.2006.19873412

39. Barrick, M., R., & Mount, M., K. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, pp. 1-26.

40. Bartram, D. (2005), The Great Eight Competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation, *Journal of Applied Psychology*, 90, 6, pp. 1185–1203.

41. Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. Sage Publications Limited.

42. Béchar, J.-P. & Grégoire, D. (2005), “Understanding teaching models in entrepreneurship for higher education”, in Kyrö, P. and Carrier, C. (Eds), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*, University of Tampere, Faculty of Education, Research Center for Vocational and Professional Education, Hämeenlinna, pp. 104-135.

43. Bell, D. (2016). The lady music teacher as entrepreneur: Minnie Sharp and the Victoria Conservatory of Music in the 1890s. *BC Studies*, 191, 85.

44. Bengtsson, J. (1995). What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching*, 1(1), 23–32. doi:10.1080/1354060950010103

45. Bercu, A., & Lupu, D. (2020). Entrepreneurial Competencies as Strategic Tools: A Comparative Study for Eastern European Countries. In J. Šebestová (Ed.), *Developing Entrepreneurial Competencies for Start-Ups and Small Business* (pp. 23-40). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2714-6.ch002>

46. Bergman, Manfred Max & Coxon, Anthony. (2005). The Quality in Qualitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung*. 6.

47. Berry, B. (2013a). Teacherpreneurs: A bold brand of teacher leadership for 21st-century teaching and learning. *Science*, 340(6130), 309–310. <https://doi.org/10.1126/science.1230580>

48. Berry, B. (2013b). Teacherpreneurs and the future of teaching & learning. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 1(2), 25–34.

49. Berry, B., Byrd, A., & Wieder, A. (2013). *Teacherpreneurs Innovative Teachers Who Lead But Don't Leave*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

50. Biemans, H., L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder & R. Wesselink (2004). Competence-based VET in The Netherlands: backgrounds and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 4, 523-538.

51. Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. & Mulder, M. (2009), “Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls”, *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 61 No. 3, pp. 267-286.

52. Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2017) Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency, *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38–54.

53. Bikse, V., & Riemere, I. (2013). The Development of Entrepreneurial Competences for Students of Mathematics and the Science Subjects: The Latvian Experience, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 82. Pages 511-519. ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.301>.
54. Bills, A., Cook, J., Giles, D. (2015). Understanding emancipatory forms of educational leadership through schooling justice work: An action research study into second chance schooling development. *School Leadership & Management*, 35(5), 502–523. <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1107037>
55. Binks, M., Starkey, K., & Mahon, C., L. (2006) Entrepreneurship education and the business school. *Technology Analysis & Strategic Management* 18(1): 1–18.
56. Bird, B. (1995). Towards a theory of entrepreneurial competency. *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth*, 2(1), 51–72.
57. Birkett, W.P. (1993), “Competency based standards for professional accountants in Australia and New Zealand: discussion paper”, Australian Society of Certified Practising Accountants, Institute of Chartered Accountants in Australia and the New Zealand Society of Accountants.
58. Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales [Emotional Skills]. *Educación XX1*, 10, 61–82.
59. Blenker, P., Dreisler, P. & Kjeldsen, J. (2006) ‘Entrepreneurship Education – the New Challenge Facing the Universities’. Department of Management. Aarhus School of Business Working Paper 2006-02. Aarhus: Aarhus School of Business.
60. Boyatzis, R.E. (1982), *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*.
61. Borasi, R., & Finnigan, K. (2010). Entrepreneurial attitudes and behaviors that can help prepare successful change-agents in education. *The New Educator*, 6(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2010.10399586>
62. Borjas, L. (2003). Espiritu empresarial, creatividad empresarial. *Un nuevo neto. Anales de la Universidad Metropolitana*, 3 (2), 133 – 156.
63. Bowker, L. (2001). Towards a Methodology for a Corpus-Based Approach to Translation Evaluation. *Meta*, 46(2), 345–364. <https://doi.org/10.7202/002135ar>
64. Brand-Gruwel, S., Wopereis, I. & Vermetten, Y. (2005), “Information problem solving by experts and novices: analysis of a complex cognitive skill”, *Computers in Human Behavior*, Vol. 21 No. 3, pp. 487-508.
65. Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). London: Oxford University Press.
66. Bryman, A. & Bell, E. (2003). *Business Research Methods*. Oxford University Press, Oxford
67. Brown, J. M. (1998) Self-regulation and the addictive behaviors. In: Miller WR, Heather N, editors. *Treating Addictive Behaviors*. 2nd ed. New York: Plenum Press; pp. 61–73.
68. Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 1, pp. 32–42.
69. Bruneckiene, J., Jucevicius, R., Zykiene, I., Rapsikevicius, J., & Lukauskas, M. (2021). Quantum Theory and Artificial Intelligence in the Analysis of the Development of Socio-Economic Systems: Theoretical Insights. In A. Etim (Ed.), *Developing Countries and Technology Inclusion in the 21st Century Information Society* (pp. 22-38). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-3468-7.ch002>
70. Bruxelles Formation. Cadre de Référence. Compétences Transversales. (2013). Available online: https://www.bruxellesformation.brussels/wp-content/uploads/2019/11/cadre_de_reference.pdf (accessed on 11.03.2022).
71. Bulger, S. M., Jones, E. M., Katz, N., Shrewsbury, G., & Wood, J. (2016). Swimming with sharks: A physical educator’s guide to effective crowdsourcing. *Journal of Physical*

Education, Recreation and Dance, 87(8), 21–26.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1216487>

72. Cabrera - Lanzo, N. & Martínez - Olmo, F. (2010). L'avaluació de les competències transversals a l'ensenyament universitari [The evaluation of the transversal competences in university education]. *REIRE*, 3, 17–28

73. Campayo, E. A., & Cabedo, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34, 243–258.

74. Cantillon, R. (1755/ 2011). *Essai sur la nature du commerce en général*. Paris: Institut Coppet.

75. Cao, Y. (2021). Teacher educators in the academic university context: the relationship between research-teaching integration, approaches to teaching, self-efficacy beliefs in teaching and burnout. *Helsingin yliopisto*. <http://hdl.handle.net/10138/333451>

76. Castner, D. J., Schneider, J. L., & Henderson, J. G. (2017). An ethic of democratic, curriculum-based teacher leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 16(2), 328–356.

77. Chand, R., Alasa, V. M., Chitiyo, J., & Pietrantoni, Z. (2022). Preparation of Pre-Service Teachers: Assessment of Generation Z Students. In J. Keengwe (Ed.), *Handbook of Research on Digital-Based Assessment and Innovative Practices in Education* (pp. 116-130). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-2468-1.ch006>

78. Chandler, G. N., & Jansen, E. (1992). The founder's self-assessed competence and venture performance. *J. Bus. Ventur.* 7, 223–236. doi: 10.1016/0883-9026(92) 90028- p

79. Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*.

80. Chawla, S., & Lenka, U. (2015), “A study on learning organizations in Indian higher educational institutes”, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 27 No. 2, pp. 142-161.

81. Cheetham, G., & Chivers, G. (1996), “Towards a holistic model of professional competence”, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 20 No. 5, pp. 20-30, doi: 10.1108/03090599610119692.

82. Chiarle, A. (2013). Implementing the EU Key Competences for Active Citizenship Teaching Latin-Italian Literature and Assessing Students. In P. Pumilia-Gnarini, E. Favaron, E. Pacetti, J. Bishop, & L. Guerra (Eds.), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements* (pp. 218-246). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-2122-0.ch020>

83. Chiavaroli, N. (2019). Assessment in the interpersonal domain: Experiences from empathy assessment in medical education. In K. Cockle (Ed.), *Research Conference 2019: Preparing students for life in the 21st century: Identifying, developing and assessing what matters: Proceedings and Program: 4–5 August 2019, Melbourne Convention and Exhibition Centre*. (pp.62-67). https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1356&context=research_conference

84. Chung, L., & Gibbons, P. (1997). Corporate entrepreneurship: the roles of ideology and social capital. *Group and Organization Management*, 22, 10e30.

85. Coaldrake, P., & Stedman, L. (1999) ‘Academic Work in the Twenty-first Century. Changing roles and policies’. Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs Occasional Paper Series. Australia, Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs: 99H.

86. Cochran-Smith, M., Stringer Keefe, E., & Carney, M. C. (2018). Teacher educators as reformers: Competing agendas. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 572–590. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523391>

87. Coyle, A., & Olsen, C. (2005). Research in therapeutic settings: Ethical considerations. In R. Tribe & J. Morrissey (Eds.), *Handbook of professional and ethical*

practice for psychologists, counsellors, and psychotherapists (pp. 249–262). New York, NY: Brunner- Routledge. doi:10.4324/9780203323625_chapter_20

88. Coyle, J., & Williams, B. (2000). An exploration of the epistemological intricacies of using qualitative data to develop a quantitative measure of user views of health care. *Journal of advanced nursing*, 31 5, 1235-43

89. Corbin, J., & Holt, N. L. (2005). Grounded theory. In B. Somekh, & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 49e55). Thousand Oaks, CA: Sage.

90. Correia, A. P., Wang, W., & Baran, E. (2010). Bringing entrepreneurship into graduate teacher education. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. San Diego, CA.

91. Council of the European Union (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC.

92. Crayford, J., Fearon, C., McLaughlin, H., & Van Vuuren, W. (2012) Affirming entrepreneurial education: learning, employability and personal development. *Industrial and Commercial Training* 44(4): 187–193.

93. Crawford, I. (2021). Employer Perspectives on Virtual International Working: Essential Skills for the Globalised, Digital Workplace. In S. Swartz, B. Barbosa, I. Crawford, & S. Luck (Eds.), *Developments in Virtual Learning Environments and the Global Workplace* (pp. 178-204). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7331-0.ch010>

94. Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.

95. Czerniawski, G., Guberman A., & Macphail A. (2017), “The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis”, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 40/1, pp. 127-140, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2016.1246528>.

96. Dahl, A., Gingo, M., Uttich, K., & Turiel, E. (2018). I. INTRODUCTION. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 83(3), 7–30. doi:10.1111/mono.12374

97. Dal, M., Elo, J., Leffler, E., Svedberg, G., & Westerberg, M. (2016). Research on pedagogical entrepreneurship – a literature review based on studies from Finland, Iceland and Sweden. *Education Inquiry*, 7(2), 159–182. doi:10.3402/edui.v7.30036

98. Davis, V. (2006). The classroom is flat: Teacherpreneurs and the flat classroom project kickoff. *Cool Cat Teacher Blog*. <https://www.coolcatteacher.com/the-classroom-is-flat-teacherpreneurs-and-the-flat-classroom-project-kickoff/?highlight=%22teacherpreneur%20%22>

99. De Clercq, D., Dimov, D. & Thongpapanl, N.T. (2010), “The moderating impact of internal social exchange processes on the entrepreneurial orientation–performance relationship”, *Journal of Business Venturing*, Vol. 25 No. 1, pp. 87-10.

100. De Clercq, D., Dimov, D., & Thongpapanl, N.T. (2010), “The moderating impact of internal social exchange processes on the entrepreneurial orientation–performance relationship”, *Journal of Business Venturing*, Vol. 25 No. 1, pp. 87-10.

101. Dennis, D. V., & Parker, A. (2010). Treating instructional malpractice: Reflexive protocols for entrepreneurial teachers. *Childhood Education*, 86(4), 249–254. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523158>

102. Deren, S., Kang, S-Y., Colón, H.M., Andía, J.F., Robles, R.R., Oliver-Vélez, D., & Finlison, A. (2003) Migration and HIV risk behaviors: Puerto Rican drug injectors in New York City and P.R. *American Journal of Public Health*, 93(5): 812–816. PMID: PMC1447844.

103. Dermol, V. (2010). The International Journal of Euro-Mediterranean Studies (IJEMS) Volume 3 | 2010 | Number 1 Development of Entrepreneurial Competences - <https://emuni.si/publications/ijems/>
104. Deshpande, M., & Baporikar, N. (2020). Stakeholder Strategy to Lessen Agriculture Distress. In S. Chhabra (Ed.), *Civic Engagement in Social and Political Constructs* (pp. 44-65). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-2364-3.ch003>
105. Deveci, İ., & Seikkula-Leino, J. (2016). Finnish science teacher educators' opinions about the implementation process related to entrepreneurship education. *Electronic Journal of Science Education*, 20(4), 1-20.
106. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
107. Dyer, J.H., Gregersen, H.B., & Christensen, C. (2008). Entrepreneur behaviors, opportunity recognition, and the origins of innovative ventures. *Strateg. Entrep. J.* 2, 317–338. doi: 10.1002/sej.59
108. Dijk, V.T., & Mensch, C. (2015). Entrepreneurship education in swedish compulsory schools: the perception and implementation from an educator's viewpoint (Master's degree), Department of Business Administration, LUP Student Papers, Lund University Libraries
109. Direito, I., Duarte, A. M., & Pereira, A. (2014). The Development of Skills in the ICT Sector: Analysis of Engineering Students' Perceptions about Transversal Skills. *International Journal of Engineering Education*, 20 (6B), 1556–1561.
110. Dixon, A., Chapman, T., & Hill, D. (2005), 'Research as an aesthetic process: extending the portraiture methodology'. *Qualitative Inquiry*, 11, (1), 16–26.
111. Dong, Y., Chai, C.S., Sang, G.-Y., Koh, H.L., & Tsai, C.-C. (2015). Exploring the profiles and interplays of pre-service and in-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) in China. *Educational Technology & Society*, 18, 158–169.
112. Dooley, K.E., Pesl Murphrey, T., Lindner, J.R., & Murphy, T.H. (2009). Faculty Competencies and Incentives for Teaching in E-Learning Environments. In M. Khosrow-Pour, D.B.A. (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Second Edition (pp. 1527-1531). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-60566-026-4.ch242>
113. Du Toit, A. (2019). Constructive congruencies in self-directed learning and entrepreneurship education. [10.4102/aosis.2019.BK134.10](https://doi.org/10.4102/aosis.2019.BK134.10).
114. Duh, M., Belak, J., & Štrukelj, T. (2020). Innovative Approach to Developing Competencies for Business Practice. In V. Babić, & Z. Nedelko (Ed.), *Handbook of Research on Enhancing Innovation in Higher Education Institutions* (pp. 428-463). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-2708-5.ch019>
115. Duin, H., Cerinšek, G., Fradinho, M., & Taisch, M. (2012). Serious Gaming Supporting Competence Development in Sustainable Manufacturing. In M. Cruz-Cunha (Ed.), *Handbook of Research on Serious Games as Educational, Business and Research Tools* (pp. 47-71). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-0149-9.ch003>
116. Dulewicz, V., & Higgs, M. (2005), "Assessing leadership styles and organisational context", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 20 No. 2, pp. 105-123, doi: 10.1108/02683940510579759.
117. Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>.
118. Economou, A. (2016). Research Report on Transversal Skills Frameworks. http://www.ats2020.eu/images/deliverables/D1.1_TransversalSkillsFrameworks_CP.pdf
119. Egorkina, E., Ivanov, M., Ivanova, N., & Uchevatkina, N. V. (2018). Development of Students' Research Competency in the Frames of Continuing Education. In V. Mkrttchian, &

- L. Belyanina (Ed.), *Handbook of Research on Students' Research Competence in Modern Educational Contexts* (pp. 409-431). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-3485-3.ch021>
120. Eiropas Komisijas oficiālā lapa (2017). Prasmes un kā tās saprast. Pieejams - <https://epale.ec.europa.eu/lv/blog/skills-and-how-understand-them>. Skatīts 2021.gada 25.jūlijā
121. Ellis, V., Souto-Manning, M., & Turvey, K. (2019) Innovation in teacher education: towards a critical re-examination, *Journal of Education for Teaching*, 45:1, 2-14, DOI: 10.1080/02607476.2019.1550602
122. Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
123. Elster, D., Barendziak, T., Haskamp, F., & Kastenholz, L. (2014). Raising standards through INQUIRE in pre-service teacher education. *Science Education International*, 25(1), 29–39.
124. Engelen, A., Gupta, V., Strenger, L., & Brttel, M. (2015), “Entrepreneurial orientation, firm performance, and the moderating role of transformational leadership behavior”, *Journal of Management*, Vol. 41 No. 4, pp. 1069-1097.
125. Epstein, R., M., & Hundert, E., M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287(2), 226–235. <https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226>
126. Erkkilä, K. (2000). *Entrepreneurial Education: Mapping the Debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. Garland Publishing Inc.
127. Espinosa, E. O. (2019). The Reconfiguration of Human Capital in Organizations: The Relevant Competences in the Digital Natives in the Postgraduate Level. In A. Guerra Guerra (Eds.), *Organizational Transformation and Managing Innovation in the Fourth Industrial Revolution* (pp. 287-302). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-7074-5.ch015>
128. Espinosa, E., O. (2020). The Development of the Management Competences at the Postgraduate Level in the Context of the Fourth Industrial Revolution. In E. Cardoso Espinosa (Eds.), *Management Training Programs in Higher Education for the Fourth Industrial Revolution: Emerging Research and Opportunities* (pp. 95-111). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-1875-5.ch006>
129. Espinosa, E.O., Ruiz, J.A., & Hurtado, M.E. (2021). The Methodology of Project-Oriented Learning at the Postgraduate Level for the Training of Student Competencies. In E. Espinosa (Ed.), *Developing Mathematical Literacy in the Context of the Fourth Industrial Revolution* (pp. 185-204). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-3868-5.ch009>
130. Espinosa, E.O., Ruiz, J.A., & Mercado, M.T. (2021). The Training of the Digital Competence at the Postgraduate Level for a Knowledge-Based Economy. In P. Ordóñez de Pablos, M. Lytras, & X. Zhang (Ed.), *IT and the Development of Digital Skills and Competences in Education* (pp. 82-99). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-4972-8.ch006>
131. Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
132. EU Skills Panorama (2014) *Entrepreneurial skills Analytical Highlight*, prepared by ICF and Cedefop for the European Commission
133. European Commission (2006), “The key competences for lifelong learning – A European Reference Framework”, available at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf.
134. European Commission (2013), *Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes*, European Commission, Brussels, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

135. European Training Foundation, (2010). A pilot action on entrepreneurship education: High level reflection panel. Working Paper presented at the Fifth Cluster Meeting. Zagreb, Croatia, Retrieved from [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/F14FA189FEB04301C12577520031F749/\\$File/NO TE 86WCP3.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/F14FA189FEB04301C12577520031F749/$File/NO%20TE%2086WCP3.pdf) at 12.12.2011
136. Evans, L. (2011), "The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 white paper", *British Educational Research Journal*, Vol. 37 No. 5, pp. 851-870.
137. Fagan, C. (2006). Three Es for teachers: Economics, enterprise and entrepreneurship. *Teacher Development*, 10(3), 275-291. doi:10.1080/13664530600921767
138. Fernandez, D., Fitzgerald, C., Hamblen, P., & Mason-Innes, T. (2016). CACUSS Student Affairs and Services Competency Model. Retrieved from CACUSS website: URL.
139. Ferreras-Garcia, R., Sales-Zaguirre, J., & Serradell-Lopez, E. (2021). Developing entrepreneurial competencies in higher education: a structural model approach. *Journal of Education and Training*.
140. Figueiredo, P., & Sousa, M.J. (2016). Leaders and Followers: The Leadership Style Perceived in Modern Organizations. In G. Jamil, J. Poças Rascão, F. Ribeiro, & A. Malheiro da Silva (Ed.), *Handbook of Research on Information Architecture and Management in Modern Organizations* (pp. 195-218). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-8637-3.ch009>
141. Fischer, M., Halm, T., & Koltay, T. (2021). Gap in the Wall: A Writing Center, Offering Complex Research Support (pp. 99-120). doi:10.4018/978-1-7998-4546-1.ch005
142. Fisher, J.L., & Koch, J.V. (2008). *Born, not made: The entrepreneurial personality*. Praeger Publishers.
143. Fitzsimons, G.M, Bargh, J.A. (2004). Automatic self-regulation. In: Baumeister RF, Vohs KD, editors. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. New York: Guilford Press; pp. 151–170.
144. Florea, N. (2014). Contribution to Gender Studies for Competences Achievement Stipulated by National Qualifications. *Journal of Research in Gender Studies*, 4(2), 741–750.
145. Flores-Mejorado, D., & Reed, D. (2019). The Influence of Self-Determination Theory on African American Males' Motivation. In J. Butcher, J. O'Connor Jr., & F. Titus (Ed.), *Overcoming Challenges and Creating Opportunity for African American Male Students* (pp. 72-98). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-5990-0.ch004>
146. Floris, M., & Dettori, A. (2020). Fostering Early Entrepreneurial Competencies: An Action Research Approach. In B. Arslan-Cansever, & P. Önder-Erol (Ed.), *Sociological Perspectives on Educating Children in Contemporary Society* (pp. 259-281). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-1847-2.ch011>
147. Forret, M., & Dougherty, T. (2001). Correlates of networking behavior for managerial and professional employees. *Group Organiz. Manage.* 26, 283–311. doi: 10.1177/1059601101263004
148. Foss, I., & Ellefsen, B. (2002). The value of combining qualitative and quantitative approaches in nursing research by means of triangulation. *Journal of advanced nursing*. 40. 242-8. 10.1046/j.1365-2648.2002.02366.x.
149. Fraefel, U., Bäuerlein, K., & Barabasch, A. (2018). Assessing Teacher Candidates' Professional Competence for Evaluating Teacher Education Programs: The Case of German-Speaking Europe. In V. Wang (Ed.), *Handbook of Research on Program Development and Assessment Methodologies in K-20 Education* (pp. 418-442). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-3132-6.ch020>
150. Frank, E. M. (2018). Healthcare Education: Integrating Simulation Technologies. In V. Bryan, A. Musgrove, & J. Powers (Eds.), *Handbook of Research on Human Development in the Digital Age* (pp. 163-182). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-2838-8.ch008>

151. Fransson, G., Holmberg, J., Lindberg, O.J. & Olofsson, A.D. (2019). Digitalise and capitalise? Teachers' self-understanding in 21st-century teaching contexts, *Oxford Review of Education*, 45:1, 102-118, DOI: 10.1080/03054985.2018.1500357
152. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College.
153. Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139–142. Portico. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>
154. Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. London: Pearson. Retrieved from http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
155. Gane, N. (2005). Max Weber as Social Theorist: 'Class, Status, Party'. *European journal of social theory*, 8(2), 211-226.
156. Gangeness, J. E. (2009). Online Instruction as a Caring Endeavor. In P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of Distance Learning*, Second Edition (pp. 1497-1500). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-60566-198-8.ch217>
157. Gardner, L.L. (2013). Teaching teachers about supply chain management to influence students' career and education choices. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 11(2), 185-192. doi:10.1111/j.1540-4609.2013.00372.x
158. Gartner, W.B., & Vesper, K.H. (1994). Experiments in entrepreneurship education: Successes and failures. *Journal of Business Venturing*, 9(3), 179–187.
159. Gençer, G., & Gençer, K. (2020). Empowerment in Tourism. In A. Akbaba, & V. Altıntaş (Ed.), *Industrial and Managerial Solutions for Tourism Enterprises* (pp. 55-76). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-3030-6.ch005>
160. GHK, (2011). Order 129: Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education. Framework Contract NoEAC19/06, DG Education and Culture, Final Report. Retrieved from http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/mapping_en.pdf
161. Giardini, A., & Frese, M. (2008), "Linking service employees' emotional competence to customer satisfaction: a multilevel approach", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 29 No. 2, pp. 155-170, doi: 10.1002/job.509.
162. Gibb, A. (1993). The enterprise culture and education. *International Small Business Journal*, 11(3), 11-34.
163. Gibb, A. (2011), "Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm. The case of the International Entrepreneurship- Educators' Programme (IEEP)", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, Vol. 17 No. 2, pp. 146-165.
164. Gibb, A. & Hannon, P. (2006). Towards the entrepreneurial university?. *International Journal of Entrepreneurship Education*. 4. 73-110.
165. Gibb, A.A. (1987), "Enterprise Culture — Its Meaning and Implications for Education and Training", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 11 No. 2, pp. 2-38. <https://doi.org/10.1108/eb043365>
166. Gibb, A.A. (2007) 'Entrepreneurship: Unique Solutions for Unique Environments. Is it possible to achieve this with the Existing Paradigm?' *International Journal of Entrepreneurship Education* 5: 93-142. Senate Hall Academic Publishing.
167. Gilbert Silvius, A. J. (2009). Project Management 2027: The Future of Project Management. In T. Kidd (Eds.), *Handbook of Research on Technology Project Management, Planning, and Operations* (pp. 17-36). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-60566-400-2.ch002>
168. Gilbert, G.N., & Stoneman, P. (2016). *Researching social life* (4th ed.). SAGE.

169. GLOBAL, I. (2020. gada 20. Janvāris). IGI GLOBAL. Ielādēts no What is Entrepreneurial Competence: <https://www.igi-global.com/dictionary/fostering-early-entrepreneurial-competencies/52230>
170. Gonçalves, M. J., Rocha, Á., Cota, M. P., & Pimenta, P. (2016). Model for Identifying Competencies and Learning Outcomes (MICRA). In M. Pinheiro, & D. Simões (Ed.), *Handbook of Research on Engaging Digital Natives in Higher Education Settings* (pp. 154-169). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-0039-1.ch007>
171. González-Marcos, A., Navaridas-Nalda, F., Ordieres-Meré, J., & Alba-Elías, F. (2019). A Model for Competence E-Assessment and Feedback in Higher Education. In A. Azevedo, & J. Azevedo (Ed.), *Handbook of Research on E-Assessment in Higher Education* (pp. 295-311). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-5936-8.ch012>
172. Grabot, B., & Houé, R. (2009), "Operational competence management comparison of industrial frameworks", *IFAC Proceedings Volumes*, Vol. 42 No. 4, pp. 1643-1648, available at: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00958855/document>
173. Graczyk-Kucharska, M., Özmen, A., Szafranski, M. et al.(2020). Knowledge accelerator by transversal competences and multivariate adaptive regression splines. *Cent Eur J Oper Res* 28, 645–669. <https://doi.org/10.1007/s10100-019-00636-x>
174. Grant, G., P. Elbow, T. Ewens, Z. Gamson, W. Kohli, W. Neumann, V. Olesen & D. Riesman (1979), *On Competence. A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
175. Green, F., J. & Saridakis, G. (2008) 'The role of higher education skills and support in graduate selfemployment'. *Studies in Higher Education*, Volume 33, Issue 6 pp. 653 – 672
176. Greeno, J.G., Riley, M.S., & Gelman, R. (1984), "Conceptual competence and children's counting", *Cognitive Psychology*, Vol. 16 No. 1, pp. 94-143, doi: 10.1016/0010-0285(84)90005-7.
177. Greitens, E. (2015). *Resilience: Hard-Won Wisdom for Living A Better Life*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
178. Groundwater-Smith, S., & Sachs, J. (2002). The activist professional and the reinstatement of trust. *Cambridge Journal of Education*, 32(3), 341–358. <https://doi.org/10.1080/0305764022000024195>
179. Guerriero, S., & Révai N. (2017), "Knowledge-based teaching and the evolution of a profession", in Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-13-en>.
180. Gustafsson-Pesonen, A., & Remes, L. (2012). Evaluation of entrepreneurial development coaching: Changing the Teachers' thinking and action on entrepreneurship. *Annals of Innovation & Entrepreneurship*, 3. doi:10.3402/aie.v3i0.17211
181. Haara, F.O., & Jenssen, E.S. (2016). Pedagogical entrepreneurship in teacher education – what and why? *Tímarit um uppeldi og menntun / Icelandic Journal of Education*, 25(2), 183–196.
182. Haara, F.O., Jenssen, E.J., Fossøy, I. & Ødegård, I.K.R. (2016). The ambiguity of pedagogical entrepreneurship – the state of the art and its challenges, *Education Inquiry*, 7:2, DOI: 10.3402/edui.v7.29912
183. Hägg, O. (2011). *Yrittäjyysvalmennus ja yrittäjäidentiteetti*. Academic dissertation. University of Tampere. *Acta Universitatis Tampereensis* 1618. Tampere: Tampere University Press.
184. Hägg, O., & Peltonen, K. (2014). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial pedagogy. *Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja*, (1/2013), 21-44.
185. Hayton, J.C., & Kelley, D.J. (2006). A competency-based framework for promoting corporate entrepreneurship. *Hum. Resour. Manage.* 45, 407–427. doi: 10.1002/hrm.20118

186. Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2016). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25–41. doi:10.1080/13540602.2016.1203
187. Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2016). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23. 1-17. 10.1080/13540602.2016.1203772.
188. Hamidi, D.Y., Wennberg, K., & Berglund, H. (2008). Creativity in entrepreneurship education. *J. Small Bus. Enterp. Dev.* 15, 304–320. doi: 10.1108/14626000810871691
189. Hanif, S., & Ahsan, A. (2020). Role of SOR Theory in Business Tourism Activities for Effective Knowledge Transfer: Pluralistic Learning Theory for Project Knowledge Transfer. In M. Bari, S. Shaheen, & M. Fanchen (Ed.), *Accelerating Knowledge Sharing, Creativity, and Innovation Through Business Tourism* (pp. 73-98). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-3142-6.ch005>
190. Hannon, P. (2006), “Teaching pigeons to dance: sense and meaning in entrepreneurship education”, *Education+Training*, Vol. 48 No. 5, pp. 296-308.
191. Hannula, H. (2011). Entrepreneurship education in the strategies and curricula of finnish vocational teacher education. *Contemporary Views on Business Developing Business Excellence*. Hämeenlinna, Finland.
192. Hanson, J. (2017). Exploring relationships between K–12 music educators’ demographics, perceptions of intrapreneuring, and motivation at work. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 309–327. <https://doi.org/10.1177/0022429417722985>
193. Hargreaves, D. (1996), *Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects*, The Teacher Training Agency, London, https://books.google.fr/books?hl=en&lr=&id=OwWlv3MPnL8C&oi=fnd&pg=PA3&dq=hargreaves+Teaching+as+a+research-based+profession&ots=fhVTJp6DuQ&sig=AYqAPXbH3C-Ws_CoQ_UbPeSc5D8#v=onepage&q=hargreaves%20Teaching%20as%20a%20research-based%20profession&f=false (accessed on 12 September, 2022)
194. Hart, D. M. (2003). *The Emergence of Entrepreneurship Policy: Governance, Start-ups, and Growth in the U.S. Knowledge Economy*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
195. Hartle, F. (1995). *How to re-engineer your performance management process*. London: Kogan Page.
196. Harvey, C. (1979), “Business History and the Problem of Entrepreneurship: The Case of the Rio Tinto Company, 1873–1939,” *Business History* 21, no. 1: 3–22.
197. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
198. Heilbrunn, S. (2010). Advancing entrepreneurship in an elementary school: a case study. *International Education Studies*, 3(2), 174-184. doi: 10.5539/ies.v3n2p174
199. Heinonen, J., & Poikkijoki, S.-A. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: Mission impossible? *Journal of Management Development*, 25(1), 80–94. <https://doi.org/10.1108/02621710610637981>
200. Heppner, P.P., Wampold, B.E., & Kivlighan, D.M. (2008). *Research design in counseling*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
201. Herrera-Bernal, J., Ramírez-Hernández, D.D., & Ramírez-Montoya, M. (2016). Applied Competences for Students by Using M-Learning Devices in Higher Education: Knowledge, Skills, and Attitudes. In L. Briz-Ponce, J. Juanes-Méndez, & F. García-Peñalvo (Ed.), *Handbook of Research on Mobile Devices and Applications in Higher Education Settings* (pp. 453-476). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-0256-2.ch019>

202. Hess, F., & Finn, C.E. (2007). What innovators can, and cannot, do. *Education Next*, 7(2), 48–56.
203. Hickman R. (2011). *The Art and Craft of Pedagogy: Portraits of Effective Teachers*. Cover Series: Continuum Studies in Educational Research. ISBN: 1847062903,9781847062901).
204. Hietanen, L. (2014). Developing Entrepreneurial Learning Environments in Finnish General Education. Paper presented at the ISBE Conference, Manchester.
205. Hietanen, L. (2015), “Entrepreneurial learning environments: supporting or hindering diverse learners?”, *Education þ Training*, Vol. 57 No. 5, pp. 512-531.
206. Hynes, W., Linkov, I., & Trump B. (2020), *New Approaches to Economic Challenges (NAEC): A Systemic Approach to Dealing with Covid-19 and Future Shocks*, http://www.oecd.org/naec/projects/resilience/NAEC_Resilience_and_Covid19.pdf
207. Hytti, U., & O’Gorman, C. (2004), “What is ‘enterprise education’? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries”, *Education+Training*, Vol. 46 No. 1, pp. 11-23.
208. Ho, C.S.M., Lu, J., & Bryant, D.A. (2020), "The impact of teacher entrepreneurial behaviour: a timely investigation of an emerging phenomenon", *Journal of Educational Administration*, Vol. 58 No. 6, pp. 697-712. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2019-0140>
209. Hodgson, G.M. (2002). *How Economics Forgot History: The Problem of Historical Specificity in Social Science* (London and New York).
210. Hora, M., & Holden, J. (2013). Exploring the role of instructional technology in course planning and classroom teaching: Implications for pedagogical reform. *Journal of Computing in Higher Education*, 25(2), 68–92. doi:10.1007/s12528-013-9068-4
211. Horton, S. (2000). Introduction: The competency movement: Its origins and impact on the public sector. *The International Journal of Public Sector Management*, 13(4), 306-318.
212. Hoskins, B., & Crick, D. R. (2010), “Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin?”, *European Journal of Education*, Vol. 45 No. 1, pp. 121-137.
213. Houston, J.(2007). *Future Skill Demands, from a Corporate Consultant Perspective; Presentation at the Workshop on Research Evidence Related to Future Skill Demands, National Research Council; [March 2009]. Available: http://www7.nationalacademies.org/cfe/Future_Skill_Demands_Presentations.html.*
214. Howard, P., Becker, C., Wiebe, S., Carter, M., Gouzouasis, P., McLarnon, M., Richardson, P., Ricketts, K., & Schuman, L. (2018). Creativity and pedagogical innovation: Exploring teachers’ experiences of risk-taking, *Journal of Curriculum Studies*, 50:6, 850-864, DOI: 10.1080/00220272.2018.1479451
215. Huefner, J., & Hunt, K. (1994). Broadening the concept of entrepreneurship: comparing business and consumer entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 2, 61e75.
216. Hunjet, A., Kozina, G., & Kurec’ići, P. (2015). “The Role of Higher Education Institutions in the Development of Entrepreneurship Competences on the Study Programs other than Economics,” in *Proceedings of the 9th Economic and Social Development Conference, (Istanbul)*, 620–629.
217. Hunt, C. (2014), “A Review of School-University Partnerships for Successful New Teacher Induction”, *School-University Partnerships*, Vol. 7/1, pp. 35-48.
218. Hunzicker, J. (2017). Using Danielson’s framework to develop teacher leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), 12–17.
219. Yamakawa, Y., McKone-Sweet, K., Hunt, J., Greenberg, D. (2016). Expanding the Focus of Entrepreneurship Education: A Pedagogy for Teaching the Entrepreneurial Method. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 27(2), 19-46.

220. Yemini, M., & Bronshtein, Y. (2016). The global–local negotiation: Between the official and the implemented history curriculum in Israeli classrooms. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 345-357.
221. Iliazova, M. (2018). Formation of Invariants of Research Competence of Students: Situational and Contextual Approach. In V. Mkrttchian, & L. Belyanina (Eds.), *Handbook of Research on Students' Research Competence in Modern Educational Contexts* (pp. 342-362). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-3485-3.ch018>
222. Ilkowska, M., & Engle, R.W. (2010). Working memory capacity and self-regulation. In: Hoyle RH, editor. *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Malden, MA: Blackwell; pp. 265–290.
223. International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. ISBN:978-92-3-100478-0. Book. Available: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>
224. Ismail, A.B.T., Sawang, S., & Zolin, R. (2018). Entrepreneurship education pedagogy: teacher-student-centred paradox. *Education and Training*, 60(2), 168–184. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2017-0106>
225. Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
226. Jaafar, I., Statti, A., & Torres, K.M. (2021). Perceptions of Middle School Teachers on Technology Integration. In I. Jaafar, & J. Pedersen (Ed.), *Emerging Realities and the Future of Technology in the Classroom* (pp. 16-32). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-6480-6.ch002>
227. Jack, S.L. & Anderson, A.R. (1999) 'Entrepreneurship education within the enterprise culture'. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, Vol. 5 No. 3, 1999, pp. 110-125.
228. Jain, R. & Ali, S.W. (2013), "A review of facilitators, barriers and gateways to entrepreneurship: directions for future research", *South Asian Journal of Management*, Vol. 20 No. 3, pp. 122-163.
229. Jarimo, T., Ljubic, P., Hodík, J., Salkari, I., & Bohanec, M. (2008). Multi-Criteria Partner Selection in Virtual Organizations. In G. Putnik, & M. Cruz-Cunha (Ed.), *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations* (pp. 964-970). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-59904-885-7.ch127>
230. Jeffrey, T. & Spinelli, S. (2007), *New Venture Creation: Entrepreneurship for the 21st Century*, McGraw-Hill/Irwin, New York
231. Jensen, I., Klette, K., & Hammerness, K. (2017), "Grounding Teacher Education in Practice Around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States", *Journal of Teacher Education*, Vol. 69/2, pp. 184-197, <http://dx.doi.org/10.1177/0022487117728248>.
232. Joensuu-Salo, S., Peltonen, K., Hämäläinen, M., Oikkonen, E., & Raappana, A. (2020). Entrepreneurial teachers do make a difference – Or do they? *Industry and Higher Education*, 35, 536 - 546.
233. Johansson, P.E., Döös, M., & Backström, T. (2021). Uncover the Hidden Relationships of Work: A Visualisation Tool to Support Informed Change Decisions. In P. Smith, & T. Cockburn (Ed.), *Global Business Leadership Development for the Fourth Industrial Revolution* (pp. 236-261). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-4861-5.ch010>
234. Johnson, J.P., Lenartowicz, T. & Apud, S. (2006), "Cross-cultural competence in international business: toward a definition and a model", *Journal of International Business Studies*, Vol. 37 No. 4, pp. 525-543, doi: 10.1057/palgrave.jibs.8400205.

235. Johnson, M. (2004). New roles for educators. Milken Family Foundation. <http://www.mff.org.edtech>.
236. Jones, J. L., & Jones, K. A. (2013). Teaching reflective practice: Implementation in the teacher- education setting. *The Teacher Educator*, 48(1), 73–85. doi:10.1080/08878730.2012.740153
237. Jones, P., Bradbury, L., & LeBoutillier, S. (2011). Introducing social theory. Polity.
238. Jong, Jeroen P.J. & Wennekers, Sander. (2008). Intrapreneurship; Conceptualizing Entrepreneurial Employee Behaviour.
239. Kagle, M. (2014). Professional learning communities for pre-service teachers. *National Teacher Education Journal*, 7(2), 21–25.
240. Kalantzis, M., & Cope, B. (2016). Pedagogy. In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Learning by design* (pp. 57–75). Common Ground Publishing.
241. Kalleberg, A. L. (2011). *Good Jobs, Bad Jobs: The Rise of Polarized and Precarious Employment Systems in the United States, 1970s-2000s*. New York: Russell Sage Press.
242. Kasule W.G., Wesselink, R., Noroozi, O., & Mulder, M. (2015). The current status of teaching staff innovation competence in Ugandan universities: Perceptions of managers, teachers, and students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 330–343. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034425>
243. Katz, J.A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of american entrepreneurship education: 1876–1999. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 283–300.
244. Keddie, A. (2017). Primary school leadership in England: Performativity and matters of professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1245–1257. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1273758>
245. Keyhani, N. & Kim, M.S. (2020). A systematic literature review of teacher entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. <https://doi.org/10.1177%2F2515127420917355>
246. Keyhani, N., Kim, M.S. (2021). Multiliteracies teachers as teacher entrepreneurs: a conceptual comparison. *Entrep Educ* 4, 137–152. <https://doi.org/10.1007/s41959-021-00049-5>
247. Kelle, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.966>
248. Khorrami, M., Farhadian, H., Abbasi, E. (2018). Determinant competencies for emerging educators' entrepreneurial behavior in the Institute of Agricultural Applied- Scientific Education, Iran, *Journal of Global Entrepreneurship Research*, ISSN 2251-7316, Springer, Heidelberg, Vol. 8, Iss. 8, pp. 1-11, <http://dx.doi.org/10.1186/s40497-018-0096-4>
249. Kianto, A., & Hong, J. (2009). The Knowledge-Based Approach to Organizational Measurement: Exploring the Future of Organizational Assessment. In D. Jemielniak, & J. Kociatkiewicz (Ed.), *Handbook of Research on Knowledge-Intensive Organizations* (pp. 259-278). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-60566-176-6.ch016>
250. Kirby, D.A. (2004), “Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?”, *Education þ Training*, Vol. 46 Nos 8/9, pp. 510-519.
251. Kyrö, P., & Carrier, C. (2005), Entrepreneurial learning in universities: bridges across borders, in Kyrö, P. and Carrier, C. (Eds), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. *Entrepreneurship Education – Series 2/2005*, University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, Hämeenlinna, pp. 14-43.
252. Kyrö, P., Mylläri, J., & Seikkula-Leino, J., (2011), ”Meta processes of entrepreneurial and enterprising learning – the dialogue between cognitive, conative and affective constructs”. In Borch, O.J., Fayolle, A., Kyrö, P. & Ljunggren, E. (Eds.) *Entrepreneurship Research in*

- Europe: Evolving concepts and Processes. Edward Elgar Publishing. Cheltenham, UK, pp. 56–84.
253. Kirzner, I.M. (1979). *Perception, Opportunity, and Profit*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
254. Kivunja, C., Kuyini, A.B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*. 6(5), 26–41.
255. Klegeris, A., McKeown, S. B., Hurren, H., Spielman, L. J., Stuart, M., & Bahniwal, M. (2016). Dynamics of undergraduate student generic problem-solving skills captured by a campus-wide study. *Higher Education*, 74(5), 877–896. doi:10.1007/s10734-016-0082-0
256. Klofsten, M., (2000) ‘Training Entrepreneurship at Universities: a Swedish Case’. *Journal of European Industrial Training* 24/6, pp. 337-344.
257. Kneale, P., (2005) ‘Imaginative Curriculum Guide. Enterprise in the Higher Education Curriculum’. Higher Education Academy, UK
258. Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, n j: Prentice Hall.
259. Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J., & Collado, A. (2015). Entrepreneurship competence: an overview of existing concepts, policies and initiatives. *Jrc Work. Papers* 11, 1–158. doi: 10.2791/067979
260. Konokman, G.Y., & Yelken, T.Y. (2014). Investigation of preschool teacher candidates’ attitudes towards learning and their entrepreneurship levels. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (3), 648-665.
261. Korhonen, M., Komulainen, K., & Rätty, H. (2012). “Not Everyone is Cut Out to be the Entrepreneur Type”: How Finnish School Teachers Construct the Meaning of Entrepreneurship Education and the Related Abilities of the Pupils. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 1–19. doi:10.1080/00313831.2011.567393
262. Korzun, D., Balandina, E., Kashevnik, A., Balandin, S., & Viola, F. (2019). Profiling and Personalization in Internet of Things Environments. IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-8973-0.ch004>
263. Kovač, D., Meško, M. & Bertonceelj, A. (2010), “Entrepreneurial conative component of competences: the case of Slovenia”, *Organizacija*, Vol. 43 No. 6, pp. 247-256.
264. Kress, G. (2000): *A Curriculum for the Future*, *Cambridge Journal of Education*, 30:1, 133-145
265. Kristapsone, S. (2014), *Zinātniskā pētniecība studiju procesā, SIA Biznesa augstskola Turība, Rīga*
266. Krmac, N., & Vodopivec, J.L. (2019). Proposed Framework of Competences for Career Counsellors Employed at Primary Schools: A Case Study. In J. Vodopivec, L. Jančec, & T. Štemberger (Ed.), *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education* (pp. 241-269). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-5799-9.ch013>
267. Kroes, P., Franssen, M., & Bucciarelli, L. (2009). Rationality in Design. *Philosophy of Technology and Engineering Sciences*, 565–600. doi:10.1016/b978-0-444-51667-1.50025-2
268. Kulju, K., Stolt, M., Suhonen, R. & Leino-Kilpi, H. (2016), “Ethical competence: a concept analysis”, *Nursing Ethics*, Vol. 23 No. 4, pp. 401-412, doi: 10.1177/0969733014567025.
269. Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577–597.
270. Kuratko, D.F., Ireland, R.D., Covin, J.G. and Hornsby, J.S. (2005), “A model of middle-level managers’ entrepreneurial behavior”, *Entrepreneurship: Theory and Practice*, Vol. 29 No. 6, pp. 699-716.
271. Lackeus, M. (2015). *Entrepreneurship in education—What, why, when, how.* entrepreneurship 360. background paper.

272. Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). Key skills for the 21st century: An evidence-based review. Project Report. Sydney, NSW: NSW Department of Education.
273. Lane, S., Lacefield-Parachini N., & Isken J. (2003), "Developing Novice Teachers as Change Agents: Student Teacher Placements "Against the Grain"", *Teacher Education Quarterly*, Vol. 30/2, pp. 55-68, <http://www.jstor.org/stable/23478469>.
274. Langa, C. (2015). The contribution of transversal competences to the training of the educational sciences specialist. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180, pp. 7 – 12
275. Lans, T., Blok, V., & Wesselink, R. (2014). Learning apart and together: towards an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62, 37-47.
276. Larraz, N., Vázquez, S., & Liesa, M. (2017). Transversal skills development through cooperative learning. *Training teachers for the future. On the Horizon*, 25(2), 85-95. doi:10.1108/OTH-02-2016-0004
277. Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*. 21. 899-916. 10.1016/j.tate.2005.06.003.
278. Lawrence-Lightfoot, S. (1983). *The good high school*. New York: Basic Books.
279. Lazear, E.P. (2005). Entrepreneurship. *Journal of Labor Economics*, 23(4), 649–680. doi:10.1086/491605
280. Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestion 2000.
281. Le Deist, F.D. & Winterton, J. (2005), "What is competence?", *Human Resource Development International*, Vol. 8 No. 1, pp. 27-46, doi: 10.1080/1367886042000338227.
282. Le Fevre, D.M. (2014) Barriers to implementing pedagogical change: the role of teachers' perception of risk. *Teaching and Teacher Education* 38: 56–64.
283. Leasure, D.E., Apple, D.K., Fulton, A.P., & Kavlie, L.B. (2018). Adult Learner-Centered and Scalable Online Competency-Based Education. In C. Fitzgerald, S. Laurian-Fitzgerald, & C. Popa (Ed.), *Handbook of Research on Student-Centered Strategies in Online Adult Learning Environments* (pp. 63-101). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-5085-3.ch004>
284. Leffler, E. (2002), "Entreprenörskap och Företagsamhet i skolan – en del i Pedagogiskt arbete", *Journal of Research in Teacher Education*, Nos 1-2, pp. 87-100.
285. Leffler, E. (2009). The many faces of entrepreneurship: A discursive battle for the school arena. *European Educational Research Journal*, 8(1), 104–116. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.1.104>
286. Leon, R.D. (2017). Developing Entrepreneurial Skills. An Educational and Intercultural Perspective. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*, 13(4), 97–121.
287. Lepistö, J., & Ronkko, M.L. (2013). Teacher students as future entrepreneurship educators and learning facilitators. *Education + Training*, 55(7), 641-653. doi:10.1108/ET-05-2012-0055
288. Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Les éditions d'organisation.
289. Limberg, L., Alexandersson, M., & Lantz-Andersson, A. (2008). To be Lost and to be a Loser Through the Web. In T. Hansson (Ed.), *Handbook of Research on Digital Information Technologies: Innovations, Methods, and Ethical Issues* (pp. 249-263). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-59904-970-0.ch017>
290. Linhares de Souza, Y., Farinelli, F., Jamil, G.L., Lobo de Vasconcelos, M.C., & Dias, G. M. (2012). Virtual Communities of Practice as a Support for Knowledge Sharing in Social Networks. In M. Cruz-Cunha, P. Gonçalves, N. Lopes, E. Miranda, & G. Putnik (Ed.), *Handbook of Research on Business Social Networking: Organizational, Managerial, and*

- Technological Dimensions (pp. 374-387). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-61350-168-9.ch019>
291. Lipman, P. (2011). *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race, and the Right to the City*. New York, NY: Routledge.
292. Llor Rosales, J. B., Ortiz Elizalde, S. L., Jaramillo Escobar, B. H., & Moncayo Cobos, N. M. (2021). The Brief and Its Role in the Development of Visual Identity Through Academic Intervention in EPS Organizations. In A. Del Pino, & N. Lloret Romero (Ed.), *Improving University Reputation Through Academic Digital Branding* (pp. 168-186). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-4930-8.ch010>
293. Loss, J. (2000). The communications contract. *The Internal Auditor*, 57(6), 88.
294. Loué, C., Laviolette, E.-M. & Bonnafous-Boucher, M. (2008), “L’entrepreneur à l’épreuve de ses compétences: éléments de construction d’un référentiel en situation d’incubation”, *Revue de l’Entrepreneuriat*, Vol. 7 No. 1, pp. 63-83.
295. Lukacs, K. (2009). Quantifying ‘the ripple in the pond’: The development and initial validation of the Teacher Change Agent Scale. *International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, 25–37.
296. Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen A. (2007), “The teacher educator as a role model”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23/5, pp. 586-601, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2006.11.001>.
297. Luppi, E., Bolzani, D., & Terzieva, L. (2019). Assessment of transversal competencies in entrepreneurial education: a literature review and a pilot study. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(2), 251-268. <https://doi.org/10.13128/formare-25114>
298. Mayer, J. D., Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 371–373.
299. Makewa, L. N. (2019). Teacher Technology Competence Base. In L. Makewa, B. Ngussa, & J. Kuboja (Eds.), *Technology-Supported Teaching and Research Methods for Educators* (pp. 247-267). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-5915-3.ch014>
300. Man, T. W. Y., Lau, T., & Chan, K. F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises. A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 123–142.
301. Manpower Services Commission (1986), “SASU Note 16: guidance on designing modules for accreditation, mimeo”, Standards and Assessment Support Unit, Sheffield.
302. Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 28, No 2/3/4, p. 296-309.
303. Maranto, R. (2015). Did the teachers destroy the school? Public entrepreneurship as creation and adaptation. *Journal of School Leadership*, 25(1), 69–101. <https://doi.org/10.1177/105268461502500104>
304. Marcelino-Sádaba, S., & Perez-Ezcurdia, A. (2020). Competence Training for Project Management: Holistic Analysis Framework. In N. Moreno-Monsalve, H. Diez-Silva, F. Diaz-Piraquive, & R. Perez-Urbe (Ed.), *Handbook of Research on Project Management Strategies and Tools for Organizational Success* (pp. 196-222). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-1934-9.ch008>
305. Mars, M., & Rios-Aguilar, C. (2010). Entrepreneurship (re)defined: Significance and implications for the scholarship of higher education. *Higher Education*, 59(4), 441-460. [doi:10.1007/s10734-009-9258-1](https://doi.org/10.1007/s10734-009-9258-1)
306. Martin, A., Abd-El-Khalick, F., Mustari, E., & Price, R. (2018). Effectual reasoning and innovation among entrepreneurial science teacher leaders: A correlational study. *Research in Science Education*, 48(6), 1297–1319. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9603-1>
307. Martínez-Cerdá, J., Torrent-Sellens, J., & Caprino, M. P. (2016). Media Literacy, Co-Innovation, and Productivity: Examples from European Countries. In M. Yildiz, & J. Keengwe

- (Ed.), *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age* (pp. 374-404). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-9667-9.ch018>
308. Martínez-Martínez, S.L., & Ventura, R. (2020). Entrepreneurial Profiles at the University: A Competence Approach. *Front. Psychol.* 11:612796. doi: 10.3389/fpsyg.2020.612796
309. Martynov, V. V., Sakál, P., Skuratov, A., Filsova, E. I., Zaytseva, A. A., & Zakieva, E. S. (2019). CSRP: System Design Technology of Training Information Support of Competent Professionals. In E. Smirnova, & R. Clark (Ed.), *Handbook of Research on Engineering Education in a Global Context* (pp. 115-125). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-3395-5.ch011>
310. Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9–25. <https://doi.org/10.1177/1468794106058866>
311. Mattar, J., & Goi, V. M. (2019). Digital Games for Diagnostic Assessment of Cognitive Skills and Competences: Literature Review and Framework. In A. Krassmann, É. Amaral, F. Nunes, G. Voss, & M. Zunguze (Ed.), *Handbook of Research on Immersive Digital Games in Educational Environments* (pp. 260-286). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-5790-6.ch010>
312. McClelland, D.C. (1993). Introduction. In L. M. Spencer & S. M. Spencer (Eds.), *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley
313. McDonald, D., & Kahn, M. (2014). So, you think you can teach? Reflection processes that support preservice teachers' readiness for field experiences. *International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1–35.
314. McGrowder, D., Tucker, D., Miller, F.G., Anderson, M., Vaz, K.A., & Anderson-Jackson, L. (2021). Accreditation of Medical Laboratories: Challenges and Opportunities. In M. Khosrow-Pour D.B.A. (Ed.), *Handbook of Research on Modern Educational Technologies, Applications, and Management* (pp. 600-616). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-3476-2.ch037>
315. McMullen, J., & Shepherd, D. (2006). Entrepreneurial Action and the Role of Uncertainty in the Theory of Entrepreneur. *Academy of Management Review*. 31. 10.5465/AMR.2006.19379628.
316. Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2009). “Supporting presence in teacher education: the connection between the personal and professional aspects of teaching”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25 No. 2, pp. 297-308.
317. Mendez, M. P., & Nagles Garcia, N. (2021). Creating Virtual Learning Experiences Based on Engaging Interactions and Collaborative Work in Graduate Programs: A Cognitive Analysis. In G. Panconesi, & M. Guida (Ed.), *Handbook of Research on Teaching With Virtual Environments and AI* (pp. 61-85). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-7638-0.ch004>
318. Miclea, M. (2004) “Learning to do” as a pillar of education and its links to entrepreneurial studies in higher education: European contexts and approaches’. *Higher Education in Europe*, Volume 29, Issue 2 July 2004, pages 221 – 231
319. Mikkonen, K., Ojala, T., Sjöegren, T., Piirainen, A., Koskinen, C., Koskinen, M., Koivula, M., Sormunen, M., Saaranen, T., Salminen, L., Koskimäki, M., Ruotsalainen, H., Lehteenmäki, M.L., Wallin, O., Mäki-Hakola, H., Kärriäinen, M., & Kärriäinen, M. (2018). Competence areas of health science teachers—A systematic review of quantitative studies. *Nurse Education Today*, 70, 77–86. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.08.017>
320. Miltuze, A., Dimdiņš, Ģ., Oļesika, A., Āboliņa, A., Lāma, G., Medne, D., Rubene, Z., Slišāne, A. (2021). Augstākajā izglītībā studējošo caurviju kompetenču novērtēšanas instrumenta (CKNI) lietošanas rokasgrāmata. Latvijas Universitāte, Rīga.
321. Minucciani V., & Saglar Onay N. (2020). Well-Being and Home Environments. IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-4231-6.ch007>

322. Mitchelmore, S., & Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competences: a literature review and development Agenda. *Int. J. Entrep. Behav. Res.* 16, 92–111. doi: 10.1108/13552551011026995
323. Mitchelmore, S., & Rowley, J. (2013). Entrepreneurial competencies of women entrepreneurs pursuing business growth. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 20(1), 125–142.
324. Mkrttchian, V., Gevorgian, S., Shoukourian, S., Gasparyan, F., Vardanyan, R., Poghossian, A., & Avetisov, V. (2018). Student Competence: Approach to Study and Research in Virtual and Real Educational Environment. In V. Mkrttchian, & L. Belyanina (Ed.), *Handbook of Research on Students' Research Competence in Modern Educational Contexts* (pp. 1-16). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-3485-3.ch001>
325. Mora, E. & Pujal Llombart, M. (2009). Introducción de la Perspectiva de Género en la Docencia Universitaria; II Congreso Internacional Univest09, GIRONA, ESPAÑA Universitat de Girona; Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach: Girona, Spain.
326. Moran, R. & Butler, D. (2001). Whose health profile?. *Critical Public Health*. 11. 59-74. 10.1080/09581590010005377.
327. Moretti, E. (2004). Workers' Education, Spillovers, and Productivity: Evidence from Plant-level Production Functions. *Am. Econ. Rev.* 94:3, 656–690.
328. Morreale, S.P., Osborn, M., & Pearson, J.C. (2000). Why Communication Is Important: A Rationale for the Centrality of the Study of Communication. *Journal of the Association for Communication Administration*, 29, 1-25.
329. Morris, M.H., Webb, J.W., Fu, J., & Singhal, S. (2013). A competency-based perspective on entrepreneurship education: conceptual and empirical insights. *J. Small Bus. Manage.* 51, 352–369. doi: 10.1111/jsbm.12023
330. Moura, A.A., Mira, M.D., & Costa, V.N. (2021). Soft Skills vs. Hard Skills in Tourism: Anything Else?. In V. Costa, A. Moura, & M. Mira (Ed.), *Handbook of Research on Human Capital and People Management in the Tourism Industry* (pp. 41-72). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4318-4.ch003>
331. Moustaghfir K., & Širca, N. T. (2010). Entrepreneurial Learning in Higher Education: Introduction to the Thematic Issue. *International Journal of Euro-Mediterranean Studies*, 3(1), 5-26.
332. Moustaghfir, K. Š. N. (2014). Entrepreneurial Learning in Higher Education: Introduction to the Thematic Issue. *IJEMS*. Volume 3, Number 1, 5 – 28.
333. Mozorov, E. (2014). “Our Naïve ‘Innovation’ Fetish.” *The New Republic*, March 28. Accessed 1 November 2018. <https://newrepublic.com/article/116939/innovation-fetish-naive-buzzword-unites-parties-avoids-policy-choice>
334. Mulder, M. (2012), “Competence-based education and training”, *The Journal of Agricultural Education and Extension*, Vol. 18 No. 3, pp. 305-314.
335. Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. In: S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer. pp. 107-137.
336. Mulder, M. & Gulikers, J. (2011), “Workplace learning in east Africa: a case study”, in *The SAGE Handbook of Workplace Learning*, pp. 307-318.
337. Mulder, M., T. Weigel & K. Collins (2007). The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 1, pp. 65-85.
338. Mulder, M., Wesselink, R. & Bruijstens, H.C.J. (2005), “Job profile research for the purchasing profession”, *International Journal of Training and Development*, Vol. 9 No. 3, pp. 185-204.

339. Murray, J., Swennen A., & Shagrir L. (2009), "Understanding teacher educators' work and identities", in Swennen, A. and M. van der Klink (eds.), *Becoming a Teacher Educator*, Springer Netherlands, Dordrecht, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-8874-2_3.
340. Mwasalwiba, E. S. (2010). *Entrepreneurship Education: A Review of Its Objectives, Teaching Methods and Impact Indicators*. *Education and Training*, 52, 20-47. <http://dx.doi.org/10.1108/00400911011017663>
341. Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A., (2017): *The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda*. *AMLE*, 16, 277–299, <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
342. Nash, S. (2014). Heather Gell and music education in the community. *Australian Journal of Music Education*, 2, 129–147.
343. Navale, A. B. (2013). "Developing Entrepreneur Skills for Corporate Work" (PDF). *Research Directions*. 1 (4). ISSN 2321-5488 . Archived from the original (PDF) on 29 March 2017.
344. Neto A., R., Rodrigues, V. P., Polega, M., & Persons, M. (2019). Career adapt- ability and entrepreneurial behaviour in the K-12 classroom. *Teachers and Teaching*, 25(1), 90–109. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1526783>
345. Neto, R. do C. A., Picanço Rodrigues, V. & Panzer, S. (2017). Exploring the relationship between entrepreneurial behavior and teachers' job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 63, 254–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.001>
346. Neumark, D., & Reed, D. (2004). *Employment Relationships in the New Economy*. *Labour Econ* 11:1, 1–31.
347. New Zealand Qualification Authority (1997), "New Zealand qualification authority", Government Printer, Wellington.
348. Nicholson, J., & Galguera, T. (2013). *Integrating new literacies in higher education: A self-study of the use of Twitter in an education course*. *Teacher Education Quarterly*, 40(3), 7–26.
349. Nickerson, C. (2022). *Social Action Theory: Definition, Concepts & Examples* . *Simply Sociology*. <https://simplysociology.com/social-action-theory.html>
350. Nielsen, J. E., Stojanović-Aleksić, V., & Bošković, A. (2020). Promoting Entrepreneurship in HEIs: Leading and Facilitating University Spin-Off Ventures. In V. Babić, & Z. Nedelko (Ed.), *Handbook of Research on Enhancing Innovation in Higher Education Institutions* (pp. 216-238). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-2708-5.ch010>
351. Nominate, C. (2016). *Communication Skill For Teachers: An Overview*, Retrieve from Online on 10/08/16 <http://www.communicationsskillsworld.com/communicationsskillsforteachers.html>
352. Novojen, O., & Birnaz, N. (2019). Ecosystem of Learning in Initial Vocational Education and Training: An Innovative Model for Development of Entrepreneurial Competence. In E. Railean (Ed.), *Handbook of Research on Ecosystem-Based Theoretical Models of Learning and Communication* (pp. 194-210). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-7853-6.ch012>
353. Ødegård, I.K.R. (2003), *Lærepresenter I Pedagogisk Entreprenørskap. Å Lære I Dilemma Og Kaos*, Norwegian Academic Press, HøyskoleForlaget.
354. OECD (2013). *Draft PISA 2015 collaborative problem solving framework*. Retrieved January 14, 2014, from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>
355. OECD (2017), *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>.

356. OECD (2018). Developing entrepreneurship competencies. 2018 SME Ministerial Conference (lpp. 1-8). Mexico: OECD.
357. OECD (2019), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>.
358. OECD (2020), "Education Policy Outlook in Latvia", OECD Education Policy Perspectives, No. 19, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/8b07fc9f-en>.
359. Ofemile, A. Y. (2019). Reforming Pre-Service English Language Teacher Training Using Professional Community of Learning. In C. Denman, & R. Al-Mahrooqi (Eds.), *Handbook of Research on Curriculum Reform Initiatives in English Education* (pp. 283-310). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-5846-0.ch017>
360. Oganisjana, K. (2015). Pētījuma "Pedagogu profesionālo kompetenču pilnveide darbam starpdisciplinārā mācību vidē, lai tuvinātu mācības reālajai dzīvei un paaugstinātu skolēnu uzņēmību" rezultāti un secinājumi. Ielādēts no Pārresoru koordinācijas centrs: pētījumu un publikāciju datu bāze: http://petijumi.mk.gov.lv/sites/default/files/title_file/petijums_izm_2015_starpdisciplinaras_macibas_uznemej_veicinasanai_2.PETIJUMS.pdf
361. Omer Attali, M., & Yemini, M. (2017). Initiating consensus: Stakeholders define entrepreneurship in education. *Educational Review*, 69(2), 140–157. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1153457>
362. Onstenk, J. (2003). Entrepreneurship and vocational education. *Eur. Educ. Res. J.* 2, 74–89. doi: 10.2304/eej.2003.2.1.12
363. Oplatka, I. (2014). Understanding teacher entrepreneurship in the globalized society. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1), 20–33. <https://doi.org/10.1108/JEC-06-2013-0016>
364. Orji, N. S. (2014). Teachers' perception of the trade/entrepreneurship of the new senior secondary education curricula. *Journal of Education and Practice*, 5(6), 213-219.
365. Otto, A. (2020). Performance-Based Assessment in CLIL: Competences at the Core of Learning. In M. Gómez-Parra, & C. Huertas Abril (Eds.), *Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education* (pp. 447-468). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-2588-3.ch019>
366. Ozdemir, D., & Stebbins, C. (2017). A Framework for the Evaluation of Competency-Based Curriculum. In K. Rasmussen, P. Northrup, & R. Colson (Ed.), *Handbook of Research on Competency-Based Education in University Settings* (pp. 250-267). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-0932-5.ch013>
367. Pachón-Palacios, M. L., Velosa-García, E., & Osorio-Vera, F. J. (2021). Entrepreneurial Competencies: An Indispensable Requirement for Business Success – Structural Analysis in the Higher Education Sector. In R. Perez-Uribe, D. Ocampo-Guzman, N. Moreno-Monsalve, & W. Fajardo-Moreno (Ed.), *Handbook of Research on Management Techniques and Sustainability Strategies for Handling Disruptive Situations in Corporate Settings* (pp. 439-463). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8185-8.ch021>
368. Pal, R., Torstensson, H., & Mattila, H. (2014). Antecedents of organizational resilience in economic crises - an empirical study of swedish textile and clothing SMEs. *Int. J. Product. Econ.* 147, 410–428. doi: 10.1016/j.ijpe.2013.02.031
369. Palová, Z., & Šebestová, J. (2020). Competencies, Skills, and Goals Needed for Social Enterprises: Case of the Czech Republic. In J. Šebestová (Ed.), *Developing Entrepreneurial Competencies for Start-Ups and Small Business* (pp. 109-128). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-2714-6.ch008>
370. Paniagua, A. & Istance D. (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>.

371. Pâravu, I., Ipate, D. M., & Mitran, P. C. (2014). Identification of Employability Skills – Starting Point for the Curriculum Design process. *Economics, Management, and Financial Markets*, 9(1), 237-246.
372. Pashiardis, P., Brauckmann, S., & Kafa, A. (2018). Let the context become your ally: School principalship in two cases from low performing schools in Cyprus. *School Leadership & Management*, 38(5), 478–495. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1433652>
373. Passaro, R., Quinto, I. & Thomas, A. (2018), “The impact of higher education on entrepreneurial intention and human capital”, *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 19 No. 1, pp. 135-156.
374. Patton, M. Q. (1980) *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
375. Pawson, R. & Tilley, N. (1993) *OXO, Tide brand X and new improved evaluation*. Paper presented at the British Sociological Association Annual Conference, University of Essex.
376. Pearce, J.A., Kramer, T.R. and Robbins, D.K. (1997), “Effects of managers’ entrepreneurial behavior on subordinates”, *Journal of Business Venturing*, Vol. 12 No. 2, pp. 147-160.
377. Pedaste, M. et al. (2014), “A Model of Innovation Schools: Estonian Case-study”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 112, pp. 418-427, <http://dx.doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.01.1184>.
378. Peed, T. A., & Stevens, H. (2020). The Culturally Connected School Counselor: Best Practices and Considerations. In T. Crosby-Cooper (Ed.), *Implementing Culturally Responsive Practices in Education* (pp. 96-116). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-3331-4.ch006>
379. Peltonen, K. (2015), "How can teachers’ entrepreneurial competences be developed? A collaborative learning perspective", *Education + Training*, Vol. 57 No. 5, pp. 492-511. <https://doi-org.datubazes.lanet.lv/10.1108/ET-03-2014-0033>
380. Peñalver, E. A. (2015). Financial Translation: First Steps towards Curricular Design. In Y. Cui, & W. Zhao (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation* (pp. 102-117). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-6615-3.ch007>
381. Pepper, D. (2011) *Assessing key competences across the curriculum—and Europe*. *Eur J Educ* 46(3):335–353
382. Pereira, E. T., Vilas-Boas, M., & Rebelo, C. F. C. (2020). University curricula and employability: The stakeholders’ views for a future agenda. *Industry and Higher Education*, 34(5), 321–329. <https://doi.org/10.1177/0950422220901676>
383. Pérez-Urbe, R. I., Sierra, G., & Clavijo-Olmos, S. B. (2020). Quality Assessment of Higher Education in Latin American University: A Case Study. In M. Sony, K. Karingada, & N. Baporikar (Ed.), *Quality Management Implementation in Higher Education: Practices, Models, and Case Studies* (pp. 327-354). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-9829-9.ch016>
384. Pierdicca, R., Frontoni, E., Puggioni, M. P., Malinverni, E. S., & Paolanti, M. (2020). Evaluating Augmented and Virtual Reality in Education Through a User-Centered Comparative Study: SmartMarca Project. In G. Guazzaroni, & A. Pillai (Ed.), *Virtual and Augmented Reality in Education, Art, and Museums* (pp. 229-261). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1796-3.ch012>
385. Pihie, Z. A. L., & Bagheri, A. (2011). Are teachers qualified to teach entrepreneurship? analysis of entrepreneurial attitude and self efficacy. *Journal of Applied Science*, 11(18), 3308-3314. doi:10.3923/jas.2011.3308.3314
386. Pinchot, G. (1985). *Intrapreneuring: Why You Don’t Have to Leave the Organization to Become an Entrepreneur*. New York: Harper & Row.

387. Politis, D. (2005) 'The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework'. *Entrepreneurship in Theory and Practice*, July 2005, pp. 399-424.
388. Politis, D., Winborg, J., and Dahlstrand, Å. L. (2011). Exploring the resource logic of student entrepreneurs. *International Small Business. J. Res. Entrep.* 30, 659–683. doi: 10.1177/0266242610383445
389. Poon Teng Fatt, J.& Hee Ang, T. (1995) 'Enhancing Entrepreneurial Spirit: A Resolve for University Graduates'. *Management Research News*, Vol. 18 Number 1/2 1995, pp. 31-52.
390. Potnuru, R.K.G. & Sahoo, C.K. (2016), "HRD interventions, employee competencies and organizational effectiveness: an empirical study", *European Journal of Training and Development*, Vol. 40 No. 5, pp. 345-365, doi: 10.1108/EJTD-02-2016-0008
391. Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015) *Teacher agency. An ecological approach* (England, Bloomsbury Academic).
392. Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012) *Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre*, *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214.
393. Rae, D. (2010) *Universities and enterprise education: responding to the challenges of the new era*. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 17(4): 591–606.
394. Rae, D. & Carswell, M. (2000) 'Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning'. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 8, No. 2.
395. Ramírez-Verdugo, M. D., & Márquez, E. (2021). A Sociocultural Study on English Learners' Critical Thinking Skills and Competence. In E. Hancı-Azizoglu, & M. Alawdat (Ed.), *Rhetoric and Sociolinguistics in Times of Global Crisis* (pp. 79-99). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-6732-6.ch005>
396. Rana, S., & Chopra, P. (2019). *Developing and Sustaining Employee Engagement: The Strategic Perspective in Telecom Company*. In N. Sharma, N. Chaudhary, & V. Singh (Ed.), *Management Techniques for Employee Engagement in Contemporary Organizations* (pp. 142-164). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-7799-7.ch009>
397. Rasmussen, E, & Sorheim, R. (2006). *Action entrepreneurship education*. *Technovation*, 26, 185–194.
398. Rauch, A., & Frese, M. (2000). *Psychological approaches to entrepreneurial success. A general model and overview of findings*. In C. L. Cooper, & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 101e142). Chichester: Wiley.
399. Ravasi, D. & Turati, C. (2005) 'Exploring entrepreneurial learning: a comparative study of technology development projects'. *Journal of Business Venturing*, 20 (2005), pp. 137–164.
400. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006). *Official Journal*, L 394, 10-18. ELI: [http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj\[legislation\]](http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj[legislation])
401. *Regulations on State General Secondary Education Standards and Samples of General Secondary Education Programs*, 2019/197.6, C – 5.2. (2019). Retrieved from <https://likumi.lv/ta/id/309597>
402. *Reimagining our futures together: a new social contract for education* (2021). Corporate author: International Commission on the Futures of Education. ISBN: 978-92-3-100478-0. Collation: 188 pages. Online access: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
403. Remes, L. (2003). *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 213. University of Jyväskylä.
404. Révai, N. & S. Guerriero (2017), "Knowledge dynamics in the teaching profession", in Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-4-en>.

405. Révai, T., F. Köster & M. Fuster (2016), *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264262829-en>.
406. Riese, H. (2010), "Pedagogic entrepreneurship – an educational ideal for the school of the future?", in Sjøvoll, J and Skogen, K (Eds), *Creativity and Innovation: Preconditions for Entrepreneurial Education*, Tapir Academic Press, Trondheim, pp. 79-90.
407. Rios, J. A., Ling, G., Pugh, R., Becker, D., & Bacall, A. (2020). Identifying Critical 21st- Century Skills for Workplace Success: A Content Analysis of Job Advertisements. *Educational Researcher*, 20(10), 1–10. doi:10.3102/0013189X19890600
408. Robles, L., & Zarraga-Rodriguez, M. (2015). Key competencies for entrepreneurship. *Procedia Economics and Finance*, 23, 828–832. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00389-5](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00389-5)
409. Rolland, K. H., & Dingsøyr, T. (2009). Competence in Transforming the Norwegian Welfare Sector: A Case Study and Implications for Future E-Government Initiatives. In V. Weerakkody, M. Janssen, & Y. Dwivedi (Ed.), *Handbook of Research on ICT Enabled Transformational Government: A Global Perspective* (pp. 258-270). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-60566-390-6.ch014>
410. Roman, S., Cuestas, P.J. & Fenollar, P. (2008) 'An examination of the interrelationships between self- esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement'. *Studies in Higher Education*, Volume 33, Issue 2 April , pp. 127 – 138
411. Romanenko, V. N., & Vasil'evna, G. (2016). Instructional Technologies of the XXI Century: Theoretical Approach. In E. Railean, G. Walker, A. Elçi, & L. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Applied Learning Theory and Design in Modern Education* (pp. 145-164). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-9634-1.ch007>
412. Rots, I., G. Kelchtermans & A. Aelterman (2012), "Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28, pp. 1-10, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.008>.
413. Rout, S. S., & Misra, B. B. (2018). Competency Mapping in Academic Environment: A Swarm Intelligence Approach. In S. Dash, B. Tripathy, & A. Rahman (Ed.), *Handbook of Research on Modeling, Analysis, and Application of Nature-Inspired Metaheuristic Algorithms* (pp. 244-263). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-2857-9.ch012>
414. Rubene, Z., Dimdiņš, Ģ., Miltuze, A., Baranova, S., Medne, D., Jansone-Ratinika, N., Āboltiņa, L., Bernande, M., Āboliņa, A., Demitere, M., Lāma, G., Oļesika, A., Sarva, E., Sīlis, M., Slišāne, A. (2021). Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā. 1. kārtas noslēguma ziņojums. Rīga: LU.
415. Rubin, M. (2012). Working-class Students Need More Friends at University: A Cautionary Note for Australia's Higher Education Equity Initiative. *Higher Educ. Res. Dev.* 31:3, 431–433.
416. Ruohotie, P. & Koironen, M. (2001), "Yrittäjyyskasvatus: analyyseja, synteesejä ja sovelluksia", *Aikuiskasvatus*, Vol. 2, pp. 102-111.
417. Ruskovaara, E. and Pihkala, T. (2013), "Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices", *Education+Training*, Vol. 55 No. 2, pp. 204-216.
418. Ruskovaara, E., Pihkala, T., Seikkula-Leino, J. & Rytkölä, T. (2015). Creating a measurement tool for entrepreneurship education: a participatory development approach. In *Developing, shaping and growing entrepreneurship*, A. Fayolle, P. Kyro and F. Lin' a`n (eds.), 40 - 57. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
419. Rust, F., & Bergey, N. (2014). Developing action-oriented knowledge among preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 41(1), 63–83.

420. Sá, M. J. & Serpa, S. (2018). Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students. *Education Sciences*, 8(3). doi:10.3390/educsci8030126
421. Sadler, R.J. (2001). A Framework for the emergence of entrepreneurship and innovation in education, conference paper for
422. Saha, N., Gregar, A., Van der Heijden, B. I., & Sáha, P. (2019). The Influence of SHRM and Organizational Agility: Do They Really Boost Organizational Performance?. In Ç. Dođru (Ed.), *Handbook of Research on Contemporary Approaches in Management and Organizational Strategy* (pp. 62-83). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-6301-3.ch004>
423. Salisu, I., Hashim, N., Mashi, M. S., & Aliyu, H. G. (2020). Perseverance of effort and consistency of interest for entrepreneurial career success. Does resilience matter? *J. Entrep. Emerg. Econ.* 12, 279–304. doi: 10.1108/jee-02-2019-0025
424. Salman, M., Ganie, S.A. & Saleem, I. (2020), "The concept of competence: a thematic review and discussion", *European Journal of Training and Development*, Vol. 44 No. 6/7, pp. 717-742. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2019-0171>
425. Salmela, H., & Pärnistö, J. (2009). Combining Local and Global Expertise in Services. In M. Khosrow-Pour, D.B.A. (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Second Edition (pp. 594-600). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-60566-026-4.ch097>
426. Sanchez-Ruiz, L., & Blanco, B. (2018). Importance of Information Literacy. In M. Khosrow-Pour, D.B.A. (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Fourth Edition (pp. 3870-3880). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-2255-3.ch336>
427. Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43, 9–25.
428. Sandberg, J., Pinnington, A. H. (2009) 'Professional Competence as Ways of Being: An Existential Ontological Perspective', *Journal of Management Studies* 46(7): 1138–70.
429. Sanga, C. A., Ndyetabula, D. W., Komba, S. C., & Mafu, S. (2018). Informatics Education Enhanced by Problem-Based Learning Model via E-Learning: Experience From BSU Project at SUA. In V. Wang (Ed.), *Handbook of Research on Program Development and Assessment Methodologies in K-20 Education* (pp. 393-417). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-3132-6.ch019>
430. Savary des Bruslons, J. (1748). *Dictionnaire Universel de Commerce*. Paris: Chez la Veuve Estienne et Fils.
431. Schallenkamp, K., & Smith, W. L. (2008). Entrepreneurial skills assessment: the perspective of SBDC directors. *International Journal of Management and Enterprise Development*, 5(1), 18–29.
432. Schatz-Oppenheimer, O. & Dvir, N. (2014), "From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 37, pp. 140-149, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2013.10.011>.
433. Schimmel, I. (2016). Entrepreneurial educators: A narrative study examining entrepreneurial educators in launching innovative practices for K-12 schools. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9(2), 53. <https://doi.org/10.19030/cier.v9i2.9615>
434. Schleicher, A. (2018), *World Class: How to build a 21st-century school system*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris.
435. Schneider, K. (2019) What Does Competence Mean?. *Psychology*, 10, 1938-1958. doi: 10.4236/psych.2019.1014125.
436. Schumpeter, J. A., & Redvers, O. (1934). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
437. Schumpeter, J.A. (1943). *Capitalism, Socialism, and Democracy*, 5th ed. (London, 1976 [1943]); Joseph A. Schumpeter, *The Theory of Economic Development: An Inquiry into*

- Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle (Cambridge, Mass., 1936 [first published in German, 1911]). For the development of Schumpeter's thoughts over time see, Thomas K. McCraw, *Prophet of Innovation: Joseph Schumpeter and Creative Destruction* (Cambridge, Mass., 2007).
438. Scull, J., Phillips, M., Sharma, U. & Garnier, K. (2020) Innovations in teacher education at the time of COVID19: an Australian perspective, *Journal of Education for Teaching*, 46:4, 497-506, DOI: 10.1080/02607476.2020.1802701
439. Sedrakyan, S., Marandzhyan, A., Aismontas, B., & Tyulikova, L. (2018). Professional Competence of Teachers and Administration of General Education Institutions for Teaching Student With Disability as a Technology. In V. Mkrttchian, & L. Belyanina (Ed.), *Handbook of Research on Students' Research Competence in Modern Educational Contexts* (pp. 454-472). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-3485-3.ch023>
440. Seikkula-Leino, J. (2011). The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive schools. *J. Curric. Stud.* 43, 69–85. doi: 10.1080/00220270903544685
441. Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Hannula, H., & Saarivirta, T. (2012). Facing the changing demands of Europe: Integrating entrepreneurship education in Finnish teacher training curricula. *European Educational Research Journal*, 11(3), 382-399. doi:10.2304/eeerj.2012.11.3.382
442. Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J. and Rytkölä, T. (2010), "Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher?", *Education+Training*, Vol. 52 No. 2, pp. 117-127.
443. Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies. Article in *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology* · DOI: 10.5840/cultura20107133
444. Semionova, E., Samal, A., Smirnova, N., Boika, M., & Chaikovskaya, M. (2018). Student-Psychologists' and Conflictologists' Formation of Scientific Research Competence in the Process of Learning at the University. In V. Mkrttchian, & L. Belyanina (Ed.), *Handbook of Research on Students' Research Competence in Modern Educational Contexts* (pp. 249-264). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-3485-3.ch013>
445. Servicio Público de Empleo Estatal (2016), "Key competences in vocational education and training – Spain", Cedefop ReferNet thematic perspectives series, available at: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_ES_KC.pdf (skatīju 2022,8. jūnijā).
446. Shane, A. S. (2003). *A General Theory of Entrepreneurship: The Individual-opportunity Nexus*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
447. Shelton, C., & Archambault, L. (2018). Discovering how teachers build virtual relationships and develop as professionals through online teacherpreneurship. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(4), 579–602.
448. Silva, M.C.V. (2013). Teachers training and entrepreneurship: Challenges in supervisors work. *Proceedings Book for the Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education (ENTENP2013)*, Portugal.
449. Simović, V. M., & Domazet, I. S. (2021). An Overview of the Frameworks for Measuring the Digital Competencies of College Students: A European Perspective. In T. Neimann, J. Felix, S. Reeves, & E. Shliakhovchuk (Ed.), *Stagnancy Issues and Change Initiatives for Global Education in the Digital Age* (pp. 259-282). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-4993-3.ch012>
450. Singh, P., Rowan, L. & Allen, J. (2019) Reflection, research and teacher education, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47:5, 455-459, DOI: 10.1080/1359866X.2019.1665300
451. Siriwaiprapan, S. (2004), "A working model of employee competence in the Thai workplace: what constitutes employee competence?", *Thai Journal of Public Administration*,

Vol. 2 No. 1, pp. 123-135, available at: [file:///D:/DOWNLOADS/23235-Article%20Text-50527-1-10-20141104%20\(2\).pdf](file:///D:/DOWNLOADS/23235-Article%20Text-50527-1-10-20141104%20(2).pdf)

452. Sjøvoll, J., (ed). (2011). *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene I Norden*. København: Nordiska ministerraadet.
453. Skolverket. (2015). *Skapa och vaåga. Om entreprenörskap i skolan*. (reviderad upplaga). Stockholm: Skolverket.
454. Skulmoski, G. J., & Hartman, F. T. (2009). The Progression Towards Project Management Competence. In T. Kidd (Ed.), *Handbook of Research on Technology Project Management, Planning, and Operations* (pp. 37-57). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-60566-400-2.ch003>
455. Slišāne, A. (2021). Conceptualization of pedagogical entrepreneurship. *Human, Technologies, and Quality of Education, University of Latvia*. <https://www.apgads.lu.lv/izdevumi/brivpieejas-izdevumi/rakstu-krajumi/human-technologies-and-quality-of-education/>
456. Slišāne, A., & Rubene, Z. (2021). Entrepreneurship Pedagogy: Entrepreneurial Skills and Mindset. *International Journal of Smart Education and Urban Society (IJSEUS)*, 12(2), 60-71. <http://doi.org/10.4018/IJSEUS.2021040106>
457. Slišāne, A., Lāma, G., Rubene, Z. (2021). Self-Assessment of the Entrepreneurial Competence of Teacher Education Students in the Remote Study Process. *Sustainability*; 13(11):6424. <https://doi.org/10.3390/su13116424>
458. Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Retrieved from <http://www.adamsmith.org/smith/won-b1-intro.htm>
459. Sonmark, K. et al. (2017), "Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study", OECD Education Working Papers, No. 159, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/43332ebd-en>.
460. Stenholm, P., Ramström, J., Franzén, R., & Nieminen, L. (2021). Unintentional teaching of entrepreneurial competences. *Industry and Higher Education*, 35(4), 505–517. <https://doi.org/10.1177/09504222211018068>
461. Stolze A (2020) A meta-ethnography on HEIs' transformation into more entrepreneurial institutions: towards an action-framework proposition. *Industry and Higher Education* 35: 14–27.
462. Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
463. Suharyati, H. (2017) Interaction of relationship between job motivation with teacher innovativeness in improving education. *Journal of Education, Teaching and Learning* 2(2): 228–232.
464. Suraweera, T. (2009). IT Management in Small and Medium-Sized Enterprises. In M. Pagani (Eds.), *Encyclopedia of Multimedia Technology and Networking, Second Edition* (pp. 808-813). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-60566-014-1.ch110>
465. Svedberg, G. (2010), "Pedagogical entrepreneurship in the formulation and realisation arena". In: J Sjøvoll, and K Skogen (eds.) *Creativity and Innovation: preconditions for entrepreneurial education*, Tapir Academic Press, Trondheim, pp. 121-129.
466. Szafranski, M., Golinski, M., and Simi, H. (2017). *The Acceleration of Development of Transversal Competences*. Kokkola: Centria University of Applied Sciences.
467. T. de V. Souza, I. E. (2020). Certifications for Medical Interpreters: A Comparative Analysis. In I. Souza, & E. Fragkou (Eds.), *Handbook of Research on Medical Interpreting* (pp. 26-53). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-9308-9.ch002>
468. Tan, S. S., & Ng, C. (2006). A problem-based learning approach to entrepreneurship education. *Journal of Education and Training*, 48, 416–428.

469. Tang, S. Y. F., A. K. Y. Wong, and M. M. H. Cheng. 2016a. "Configuring the Three-Way Relationship among Student Teachers' Competence to Work in Schools, Professional Learning and Teaching Motivation in Initial Teacher Education." *Teaching and Teacher Education* 60: 344–354. doi:10.1016/j.tate.2016.09.001.
470. Tarasov, V., Sandkuhl, K., & Lundqvist, M. (2010). Modeling Collaborative Design Competence with Ontologies. In I. Lee (Ed.), *Encyclopedia of E-Business Development and Management in the Global Economy* (pp. 942-951). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-61520-611-7.ch094>
471. Tazo, M.I., Boyano A., Fernandez-Gámiz U., & Calleja-Ochoa A. (2020). "The Gender Perspective of Professional Competencies in Industrial Engineering Studies" *Sustainability* 12, no. 7: 2945. <https://doi.org/10.3390/su12072945>
472. Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2012). Common "Core" Characteristics of Mixed Methods Research: A Review of Critical Issues and Call for Greater Convergence. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 774–788. <https://doi.org/10.1177/0002764211433795>
473. Thanh, N.C., & Thành, T.T. (2015). The Interconnection Between Interpretivist Paradigm and Qualitative Methods in Education.
474. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. This document is published by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). ISBN 978-92-9201-256-4 doi:10.2797/81203. This document is also available on the Internet: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (last access 18.09.2022), 2012.
475. Thorman, J., H. (1971) Relative Effectiveness of Four Methods of Training Prospective Teachers in Interpersonal Skills, *The Journal of Educational Research*, 65:1, 19-22, DOI: 10.1080/00220671.1971.10884239
476. Tinoca, L. & Pereira, A. & Oliveira, I. (2013). A conceptual framework for e-assessment in higher education: Authenticity, consistency, transparency, and practicability. 2. 652-673. 10.4018/978-1-4666-4458-8.ch033.
477. Tinoca, L., Pereira, A., & Oliveira, I. (2014). A Conceptual Framework for E-Assessment in Higher Education: Authenticity, Consistency, Transparency, and Practicability. In S. Mukerji, & P. Tripathi (Ed.), *Handbook of Research on Transnational Higher Education* (pp. 652-673). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-4458-8.ch033>
478. Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609.
479. Tittel, A. & Terzidis, O. (2020), "Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences", *Entrepreneurship Education*, Vol. 3 No. 1, pp. 1-35.
480. Tolstykh, T. O., Vertakova, Y., & Shkarupeta, E. (2018). Professional Training for Structural Economic Transformations Based on Competence Approach in the Digital Age. In V. Mkrttchian, & L. Belyanina (Ed.), *Handbook of Research on Students' Research Competence in Modern Educational Contexts* (pp. 208-229). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-3485-3.ch011>
481. Tomoiaia-Cotisel, A., Scammon, D.L., Waitzman, N.J., Cronholm, P.F., Halladay, J.R., Driscoll, D.L., Solberg, L.I., Hsu, C., Tai-Seale, M., Hiratsuka, V., Shih, S.C., Fetters, M.D., Wise, C.G., Alexander, J.A., Hauser, D., McMullen, C.K., Scholle, S.H., Tirodkar, M.A., Schmidt, L., Donahue, K.E., Parchman, M.L., & Stange, K.C. (2013) Context matters: the experience of 14 research teams in systematically reporting contextual factors important for practice change. *Ann Fam Med*. May-Jun;11 Suppl 1(Suppl 1):S115-23. doi: 10.1370/afm.1549. PMID: 23690380; PMCID: PMC3707255.
482. Toon, D. & B. Jensen (2017), *Teaching our Teachers: a Better Way - Developing Partnerships to Improve Teacher Preparation, Learning First*,

- Melbourne, <http://learningfirst.com/wp-content/uploads/2018/03/2columnsITECoPPaper2PartnershipsFINAL17Nov17.pdf>
483. Topcu, M. K. (2020). Competency Framework for the Fourth Industrial Revolution. In S. Atiku (Eds.), *Human Capital Formation for the Fourth Industrial Revolution* (pp. 18-43). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-9810-7.ch002>
484. Torres-Coronas, T., & Vidal-Blasco, M. (2016). Becoming a Successful Entrepreneur through Emotional Intelligence Development. In V. Wang (Ed.), *Handbook of Research on Learning Outcomes and Opportunities in the Digital Age* (pp. 198-220). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-9577-1.ch009>
485. Toutain, O., & Fayolle, A. (2017). Labour market uncertainty and career perspectives: Competence in entrepreneurship courses. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education Bridging the Worlds of Work and Education (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects 23)* (pp. 985–1006). Springer.
486. Training Agency, (1989). Development of assessable standards for national certification. Sheffield: Employment Department.
487. Trujillo Castro, A., Martínez Reyes, M., & Soberanes-Martín, A. (2021). Instructional Design to Foster Computational Thinking Using Educational Robotics. In S. Papadakis, & M. Kalogiannakis (Ed.), *Handbook of Research on Using Educational Robotics to Facilitate Student Learning* (pp. 164-182). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-6717-3.ch006>
488. Trzmiel, B. (2015). *Transversal Skills in TVET: Policy Implications*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
489. Tuomela, R. (2012). *A theory of social action* (Vol. 171). Springer Science & Business Media
490. Tuononen, T., Hyytinen, H., Kleemola, K., Hailikari, T., Männikkö, I., & Toom, A. (2022). Systematic review of learning generic skills in higher education – enhancing and impeding factors. *Frontiers in education*. DOI: 10.3389/feduc.2022.885917
491. Turner, J. & Mulholland, G. (2017) Enterprise education: towards a framework for effective engagement with the learners of today. *The Journal of Management Development* 36(6): 801–816.
492. Turulja, L., Kapo, A., Kačapor, K., & Bajgorić, N. (2020). Teachers' digital competence enhancing high school students' success: the mediating role of pedagogical innovation and entrepreneurship in teaching. 14th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain. doi:10.21125/inted.2020.1549
493. Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training: Background and origins. In J. W. Burke (Ed.), *Competency based education and training* (pp. 10-25). Bristol, PA: The Falmer Press.
494. UNESCO, 2016 2016 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France and UNESCO Bangkok Office©, ISBN: 978-92-9223-540-6 (Electronic version) https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000244022&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_91af1ce-e-57a4-4619-84d6-c3473d577d42%3F_%3D244022eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000244022/PDF/244022eng.pdf#7_Mar_ERI_NET.indd%3A.9141%3A270
495. Urbani, J., Roshandel, S., Michaels, R. & Truesdell, E. (2017). "Developing and Modeling 21st-Century Skills with Preservice Teachers" (2017). *Collected Faculty and Staff Scholarship*. 303. <https://scholar.dominican.edu/all-faculty/303>
496. Valeyeva, N. S., Kupriyanov, R. V., Ziyatdinova, J. N., & Frolova, F. F. (2019). Self-Sustaining Ecosystem for Learning and Communication: Self-Directed Professional Development as a Desired Learning Outcome. In E. Railean (Ed.), *Handbook of Research on*

- Ecosystem-Based Theoretical Models of Learning and Communication (pp. 211-232). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-7853-6.ch013>
497. Valencic Zuljan, M. & Marentic Požarnik B. (2014), “Induction and Early-career Support of Teachers in Europe”, *European Journal of Education*, Vol. 49/2, pp. 192-205, <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12080>.
498. Valyavskiy, A. Y., Lukyanenko, E. V., & Uchevatkina, N. V. (2018). Questions of Formation of Innovative of Students at University. In V. Mkrttchian, & L. Belyanina (Ed.), *Handbook of Research on Students' Research Competence in Modern Educational Contexts* (pp. 284-304). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-3485-3.ch015>
499. Van Dam, K., Schipper, M., & Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers' entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 965- 971. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.038
500. Van der Bolt, L., Studulski, F., Van der Vegt, A. L., & Bontje, D. (2006). De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties – Een verkenning op basis van literatuur [The involvement of the teacher in educational innovations – An exploration on the basis of literature]. Utrecht: Sardes.
501. Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijgaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
502. Van der Klink, M., & Boon, J. (2002). The investigation of competencies within professional domains. *Human Resource Development International*, 5 (4), 411-424.
503. Van der Westhuizen, T., & Luthuli, S. (2020). Developing Entrepreneurial Competencies for Secondary Schools as Social Enterprises: Inclusiveness in Decision-Making Processes. In J. Šebestová (Ed.), *Developing Entrepreneurial Competencies for Start-Ups and Small Business* (pp. 159-174). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2714-6.ch011>
504. Varela, A. V., Barbosa, M. L., & Farias, M. G. (2015). Outlining the Value of Cognitive Studies in Increasing the Strategic Management within Organizations. In G. Jamil, S. Lopes, A. Malheiro da Silva, & F. Ribeiro (Ed.), *Handbook of Research on Effective Project Management through the Integration of Knowledge and Innovation* (pp. 137-158). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-7536-0.ch008>
505. Vieru, D. (2015). Towards a Multi-Dimensional Model of Digital Competence in Small- and Medium-Sized Enterprises. In M. Khosrow-Pour, D.B.A. (Eds.), *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Third Edition (pp. 6715-6725). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-5888-2.ch660>
506. Vila, N. A., Toubes, D. R., Filipe de Araújo, A., & Brea, J. A. (2021). Company Internships: Filling the Gap Between University Training and Business Reality. In V. Costa, A. Moura, & M. Mira (Ed.), *Handbook of Research on Human Capital and People Management in the Tourism Industry* (pp. 175-198). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-4318-4.ch009>
507. Vitalaru, B. (2020). Competences in US and Spain: Skills and Strategies in LAs' Spanish Academic Papers. In M. Gómez-Parra, & C. Huertas Abril (Eds.), *Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education* (pp. 302-337). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-2588-3.ch013>
508. Volkmann, C. (2004) ‘Entrepreneurial studies in higher education’. *Higher Education in Europe*, Volume 29, Issue 2 July 2004, pages 177 – 185.
509. Wadhvani, R., & Lubinski, C. (2017). Reinventing Entrepreneurial History. *Business History Review*, 91(4), 767-799. doi:10.1017/S0007680517001374
510. Wagener, S., Gorgievski, M., & Rijdsdijk, S. (2010). Businessman or host? Individual differences between entrepreneurs and small business owners in the hospitality industry. *The Service Industries Journal*, 30(9), 1513–1527.

511. Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243–257. doi:10.1016/j.tate.2004.02.004
512. Warner, M. (2002). Public and Counterpublics. *Public Culture*. 14. 49-90. 10.1215/08992363-14-1-49.
513. Weber, M. (1970) *From Max Weber: Essays in Sociology*. London: Routledge. (1978) *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology* (2 vols). Berkeley: University of California Press.
514. Welsh, D.H., Tullar, W.L. & Nemati, H. (2016) Entrepreneurship education: process, method, or both? *Journal of Innovation & Knowledge* 1(3): 125–132.
515. Wesselink, R. (2010). Comprehensive competence-based vocational education : the development and use of a curriculum analysis and improvement model. Wageningen: Wageningen University.
516. Wesselink, R., de Jong, C. & Biemans, H.J. (2010), “Aspects of competence-based education as footholds to improve the connectivity between learning in school and in the workplace”, *Vocations and Learning*, Vol. 3 No. 1, pp. 19-38.
517. Wester, K. L. (2011). Publishing Ethical Research: A Step-by-Step Overview. *Journal of Counseling & Development*, 89(3), 301–307. doi:10.1002/j.1556-6678.2011.tb00093.x
518. White, J. and J. Moss (2003), *Professional Paradoxes: Context for Development of Beginning Teacher Identity and Knowledges*, Australian Association for Research in Education, Coldstream.
519. White, J. W., & Chant, R. H. (2014). Challenging idealism: Pre-service teachers’ core beliefs before, during, and after an extended field-based experience. *Teacher Education Quarterly*, 41(2), 73–92.
520. White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, 66, 297-333
521. Whittermore, S.T. (2018). Transversal competencies essential for future proofing the workforce. https://www.researchgate.net/publication/328318972_TRANSVERSAL_COMPETENCIES_ESSENTIAL_FOR_FUTURE_PROOFING_THE_WORKFORCE
522. Whitty, G. & J. Furlong (2017), *Knowledge and the study of education : an international exploration*.
523. Wilcox, Y. (2012). *An Initial Study to Develop Instruments and Validate the Essential Competencies for Program Evaluators (ECPE)*. A dissertation. The faculty of the Graduate School of the University of Minnesota.
524. Willis, J. (2007). *Foundations of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452230108>
525. Wu, J. (2018). Performing the nation, performing the market: Hybrid practices and negotiated meanings of Chinese rural teachers. *Anthropology & Education Quarterly*, 49(4), 428–443. <https://doi.org/10.1111/aeq.12267>
526. Wu, W. W. (2009). A competency-based model for the success of an entrepreneurial start-up. *WSEAS Trans. Bus. Econ.* 6, 279–291.
527. Wubbels, Th., Brekelmans, J. M. G., den Brok, P. J., Wijsman, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. W. F. (in press). Teacher-student relationships and classroom management. In E. T. Emmer & E. Sarbonie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd edition). London: Taylor & Francis.
528. Zahra, S. (1991). Predictors and financial outcomes of corporate entrepreneurship: An explorative study”. *Journal of Business Venturing*.

529. Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R.D. (2004), "Emotional intelligence in the workplace: a critical review", *Applied Psychology*, Vol. 53 No. 3, pp. 371-399, doi: 10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x.
530. Zelewski, S., Bruns, A. S., & Kowalski, M. (2012). Ontologies for Guaranteeing the Interoperability in e-Business: A Business Economics Point of View. In E. Kajan, F. Dorloff, & I. Bedini (Ed.), *Handbook of Research on E-Business Standards and Protocols: Documents, Data and Advanced Web Technologies* (pp. 154-184). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-0146-8.ch008>
531. Zhang, Q., Clarke, A., & Lee, J. C. K. (2018). Pre-service teachers' professional identity development within the context of school-based learning to teach: An exploratory study in China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 477-486. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0408-z>
532. Zimmerman, B.J. (2000) Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: Boekaerts M, Pintrich P, Zeidner M, editors. *Handbook of Self-Regulation*. Orlando FL: Academic Press; pp. 13–39.
533. Zuljan, M.V. & Požarnik, B. M. (2014), "Induction and Early-career Support of Teachers in Europe", *European Journal of Education*, Vol. 49/2, pp. 192-205, <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12080>.
534. Žibėnienė, G. (2012). The entrepreneurial teacher continuing training: important aspects and tendencies in Europe. *Social Work*, 11(2), 379-390.

PIELIKUMI

1. pielikums. Kompetences jēdziena raksturojumu apkopojums

Nr.	Gads	Autors	Publikācijas nosaukums	Atslēgvārdi
1	2008	T. Backström & M. Döös	Relatīvā kā tīkla organizāciju galvenā koncepcija. <i>(Relatronics as a Key Concept for Networked Organizations)</i>	Prasme pielietot savas zināšanas un pieredzi īpašos kontekstos Rīkoties
2	2008	T. Jarimo, P. Ljubic, J. Hodík, I.Salkari, & M. Bohanec	Daudzkritēriju partneru atlase virtuālajās organizācijās. <i>(Multi-Criteria Partner Selection in Virtual Organizations)</i>	Prasme veikt darbu, kas definēts darba pienākumos
3	2008	L. Limberg, M. Alexandersson & A. Lantz-Andersson	Pazaudēt un būt zaudētājam, izmantojot tīmekli. <i>(To be Lost and to be a Loser Through the Web)</i>	Zināšanu, prasmju un attieksmes kombinācija, lai atrastu nepieciešamo informāciju studiju procesā
4	2009	A. Kianto & J. Hong	Uz zināšanām balstīta pieeja organizācijas mērīšanai: organizācijas vērtēšanas nākotnes izpēte. <i>(The Knowledge-Based Approach to Organizational Measurement: Exploring the Future of Organizational Assessment)</i>	Individuālās kompetences – personīgās īpašības, kas palīdz sasniegt darba rezultātu Kooperatīvas kompetences – korporācijas stratēģiskie mērķi un kolektīvā prakse
5	2009	A.J. Gilbert Silvius	Projektu vadība 2027: Projektu vadības nākotne. <i>(Project Management 2027: The Future of Project Management)</i>	Prasme pielietot zināšanas, paust konkrētajai situācijai atbilstošu attieksmi/ personiskās īpašības
6	2009	K. E. Dooley, K. E., T. Pesl Murphrey, J.R. Lindner & T.H. Murphy	Fakultātes kompetences un stimuli mācīšanai e-mācību vidēs. <i>(Faculty Competencies and Incentives for Teaching in E-Learning Environments)</i>	Prasme izmantot tehnoloģijas tālmācībā (profesionālajā darbībā)
7	2009	J.E. Gangeness	Tiešsaistes instrukcija kā atbalsts. <i>(Online Instruction as a Caring Endeavor)</i>	Zināšanas, izvērtēšanas prasmes, enerģija, pieredze un motivācijas, lai adekvāti reaģētu
8	2009	K.H. Rolland & T. Dingsøy	Kompetence Norvēģijas labklājības sektora pārveidošanā: gadījumu izpēte un ietekme uz nākotnes e-pārvaldes iniciatīvām. <i>(Competence in Transforming the Norwegian Welfare Sector: A Case Study and Implications for Future E-Government Initiatives)</i>	Personas zināšanu apjoms, lai veiktu uzdevumu

9	2009	G.J. Skulmoski, G. J., & F.T. Hartman	Progress ceļā uz projektu vadības kompetenci. <i>(The Progression Towards Project Management Competence)</i>	Ir balstīts uz sniegumu un ietver zināšanas, prasmes, iezīmes, motīvus, paštēlu un sociālo lomu, ko var uzlabot ar pieredzi un / vai mācībām. Zināšanas par Prasme pielietot un izpildīt uzdevumu Negaida, kad kāds izdarīs, rīkojas
10	2009	T. Suraweera	IT vadība mazos un vidējos uzņēmumos. <i>(IT Management in Small and Medium-Sized Enterprises)</i>	Prasmes un zināšanas, lai veiktu uzdevumu
11	2009	H. Salmela & J. Pärnistö	Vietējo un globālo pakalpojumu apvienošana. <i>(Combining Local and Global Expertise in Services)</i>	Prasme un spēks kaut ko izdarīt Prasme sasniegt darba mērķus
12	2010	V. Tarasov K. Sandkuhl & M. Lundqvist	Sadarbības dizaina kompetences modelēšana ar ontoloģijām. <i>(Modeling Collaborative Design Competence with Ontologies)</i>	Zināšanu un prasmju kopums, kas nepieciešams uzdevumu veikšanai
13	2012	H. Duin, G. Cerinšek, M. Fradinho & M. Taisch	Spēles, kas atbalsta ilgtspējīgas ražošanas kompetences attīstību. <i>(Serious Gaming Supporting Competence Development in Sustainable Manufacturing)</i>	Zināšanas, prasmes, īpašības (attieksme, uzvedība), lai varētu veikt uzdevumus darba kontekstā
14	2012	Y. Linhares de Souza, F. Farinelli, G. L. Jamil, M. C. Lobo de Vasconcelos & G. M. Dias	Virtuālās prakses kopienas kā atbalsts zināšanu apmaiņai sociālajos tīklos. <i>(Virtual Communities of Practice as a Support for Knowledge Sharing in Social Networks)</i>	Zināšanas, prasmes un attieksme
15	2012	S. Zelewski, A.S. Bruns & M. Kowalski	Ontoloģija, lai garantētu savietojamību e-biznesā: biznesa ekonomikas viedoklis. <i>(Ontologies for Guaranteeing the Interoperability in e-Business: A Business Economics Point of View)</i>	Prasme pielietot zināšanas, risinātu uzdevumus
16	2013	A. Chiarle	ES pamatprasmju ieviešana aktīvai pilsonībai, mācot latīņu-ītaļu literatūru un novērtējot studentus. <i>(Implementing the EU Key Competences for Active</i>	Prasme veiksmīgi atrisināt kompleksus uzdevumus konkrētā kontekstā Prasme mobilizēt zināšanas, kognitīvās un praktiskās prasmes,

			<i>Citizenship Teaching Latin-Italian Literature and Assessing Students)</i>	emocijas, vērtības un motivāciju, lai efektīvi veiktu darbības kontekstam atbilstošu zināšanu, prasmju un attieksmes kombinācija.
17	2014	L. Tinoca, A. Pereira & I. Oliveira	Izglītības novērtējuma konceptuālā sistēma augstākajā izglītībā: autentiskums, konsekvence, pārredzamība un praktiskums. <i>(A Conceptual Framework for E-Assessment in Higher Education: Authenticity, Consistency, Transparency, and Practicability)</i>	Prasme veikt uzdevumu Nav tikai zināšanu reproducēšana Nezināmu, sarežģītu uzdevumu vai problēmu risināšana Attīstās formālās izglītības un profesionālās darbības laikā
18	2015	A. V. Varela, M. L. Barbosa & M. G. Farias	Kognitīvo pētījumu vērtības izklāsts stratēģiskās vadības palielināšanā organizācijās. <i>(Outlining the Value of Cognitive Studies in Increasing the Strategic Management within Organizations)</i>	Prasme veikt darba pienākumus Teorētisko un praktisko zināšanu apvienojums kognitīvās prasmes, uzvedība un vērtības, ko izmanto, lai rīkotos atbilstoši situācijai un uzlabotu sniegumu
19	2015	D. Vieru	Ceļā uz daudzdimensionālu digitālās kompetences modeli mazos un vidējos uzņēmumos. <i>(Towards a Multi-Dimensional Model of Digital Competence in Small- and Medium-Sized Enterprises)</i>	Saistītu zināšanu, prasmju un attieksmes kopums, kas korelē ar cilvēka sniegumu darbā
20	2015	E. A. Peñalver	Finanšu tulkošana: pirmie soļi ceļā uz mācību programmu veidošanu. <i>(Financial Translation: First Steps towards Curricular Design)</i>	Prasmes un zināšanas, lai veidotu veiksmīgu karjeru
21	2016	J. Herrera-Bernal, D. D. Ramírez-Hernández & M. Ramírez-Montoya	Lietišķās kompetences studentiem, izmantojot mobilās mācību ierīces augstākajā izglītībā: zināšanas, prasmes un attieksme. <i>(Applied Competences for Students by Using M-Learning Devices in Higher Education: Knowledge, Skills, and Attitudes)</i>	Zināšanas Prasme Attieksme
22	2016	M. J. Gonçalves, A. Rocha, M.P. Cota & P. Pimenta	Kompetenču un mācību rezultātu identificēšanas modelis (MICRA).	Prasmju, zināšanu, izmantošana akadēmiskajā vai darba vidē. Personīgā vai profesionālā izaugsme

			<i>(Model for Identifying Competencies and Learning Outcomes (MICRA))</i>	atbildība autonomija.
23	2016	J. Martínez-Cerdá, J. Torrent-Sellens & M. P. Caprino	Plašsaziņas līdzekļu lietošanas prasme, kopināšana un produktivitāte: piemēri no Eiropas valstīm. <i>(Media Literacy, Co-Innovation, and Productivity: Examples from European Countries)</i>	Prasme pielietot resursus radošā un inovatīvā veidā, sastopoties ar dažādām situācijām Zināšanu mobilizēšana, lai reaģētu un risinātu pirms tam nepieredzētas problēmas
24	2016	V. N. Romanenko & G. Vasilevna	XXI gadsimta mācību tehnoloģijas: teorētiskā pieeja. <i>(Instructional Technologies of the XXI Century: Theoretical Approach)</i>	ietver zināšanas, prasmes un iemaņas, kā arī dažkārt uzvedību
25	2016	P. Figueiredo & M. J. Sousa	Līderi un sekotāji: Līderības stils, kas uztverams mūsdienu organizācijās. <i>(Leaders and Followers: The Leadership Style Perceived in Modern Organizations)</i>	Zināšanu, attieksmes un prasmju apvienošana, veicot uzdevumu vai funkciju
26	2017	D. Ozdemir & C. Stebbins	Uz kompetenci balstītas mācību programmas novērtēšanas sistēma. <i>(A Framework for the Evaluation of Competency-Based Curriculum)</i>	Izmērāmas zināšanas, prasmes un attieksme Palīdz veidot veiksmīgu karjeru
27	2018	A. Valyavskiy, E. V. Lukyanenko & N. V. Uchevatkina	Jautājumi par studentu inovācijas veidošanos universitātē. <i>(Questions of Formation of Innovative of Students at University)</i>	Prasme pielietot zināšanas un pieredzi, lai risinātu problēmas (gan specifiskas, gan vispārējas)
28	2018	V. Mkrttchian, S. Gevorgian, S. Shoukourian, F. Gasparyan, R. Vardanyan, A. Poghosian & V. Avetisov	Studentu kompetence: pieeja studijām un pētniecībai virtuālajā un reālajā izglītības vidē. <i>(Student Competence: Approach to Study and Research in Virtual and Real Educational Environment)</i>	Attiecas uz indivīdu / darbinieku spēju rīkoties visdažādākajās situācijās - izglītība, prasmes, pieredze, enerģija un attieksme Palīdz veidot attiecības ar klientiem, pārdot produktu
29	2018	S. Sedrakyan, A. Marandzhyan, B. Aismontas & L. Tyulikova	Skolotāju un vispārējās izglītības iestāžu administrācijas profesionālā kompetence skolēnu ar invaliditāti kā tehnoloģiju mācīšanai. <i>(Professional Competence of Teachers and Administration of General Education Institutions)</i>	Attiecas uz indivīdu / darbinieku spēju rīkoties visdažādākajās situācijās - izglītība, prasmes, pieredze, enerģija un attieksme

			<i>for Teaching Student With Disability as a Technology)</i>	
30	2018	T. O. Tolstykh, Y. Vertakova & E. Shkarupeta	Profesionālās mācības ekonomisko strukturālo pārveidojumu veikšanai, pamatojoties uz kompetences pieeju digitālajā laikmetā. <i>(Professional Training for Structural Economic Transformations Based on Competence Approach in the Digital Age)</i>	Konkrēti, indivīdam piemītoši, uzvedības aspekti, lai spētu veikt uzdevumu
31	2018	D. E. Leasure, D. K. Apple, A. P. Fulton & L. B. Kavlie	Pieaugušo izglītojamā centrēta un mērogojama tiešsaistes kompetencē balstīta izglītība. <i>(Adult Learner-Centered and Scalable Online Competency-Based Education)</i>	Kapacitāte izpildīt kompetences standartu
32	2018	N. Baporikar	Pētniecības kompetenču palielināšana vadības absolventiem. <i>(Augmenting Research Competencies for Management Graduates)</i>	Darbinieka prasme rīkoties dažādās situācijās Izglītība, prasmes, pieredze, enerģija, attieksme
33	2018	S. S. Rout & B. B. Misra	Kompetenču kartēšana akadēmiskajā vidē: pieejas izlūkošanas pieeja. <i>(Competency Mapping in Academic Environment: A Swarm Intelligence Approach)</i>	Indivīda prasme efektīvi rīkoties izmantojot zināšanas, prasmes un attieksmi
34	2018	E. Semionova, A. Samal, N. Smirnova, M. Boika & M. Chaikovskaya	Studentu-psihologu un konfliktologu zinātniski pētnieciskās kompetences veidošana studiju procesā universitātē. <i>(Student-Psychologists' and Conflictologists' Formation of Scientific Research Competence in the Process of Learning at the University)</i>	Prasme veiksmīgi veikt dažāda rakstura uzdevumus noteiktā jomā balstoties uz pieejamajām zināšanām, prasmēm un pieredzi
35	2018	C. A. Sanga, D. W. Ndyetabula, S.C. Komba & S. Mafu	Informātikas izglītība, ko uzlabo ar problēmu pamatotu mācīšanās modeli, izmantojot e-mācības: pieredze no BSU projekta SUA. <i>(Informatics Education Enhanced by Problem-Based Learning Model via E-Learning:</i>	Prasmes, zināšanas un personiskās/sociālās spējas Darbā Studijās Profesionālajā un personīgajā izaugsmē Atbildība Autonomija

			<i>Experience From BSU Project at SUA)</i>	
36	2018	E. M. Frank	Veselības aprūpes izglītība: simulācijas tehnoloģiju integrēšana. <i>(Healthcare Education: Integrating Simulation Technologies)</i>	Spēja kaut ko izdarīt labi un atbilstoši profesionālajiem standartiem.
37	2018	E. Egorkina, M. Ivanov, N. Ivanova & N.V. Uchevatkina	Studentu pētnieciskās kompetences attīstība tālākizglītības ietvaros. <i>(Development of Students' Research Competency in the Frames of Continuing Education)</i>	Zināšanu, prasmju izmantošana, lai gūtu panākumus problēmu risināšanā
38	2018	L. Sanchez-Ruiz & B. Blanco	Informācijas pratības nozīme. <i>(Importance of Information Literacy)</i>	Zināšanu, prasmju, attieksmes un vērtību kombinācija, kas absolventam palīdz veiksmīgi risināt problēmas - akadēmiskā, profesionālā vai sociālā kontekstā
39	2018	M. Iliazova	Studentu pētnieciskās kompetences veidošanās: situatīvā un kontekstuālā pieeja. <i>(Formation of Invariants of Research Competence of Students: Situational and Contextual Approach)</i>	Zināšanas Prasmes Pieredze Mērķi Motivācija Vērtības
40	2018	U. Fraefel, K. Bäuerlein & A. Barabasch	Skolotāju kandidātu profesionālās kompetences novērtēšana skolotāju izglītības programmu novērtēšanai: vāciski runājošās Eiropas gadījums. <i>(Assessing Teacher Candidates' Professional Competence for Evaluating Teacher Education Programs: The Case of German-Speaking Europe)</i>	Holistiska konstrukcija, kas definēta kā atbilstošas vai labi kvalificētas personas stāvoklis vai kvalitāte. Kompetence izriet un balstās uz konkrēta kompetenču kopuma iegūšanas.
41	2019	J. Mattar & V.M. Goi	Digitālās spēles kognitīvo prasmju un kompetenču diagnostikai: literatūras apskats un ietvars. <i>(Digital Games for Diagnostic Assessment of Cognitive Skills and Competences: Literature Review and Framework)</i>	Prasme risināt problēmas neparedzētos apstākļos, izmantojot dažādus resursus
42	2019	L. N. Makewa	Skolotāju tehnoloģiju kompetences bāze. <i>(Teacher Technology Competence Base)</i>	Atbilstība Darba izpildei nepieciešanās zināšanas, prasme, kvalifikācija, kapacitāte

43	2019	S. Rana & P. Chopra	<p>Darbinieku iesaistīšanas attīstīšana un uzturēšana: telekomunikāciju uzņēmuma stratēģiskā perspektīva.</p> <p><i>(Developing and Sustaining Employee Engagement: The Strategic Perspective in Telecom Company)</i></p>	Prasme efektīvi veikt darbu
44	2019	D. Flores-Mejorado & D. Reed	<p>Pašnoteikšanās teorijas ietekme uz afroamerikāņu vīriešu motivāciju.</p> <p><i>(The Influence of Self-Determination Theory on African American Males' Motivation)</i></p>	<p>Pašefektivitāte</p> <p>Pašvērtība</p>
45	2019	L. Amante, I.R. Oliveira & M.J. Gomes	<p>E-novērtējums Portugāles augstākajā izglītībā: skolotāju un studentu ietvars un priekšstati.</p> <p><i>(E-Assessment in Portuguese Higher Education: Framework and Perceptions of Teachers and Students)</i></p>	Zināšanu, prasmju, attieksmes, emociju un vērtību mobilizēšana, lai veiksmīgi tiktu galā ar uzdevumu
46	2019	A.Y. Ofemile	<p>Pirmsskolas angļu valodas skolotāju mācības reformēšana, izmantojot profesionālu mācību kopienas.</p> <p><i>(Reforming Pre-Service English Language Teacher Training Using Professional Community of Learning)</i></p>	<p>Zināšanas par un kā veikt profesionālo darbību</p> <p>Prasme pielietot zināšanas</p>
47	2019	V. V. Martynov, P. Sakál, A. Skuratov, E. I. Filosofova, A.A. Zaytseva & E. S. Zakieva	<p>CSRP: Kompetentu profesionālu mācības informācijas atbalsta sistēmas projektēšanas tehnoloģija.</p> <p><i>(CSRP: System Design Technology of Training Information Support of Competent Professionals)</i></p>	Zināšanas un pieredze savā darbā, kas ļauj objektīvi spriest un pieņemt pareizus lēmumus
48	2019	Ü. Arslan & M.Kılınç	<p>Svarīgi faktori profesionālo lēmumu pieņemšanas procesā.</p> <p><i>(Important Factors in Vocational Decision-Making Process)</i></p>	Prasme tik galā ar uzdevumu
49	2019	N. Saha, A. Gregar, B.I. Van der Heijden & P. Saha	<p>SHRM un organizācijas veiktības ietekme: vai tie patiešām veicina organizācijas sniegumu?</p> <p><i>(The Influence of SHRM and Organizational Agility: Do They)</i></p>	Indivīda, grupas un organizācijas ar darbu saistītās prasmes

			<i>Really Boost Organizational Performance?)</i>	
50	2019	N. Krmac & J.L. Vodopivec	Piedāvātais pamatskolās nodarbināto karjeras konsultantu kompetenču ietvars: gadījumu izpēte. <i>(Proposed Framework of Competences for Career Counsellors Employed at Primary Schools: A Case Study)</i>	Saistīto spēju, zināšanu, pienākumu un prasmju kopums, kas ļauj indivīdam efektīvi darboties darba vietā vai amatā.
51	2019	O. Novojen & N. Birnaz	Mācīšanās ekosistēma sākotnējā profesionālajā izglītībā un mācībās: inovatīvs modelis uzņēmējdarbības kompetences attīstībai. <i>(Ecosystem of Learning in Initial Vocational Education and Training: An Innovative Model for Development of Entrepreneurial Competence)</i>	Zināšanu, prasmju un attieksmes summa, kas izpaužas kā cilvēka pamatīpašība, kā rezultātā darbā tiek veiktas efektīvas darbības un / vai augstāks sniegums.
52	2019	E. O. Espinosa	Cilvēkkapitāla pārkonfigurācija organizācijās: atbilstošās digitālo pamatiedzīvotāju kompetences doktorantūras līmenī. <i>(The Reconfiguration of Human Capital in Organizations: The Relevant Competences in the Digital Natives in the Postgraduate Level)</i>	Prasmju un attieksmju kopums darba veikšanai
53	2019	B. Akkaya	Līderība 5.0 nozarē 4.0: Līderība organizatoriskās veiklības perspektīvā. <i>(Leadership 5.0 in Industry 4.0: Leadership in Perspective of Organizational Agility)</i>	Prasme izmantot organizatoriskās spējas (atsaucība, elastība un ātrums)
54	2019	D. Korzun, E. Balandina, A. Kashevnik, S. Balandin, & F. Viola	Profilēšana un personalizēšana lietiskā interneta vidēs. <i>(Profiling and Personalization in Internet of Things Environments)</i>	Zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, ko var piemērot kontekstā
55	2019	N. S. Valeyeva, R.V. Kupriyanov, J. N. Ziyatdinova & F. F. Frolova	Pašnoturīga mācību un komunikācijas ekosistēma: pašvirzīta profesionālā attīstība kā vēlamais mācību rezultāts. <i>(Self-Sustaining Ecosystem for Learning and Communication: Self-Directed Professional Development as a Desired Learning Outcome)</i>	Zināšanu, prasmju, iemaņu un saistību kopums, kas personai ļauj būt veiksmīgai un efektīvai, veicot noteiktu darbu

56	2019	A. González-Marcos, F. Navaridas-Nalda, J. Ordieres-Meré & F. Alba-Elías	Kompetences elektroniskā novērtēšanas un atgriezeniskās saites modelis augstākajā izglītībā. <i>(A Model for Competence E-Assessment and Feedback in Higher Education)</i>	Prasme veikt sarežģītas darbības, izmantojot un mobilizējot psihosociālos resursus (ieskaitot prasmes un attieksmi) noteiktā kontekstā
57	2020	V. Minucciani, & N. Saglar Onay	Labklājība un mājas vide. <i>(Well-Being and Home Environments)</i>	Kontrole pār apkārt notiekošo
58	2020	B. Vitalaru	Kompetences ASV un Spānijā: prasmes un stratēģijas vietējo Spānijas pašvaldību akadēmiskajos dokumentos. <i>(Competences in US and Spain: Skills and Strategies in LAs' Spanish Academic Papers)</i>	Prasmju, attieksmes un zināšanu apvienojums Veidojas ilgāka laika posmā Ļauj rīkoties
59	2020	A. Otto	Uz sniegumu balstīts novērtējums CLIL: kompetences mācīšanās pamatā. <i>(Performance-Based Assessment in CLIL: Competences at the Core of Learning)</i>	Zināšanu, prasmju un attieksmes kombinācija, kas ļauj veikt noteiktu darbību
60	2020	G. Gençer & K. Gençer	Tūrismā strādājošo pilnvarošana. <i>(Empowerment in Tourism)</i>	Kompetenta pienākumu izpilde
61	2020	M. Duh, J. Belak & T. Štrukelj	Inovatīva pieeja uzņēmējdarbības kompetenču attīstīšanai. <i>(Innovative Approach to Developing Competencies for Business Practice)</i>	Zināšanu, prasmju un attieksmes kombinācija, kas nepieciešama, lai veiksmīgi veiktu uzdevumus vai sasniegtu (sociālos) mērķus.
62	2020	Z. Palová & J. Šebestová	Sociālajiem uzņēmumiem nepieciešamās kompetences, prasmes un mērķi: Čehijas Republikas gadījums. <i>(Competencies, Skills, and Goals Needed for Social Enterprises: Case of the Czech Republic)</i>	Prasme kaut ko izdarīt veiksmīgi vai efektīvi
63	2020	R. I. Pérez-Uribe, G. Sierra & S. B. Clavijo-Olmos	Latīņamerikas universitātes augstākās izglītības kvalitātes novērtējums: gadījumu izpēte. <i>(Quality Assessment of Higher Education in Latin American University: A Case Study)</i>	Zināšanas, prasmes un attieksme, lai veiksmīgi reaģētu uz konkrētām situācijām ieradumi atbildības vērtības kvalitātes izcilība efektivitāte

				menedžmenta prasmes, lai risināt problēmas
64	2020	I. E. T. de V. Souza	Medicīnas tulku sertifikāti: salīdzinošā analīze. <i>(Certifications for Medical Interpreters: A Comparative Analysis)</i>	Zināšanas, attieksme un prasmes, kas nepieciešamas noteiktai lomai vai darbībai
65	2020	N. Baporikar	Līderība organizācijas darbības uzlabošanā, izmantojot darbaspēka atkārtotu sagatavošanu. <i>(Leadership for Enhancing Organisational Performance Through Workforce Reskilling)</i>	Prasme rīkoties dažādās situācijās Izglītība Prasmes Pieredze Enerģija Attieksme
66	2020	M. Deshpande & N. Baporikar	Ieinteresēto personu stratēģija lauksaimniecības problēmu mazināšanai. <i>(Stakeholder Strategy to Lessen Agriculture Distress)</i>	Prasme rīkoties dažādās situācijās Izglītība Prasmes Pieredze Enerģija Attieksme
67	2020	M. K. Topcu	Kompetenču ietvars ceturtajai rūpnieciskajai revolūcijai. <i>(Competency Framework for the Fourth Industrial Revolution)</i>	Zināšanas, prasmes un iemaņas, kā arī personiskās īpašības un motivācijas faktori darbiniekiem ar augstāku sniegumu
68	2020	E. O. Espinosa	Vadības kompetenču attīstība doktorantūras līmenī ceturtais rūpnieciskās revolūcijas kontekstā. <i>(The Development of the Management Competences at the Postgraduate Level in the Context of the Fourth Industrial Revolution)</i>	Zināšanas un prasmes kā rīkoties reālās situācijās Risināt problēmas Pieņemt lēmumus Attīstīt projektus
69	2020	N. Assyne	Ceļā uz programmatūras izstrādātāju drošības kompetenci: literatūras apskats. <i>(Towards a Security Competence of Software Developers: A Literature Review)</i>	Zināšanu, prasmju un attieksmes kopums uzdevuma veikšanai
70	2020	S. Hanif & A. Ahsan	SOR teorijas loma biznesa tūrisma aktivitātēs efektīvai zināšanu nodošanai: plurālistiska mācību teorija projektu zināšanu nodošanai. <i>(Role of SOR Theory in Business Tourism Activities for Effective</i>	Attiecas uz spēju kaut ko darīt. Kompetence parāda prasmi pielietot apgūtās zināšanas

			<i>Knowledge Transfer: Pluralistic Learning Theory for Project Knowledge Transfer)</i>	
71	2020	N. Baporikar	Rīcības izpēte un mācīšanās pieeja sociālajai un organizatoriskajai attīstībai. <i>(Action Research-Learning Approach for Social and Organizational Development)</i>	Attiecas uz indivīdu / darbinieku spēju rīkoties visdažādākajās situācijās. Tas attiecas uz izglītību, prasmēm, pieredzi, enerģiju un attieksmi, kas piemīt indivīdam.
72	2020	N. Avci	Psiholoģiskās iespējas: kā tūrisma nozare to var pieņemt? <i>(Psychological Empowerment: How Can the Tourism Industry Adopt It?)</i>	Rīks, kas iekļauj zināšanas, prasmes, personiskās īpašības un uzvedību, kas nepieciešama organizatoriskās lomas efektīvai realizēšanai un stratēģisko mērķu sasniegšanai
73	2020	T. A. Peed & H. Stevens	Skolas konsultantu kultūras kompetence: labākā prakse un apsvērumi. <i>(The Culturally Connected School Counselor: Best Practices and Considerations)</i>	Pārlicība, ka spēj veikt uzdevumu
74	2020	S. Marcelino-Sádaba & A. Perez-Ezcurdia	Kompetences apmācība projektu vadībai: holistiskās analīzes ietvars. <i>(Competence Training for Project Management: Holistic Analysis Framework)</i>	Zināt kā rīkoties specifiskās situācijās, kurās nepieciešams radoši, elastīgi un atbildīgi pielietot zināšanas, spējas un attieksmi
75	2021	M. P. Mendez & N. Nagles Garcia	Virtuālas mācīšanās pieredzes radīšana, pamatojoties uz mijiedarbību un sadarbības darbu absolventu programmās: kognitīvā analīze. <i>(Creating Virtual Learning Experiences Based on Engaging Interactions and Collaborative Work in Graduate Programs: A Cognitive Analysis)</i>	Prasme efektīvi veikt uzdevumu, izmantojot zināšanas un pieredzi
76	2021	J. Bruneckiene, R. Jucevicius, I. Zykiene, J. Rapsikevicius & M. Lukauskas, M.	Kvantu teorija un mākslīgais intelekts sociāli ekonomisko sistēmu attīstības analīzē: teorētiskās atziņas. <i>(Quantum Theory and Artificial Intelligence in the Analysis of the Development of Socio-Economic Systems: Theoretical Insights)</i>	Prasme kaut ko labi izdarīt.
77	2021	V. M. Simović & I.S. Domazet	Koledžas studentu digitālo kompetenču mērīšanas sistēmu pārskats: Eiropas perspektīva.	Zināšanu, prasmju un attieksmes apvienojums dažādās dzīves situācijās

			<i>(An Overview of the Frameworks for Measuring the Digital Competencies of College Students: A European Perspective)</i>	
78	2021	E. O. Espinosa, J.A. Ruiz & M.T. Mercado	Digitālās kompetences apmācība aspirantūras līmenī uz zināšanām balstītai ekonomikai. <i>(The Training of the Digital Competence at the Postgraduate Level for a Knowledge-Based Economy)</i>	Zināšanas par un kā darīt reālās, jaunās situācijās, risinot problēmas, pieņemot lēmumus, attīstot projektus Uzņēmējdarbības un vadības vīzija
79	2021	D. McGrowder, D. Tucker, F. G. Miller, M. Anderson, K.A. Vaz & L. Anderson-Jackson	Medicīnas laboratoriju akreditācija: izaicinājumi un iespējas. <i>(Accreditation of Medical Laboratories: Challenges and Opportunities)</i>	Prasme veikt darbības saskaņā ar precīzi noteiktām procedūrām
80	2021	P.E.Johansson, M. Döös & T. Backström	Atklājiet slēptās darba attiecības: vizualizācijas rīks, lai atbalstītu pamatotus lēmumus par izmaiņām. <i>(Uncover the Hidden Relationships of Work: A Visualisation Tool to Support Informed Change Decisions)</i>	Prasme rīkoties atbilstoši situācijai Ar uzdevumu veikšanu saistīta kvalitāte
81	2021	J. B. Loor Rosales, S.L. Ortiz Elizalde, B.H. Jaramillo Escobar & N.M.Moncayo Cobos	Kodolīgums (the brief) un tā loma vizuālās identitātes attīstībā, izmantojot akadēmisku iekļaušanos EPS organizācijās. <i>(The Brief and Its Role in the Development of Visual Identity Through Academic Intervention in EPS Organizations)</i>	Viena zīmola dažādas šķautnes Darbība augstas konkurences apstākļos
82	2021	M.D.Ramírez-Verdugo & E. Márquez	Sociokulturāls pētījums par angļu valodas apguvēju kritiskās domāšanas prasmēm un kompetenci. <i>(A Sociocultural Study on English Learners' Critical Thinking Skills and Competence)</i>	Kapacitāte izstrādāt/attīstīt uzdevumu, darbību vai projektu
83	2021	I.Jaafar, A.Statti, & K.M. Torres	Vidusskolas skolotāju priekšstati par tehnoloģiju integrāciju. <i>(Perceptions of Middle School Teachers on Technology Integration)</i>	Cilvēka paša pārlicība par spēju izpildīt uzdevumu, kas veidojusies no iepriekšējās pieredzes un zinošāku indivīdu atsauksmēm
84	2021	N.A.Vila, D.R. Toubes, A.	Uzņēmuma prakse: Atšķirību novēršana starp universitātes	Prasmes, zināšanas, kas palīdz efektīvi rīkoties

		Filipe de Araujo & J.A. Brea	apmācību un uzņēmējdarbības realitāti. <i>(Company Internships: Filling the Gap Between University Training and Business Reality)</i>	Kompetence norāda uz zināšanu un prasmju pietiekamību, kas ļauj kādam rīkoties visdažādākajās situācijās. Tā kā katram atbildības līmenim ir savas prasības, kompetence var rasties jebkurā cilvēka dzīves periodā vai jebkurā viņa karjeras posmā.
85	2021	E.O.Espinosa, J.A. Ruiz & M.E.Hurtado	Uz projektu orientētas mācīšanās metodika doktorantūras līmenī studentu kompetenču apmācībai. <i>(The Methodology of Project-Oriented Learning at the Postgraduate Level for the Training of Student Competencies)</i>	Zināšanas, attieksme un prasmes, lai veiktu kādu darbību
86	2021	A.Trujillo Castro, M. Martínez Reyes & A. Soberanes-Martín	Mācību dizains, lai veicinātu skaitļošanas domāšanu, izmantojot izglītības robotiku. <i>(Instructional Design to Foster Computational Thinking Using Educational Robotics)</i>	Individuālās īpašības, kas ļauj personai veikt darbību. Darbības tiek veiktas ar izcilību.

2.pielikums. Pedagoģiskās uzņēmējspējas izpausmes (2011–2020)

Nr.	Authors/i	Gads/	Publikācijas veids	Ideja
1	Chung & Gibbons, 1997; Huefner & Hunt, 1994	1997 1994	Raksts žurnālā	Uzvedība, kas ietver iespēju atpazīšanu, iespēju izmantošanu un nepieciešamos resursu sadali, lai šīs iespējas izmantotu.
2	Rauch & Frese	2000	Publikācija	Iespēju atpazīšana, iniciatīvas uzņemšanās un riska pārvaldība.
3	Sadler, R.J.	2001	Konferences raksts	Ir aizrautīgs, apņēmīgs un palīdz indivīdiem mācīties
4	Leffler, E.	2002	Žurnāla raksts. Literatūras pārskats.	Ar savu izglītojošo darbību veicina studentu uzņēmējspējas attīstību
5	Hytti, U. and O’Gorman, C.	2004	Žurnāla raksts. Empīrisks pētījums (Metodes)	Ietver novatorisku, uz rīcību un pieredzi balstītu mācīšanas pieeju un atbilstošas metodes, lai to sasniegtu. Skolotājs nesniedz autoritatīvus norādījumus, bet virza ar jautājumiem, ļaujot indivīdam pašam kritiski izvērtēt informāciju un pieņemt lēmumus. Palīdzību sniedz ieteikumu formātā, piedāvā dažādas iespējas, indivīds pats izdara izvēli, kā rīkoties tālāk. Mācīšanās un pieredzes gūšana notiek arī ārpus klases telpām, iekļaujot reālistiskas, praksē balstītas metodes. Lai skolotājs spētu attīstīt uzņēmējspēju, viņam pašam tai ir jāpiemīt, tāpēc nepieciešamas mācības.
6	Kyrö, P. and Carrier, C.	2005	Raksts žurnālā	Ietver novatorisku, uz rīcību un pieredzi balstītu mācīšanas pieeju un atbilstošas metodes, lai to sasniegtu.
7	Béchar, J.-P. and Grégoire, D.	2005	Grāmata	Prasme pielietot tās mācību metodes, kas veicina un uzlabo studentu uzņēmējspēju.
8	Rasmussen, E, & Sorheim, R.	2006	Raksts žurnālā/ publikācija	Dažādība, interese par darbu, lojalitāte, mācīšanas prieks un iespēju nodrošināšana izglītojamajiem mācīties un izmantot savas idejas mācību un mācīšanās procesā.
9	Gibb, Hannon	2006 2011	Publikācija	Piemērotu mācību programmu izstrādi, novatoriskas mācību vides nodrošināšanu, tīklu un uzņēmējdarbības mācību kultūras veidošanu izglītības iestādēs.
10	Heinonen, J. and Poikkijoki, S.-A.	2006	Žurnāla raksts. Literatūras pārskats.	Prasme pielietot tās mācību metodes, kas veicina un uzlabo studentu uzņēmējspēju.
11	Anderson, A.R. and Jack, S.L.	2008	Raksts žurnālā	Ietver novatorisku, uz rīcību un pieredzi balstītu mācīšanas pieeju un atbilstošas metodes, lai to sasniegtu.
12	Karen van Dam, Marieke	2009	Raksts žurnālā	Meklēt un pamanīt iespējas, izstrādāt un veicināt pārlicinošus uz tehnoloģijām balstītus klases

	Schipper, Piety Runhaar			projektus, piesaistīt un izmantot resursus un līdzekļus, lai iegūtu skolēniem nepieciešamos rīkus.
13	Riese	2010	Nodaļa grāmatā	Veicina skolēnus kļūt par izlēmīgiem, radošiem un neatkarīgiem indivīdiem neatkarīgi no tā, vai viņi nodibinās uzņēmumu vai ne.
14	Van Dam, K., Schipper, M. and Runhaar, P.	2010	Entrepreneurship Competencies Teachers Vocational education Adaptability	Prasme pielāgoties mainīgajai karjerai, prasme atklāt un novatoriski izmantot iespējas, radoši domāt, prasme veidot kontaktus un sastrādāties komandā.
15	Dennis & Parker, 2010; Nash, 2014	2010, 2014	Žurnāla raksts	Pedagogi uzņēmēji izrāda vēlmi apmierināt skolēnu vajadzības, radot pievienoto vērtību. Rada pārmaiņas savās klasēs un skolās vai ārpus tām. Piemēram, savās klasēs viņi izmanto diferencētu apmācību un dažādas vērtēšanas metodes
16	Ana Pérez - Luñoa, Johan Wiklund, Ramón Valle Cabrera	2011	Žurnāla raksts. Empīrisks pētījums	Veicina inovācijas/ novatorisku rīcību
17	Raffaella Borasi & Kara Finnigan	2011	Raksts žurnālā	<ol style="list-style-type: none"> 1) Īsteno inovācijas, kas ne vienmēr ir lielas un pārveidojošas izmaiņas, bet arīdza "mazākas" iniciatīvas, lai novērstu konkrētus trūkumus vai izmantotu iespējas uzlabot klientiem sniegto pakalpojumu vispārējo kvalitāti. 2) Ierauga un izmanto iespējas, pārzina savu vidi un nepārtraukti seko līdzi, lai noteiktu klientu vajadzības, kā arī rada jaunas idejas šo vajadzību apmierināšanai. 3) Spēja ātri pieņemt lēmumus, lai sasniegtu rezultātu. Gatavi riskēt un mobilizēt resursus sev apkārt. 4) Pieejamie resursi nenosaka lēmumu virzību uz priekšu. Iespējams, tas ir saistīts ar augsto pašefektivitātes līmeni un ticību, ka nepieciešamos resursus iegūs, kas nāk no pieredzes. 5) Izmanto kontaktus, lai virzītu iniciatīvas uz priekšu.
18	Raffaella Borasi & Kara Finnigan	2011	Žurnāla raksts	<ol style="list-style-type: none"> 1) Pedagogi, kuri konsekventi pārveido idejas iniciatīvās, kas rada vērtību viņu organizācijai un klientiem, kurus viņi apkalpo. 2) Piemīt vīzija, radošums, un neatlaidība, lai veiksmīgi īstenotu daudzas un daudzveidīgas inovācijas. 3) Motivācija, ko rada kāds mērķis, ko vēlas sasniegt. 4) Aizraušanās un neatlaidība darbā ir neatņemama sastāvdaļa, kas saistīta ar tīmekļa īstenošanu. 5) Spēj informēt un pārliecināt par savām iniciatīvām arī citus. 6) Spēj uzsākt un efektīvi īstenot inovācijas, kas rada pievienoto vērtību.

19	Berry, Byrd, & Wieder	2013	Digitālā grāmata (Disertācijā – Teacherpreneurism: impact on teachers' career satisfaction)	Skolotāji, kas uzņemas vadošus pienākumus, lai gūtu profesionālus panākumus – attīstot kolēģu prasmes, rakstot mācību programmu un sniedzot ieguldījumu vietējā un valsts izglītības politikā, vienlaikus saglabājot darbu klasē, mācot studentus.
20	Fullan & Langworthy	2014	Digitāla grāmata	21. gadsimta mācīšanās tendences daudzējādā ziņā atspoguļo mērķi ieaudzināt jauniešos drosmi, izturību, neatlaidību, rīcību neizdošanās brīdī un uzņēmējdarbības domāšanas veidu, kas piemīt veiksmīgiem uzņēmējiem
21	Outi Hägg and Katariina Peltonen	2014	Raksts žurnālā	Uzņemas atbildību par izglītības ētiku un virzību, vienlaikus aizsargājot izglītojamo brīvību, radošumu, riska uzņemšanos un atbildību, un uzsver, ka mācīšanās notiek ar darbību, pieredzi un sociālo mijiedarbību.
22	Lenita Hietanen	2014	Publikācija	Veidot vidi, kura veicina uzņēmējspējas attīstību – iesaista mācību procesā, iekļauj izglītojamā idejas, notiek eksperimenti, individuālie un grupu darbi. Veido saikni starp izglītojamā dzīvi ārpus skolas un saturu, un metodēm, kas jāapgūst skolā.
23	Council of the European Union	2015	Politisks dokuments	Veicina un atbalsta studentu vēlmi uzņemties risku un iniciatīvu, veido piemērotu mācību vidi. Iesaista uzņēmējus mācību procesā, veidot praksē balstītas mācības. Veicina praktisku uzņēmējdarbības pieredzi, attīstot radošumu, praktizējot biznesa simulācijas, uz projektu balstītas mācības.
24	William Walton Kirkley	2016	Raksts žurnālā	1) Veicina radošumu un neatkarību. 2) Apzināta, pašvadīta un tiek īstenota arī nenoteiktības un riska apstākļos.
25	Schimmel	2016	Žurnāla raksts	Nodrošina skolēnus ar zināšanām un prasmēm, kas nepieciešamas, lai izdzīvotu 21. gadsimtā
26	Roque do Carmo Amorim Neto, Vinícius Picanço Rodrigues, Shannon Panzer	2017	Raksts žurnālā	Ietver spēju efektīvi īstenot novatoriskas idejas, motivēt skolēnus kritiski un radoši domāt, pastāvīgi tiekties uz jauniem sasniegumus izglītības jomā, veidot pārliecinošus, uz tehnoloģijām balstītus projektus klasē un ārpus tās, kā arī atrast nepieciešamos resursus, lai to īstenotu.
27	Cheri MCMANUS	2018	Disertācija	Skolotāji, kas paralēli darbam klasē realizē pedagoģiskas un politikas idejas un īstenotu tās gan savu skolēnu, gan skolotāju kolēģu interesēs. Tie ir gan skolotāji, kas virza savu uzņēmējdarbību (kas atspoguļo uzņēmības īpašību kopuma izmantošanu, kas nepieciešamas, lai atrastu un izmantotu iespējas rentabli vērtības radīšanai un apmaiņai nenoteiktības situācijā) vai intrauzņēmējdarbības – izmanto uzņēmējspējas organizācijas iekšienē, neveidojot savu uzņēmumu. Izvirza mērķi veicināt pozitīvas pārmaiņas.

28	P.Howar,C. Becker, S. Wiebe, M.Carter, P.Gouzouasis, M. McLarnon, P.Richardson, K.Ricketts, L. Schuman	2018	Raksts žurnālā. Empīrisks pētījums.	21. gadsimta skolu reformas izglītības diskurss pretstata skolotāju riska uzņemšanos ar tādiem saistītiem terminiem kā; pārmaiņu aģents, novators, uzņēmējs un mācību dizainers.
29	Mina Khorrani, Homayon Farhadian, Enayat Abbasi	2018	Raksts žurnālā	Nodrošina vidi, kurā izglītojamie var atpazīt un veicināt savu potenciālu un attīstīt savas profesionālās un personīgās spējas. Saskata iespējas, uzņemas iniciatīvu, tiek galā ar risku un nenoteiktību. Spēja izmantot jaunas metodes un rīkus, spēja sazināties ar sarunu biedru dažādos veidos, spēja rādīt labus piemērus mijiedarbībā ar indivīdiem un spēja vadīt studentu komandas darbu ir šo attiecību piemēri.
30	Yue Peng, Jamie S. Pyper	2019	Raksts žurnālā	Prasme atpazīt iespējas un iniciatīvas, problēmu risināšanas prasmes, vadības un komunikācijas prasmes un prasme izstrādāt jaunas mācību metodes, inovācijas. Inovācija pedagogiskajā praksē nozīmē “darbības, kas atspoguļo jaunas skolotāju pedagogu izmantotās mācību metodes, un darbības, kas paplašina skolēnu mācīšanās iespējas
31	Frode Olav Haara, Eirik S. Jenssen	2019	Žurnāla raksts. Literatūras pārskats.	Pedagoģiskā uzņēmējspēja iekļauj praktiskas, uz problēmām un pētījumiem balstītas aktivitātes, sadarbību ar vietējiem uzņēmumiem, organizācijām un dzīvi ārpus skolas. Tā ļauj studentiem gūt izpratni par reālās dzīves sarežģīto raksturu, ietekmēt mācību praksi un izjust mācību mērķu atbilstību, kas veicina skolēnu iekšējo motivāciju un viņu pieredzi, apgūstot zināšanas par saturu kopumā. Tāpēc pedagoģiskā uzņēmējspēja var parādīties līderības kontekstā, veids, kā organizēt mācības un specifiskas studentu aktivitātes.
32	Roque do Carmo Amorim Neto, Vinicius Picanço Rodrigues, Kathryn Campbell, Meaghan Polega, Torrie Ochsankehl	2020	Raksts žurnālā	Pedagoģiskā uzņēmējspēja izpaužas, kad skolotājs meklē radošus veidus, kā risināt daudzās valsts skolās pastāvošās problēmas, piemēram, segregāciju, finansējuma atšķirības un skolēnu iesaistes trūkumu. Uzņēmējdarbības uzvedība ietver līdzekļu atrašanu, lai izstrādātu projektus, kas ietver tehnoloģijas. Saistošu stundu plānu īstenošana un sekošana līdz jaunumiem izglītības jomā.
33	Saeid Karimi, Ahmad Salman Makreet	2020	Pētījums, raksts žurnālā	Indivīda personiskās īpašības / vērtības ir uzņēmējdarbībai nozīmīgā uzvedībā un motivācijā.

34	Lejla Turulja, Amra Kapo, Kemal Kacapor, Nijaz Bajgoric	2020	Publikācija no konferences	<p>1) Regulāri ievieš jaunas mācību metodes un ļauj studentiem klasē izskaidrot savas idejas. Inovācija ietver elastību, tādā veidā skolotāji pielāgojas skolēniem un ļauj viņiem sasniegt labākus rezultātus.</p> <p>2) Spēj ieinteresēt ar savām idejām skolēnus (skolēni labāk uztver mācību materiālus), ir skolēnu paraugs, kas skolēniem veicina augstākus mācību sasniegumus.</p> <p>3) Prasme atpazīt iespējas un iniciatīvas, problēmu risināšanas prasmes, vadības un komunikācijas prasmes un prasme izstrādāt jaunas mācību metodes.</p> <p>4) Savā vidē identificē iespējas, rada/ pielāgo mācību materiālus mainīgajai videi, padarot mācību procesu aktuālu.</p>
35	Arantza Arruti, Jessica Paños-Castro	2020	Raksts žurnālā	<p>Pašmotivācija, pašpārliecinātība, pašefektivitāte, apņemšanās, stingrība, neatlaidība, atbildības izjūta, augsts iekšējais kontroles lokuss, spēja rīkoties pēc savas iniciatīvas, spēja būt autonomam, radošums, inovācijas, līdera prasmes, augsta tolerance pret nenoteiktību, spēja uzņemties risku, spēja pielāgoties apkārtējai videi, būt elastīgam un pielāgoties pārmaiņām, projektu vadīšanas prasmes, spēja izmantot aktīvas, inovatīvas metodikas, lēmumu pieņemšanas prasmes. Mutiskās un rakstiskās komunikācijas prasmes, digitālās prasmes, spēja strādāt komandā.</p>
36	Najmeh Keyhani, Mi Song Kim	2020	Raksts žurnālā	<p>Sociāli motivēti indivīdi, kuri ir inovatīvi, uz sadarbību vērsti, proaktīvi, uz iespējam domājoši, klātesoši savā darbā, zinoši, centīgi, atjautīgi, spēj uzņemties risku, ir vizionāri un orientēti uz sevis pilnveidošanu.</p> <p>Savos skolēnos attīstīta un uzlabo uzņēmējspēju</p>
37	Najmeh Keyhani	2020	Disertācija	<p>Definīcija, kas pielīdzina skolotājus uzņēmējus sociālajiem uzņēmējiem, kuri gan paši gan savā darbā ir uzņēmīgi, un kurus var klasificēt kā sociālos uzņēmējus.</p>
38	Alexandre Alves, Viviane Klaus, Carine Bueira Loureiro	2021	Raksts žurnālā. Empīrisks pētījums	<p>Attīsta radošumu, iniciatīvu, prasmi risināt problēmas, prasmi pielāgoties, refleksiju, elastību, atbildību un prasmi mācīties.</p>
39	Najmeh Keyhani and Mi Song Kim	2021	Raksts žurnālā	<p>Viņi sadarbojas paši un nodrošina studentu sadarbību gan savā starpā, gan ar sabiedrību.</p> <p>Sociāli motivēts.</p> <p>Vēlme radīt pozitīvas sociālas pārmaiņas</p>
40	Agnese Slišāne	2021	Konferences raksts. Sistēmiskā literatūras analīze	<p>Pedagoģisko uzņēmējspēju demonstrē skolotāji, kas ir inovatīvi, elastīgi, risina problēmsituācijas, izrāda iniciatīvu, prot mobilizēt resursus un strādāt komandā, ir radoši un vizionāri. Viņi veido jaunas mācību metodes un sadarbojas ar partneriem gan skolas vidē, gan ārpus tās. Viņi motivē un atbalsta</p>

				skolēnus attīstīt un izmantot savas idejas. Pedagoģiskā uzņēmējdarbība rada pozitīvu vidi inovācijām un radošumam mācīšanās, kas veicina labākus akadēmiskos panākumus studentiem.
41	Chun Sing, Ho & Lu, Jiafang & Bryant, Darren	2020	Zinātniskā publikācija	Skolotāju aktivitātes, kas saistītas ar inovācijām, riska uzņemšanos (saskaroties ar pretestību no kolēģiem, vadības, skolēniem u.c.), pozitīvu attieksmi pret autonomiju, vadīšanas prasmes, ārējo resursu mobilizēšanu.

3. pielikums. Informācija ekspertiem (par pētījuma tēmu, intervijas jautājumi un piekrišanas veidlapa)

Uzņēmējspēja – tas ir indivīda zināšanu, prasmju, attieksmes un vērtību kopumu, kas vērsts uz profesionālo un personīgo attīstību. Tas ir nepieciešamas, lai radītu, atklātu un izmantotu iespējas, ieviestu izmaiņas, organizētu un vadītu savu uzvedību, risinot situācijas ar augstu nenoteiktības un sarežģītības pakāpi. Uzņēmējspēja iekļauj tādas prasmes, kā – jaunrade (radošums, inovācija), zināšanas (finanšu prātība) un attieksme (motivācija nepadoties, virzīties uz priekšu, neskatoties uz neveiksmēm).

Pedagoģiskā uzņēmējspēja – tā ir uzņēmējspēja, kas saistīta ar skolotāju profesionālo kompetenci un skolotāji, kuriem piemīt uzņēmējspēja, demonstrē vēlmi uzlabot savu profesionālo sniegumu un radīt labākus apstākļus skolēnu mācību procesam, tā atspoguļo: prasmi atpazīt/ saskatīt iespējas un mobilizēt, piesaistīt resursus (skolas un ārpus tās), spēju efektīvi īstenot novatoriskas idejas, spēju uzņemties iniciatīvu un līderību, risināt problēmas, apvienot resursus, sadarboties un veidot produktīvu komunikāciju (ar skolēniem, vecākiem, administrāciju, kolēģiem, sabiedrību, uzņēmumiem, politikas veidotājiem u.c.), spēju motivēt skolēnus kritiski un radoši domāt, pastāvīgi meklēt jaunas inovācijas un attīstības iespējas izglītības jomā, veidot pārlicinošus, uz tehnoloģijām balstītus projektus klasē un ārpus tās, kā arī piesaistīt nepieciešamos resursus un palīdzību, lai pielāgotu mācību programmas, mācību materiālus un mācību instrumentus izmaiņām strauji mainīgajā vidē.

Jautājumi ekspertiem Latvijā:

1. Kādās situācijās skolotājam ir nepieciešama uzņēmējspēja?
2. Kā jūs vērtējat Latvijas skolotāju uzņēmējspējas izpausmes darbībā (performance)?
3. Kādā veidā būtu jāattīsta uzņēmējspēja skolotāju izglītības studijās?
4. Kas, jūsuprāt, ir pedagoģiskā uzņēmējspēja, vai ir skolotājiem specifiskas uzņēmējspējas iezīmes?
5. Lūdzu, saaranžējiet pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijus to pēc svarīguma (skolotāju izglītībā/darbībā), kur 1 ir svarīgākais un 14 vismazāk svarīgais.
6. Kāds ir pamatojums izdarītajam ranžējumam?
7. Kuru no pedagoģiskās uzņēmējspējas kritērijiem ir iespējams atnest kā lieku, kāpēc?
8. Lūdzu, raksturojiet uzņēmīgu skolotāju, izmantojot 3 vārdus.

Pedagoģiskās uzņēmējspējas novērtēšanas kritēriji

Nr.p.k.	Kritērijs	Kritērija izpausme
1.	Proaktivitāte	<p>Prasme: proaktīvi meklēt, pamanīt, izpētīt iespējas, kas saistītas ar profesionālo darbību. Izmantot iespējas un izaicinājumus klasē vai izglītības sistēmā, sabiedrībā kopumā.</p> <p>Zināšanas: kur meklēt iespējas profesionālajā darbībā, kontekstam nepieciešamās zināšanas, lai izmantotu iespējas profesionālajā darbībā.</p> <p>Attieksme: zinātkāre, vērtīgums, atvērtība jaunām iespējām.</p>
2.	Stratēģiskā vīzija	<p>Prasme: pieņemt stratēģiski izdevīgus lēmumus izmantojot pieejamos datus.</p> <p>Zināšanas: kā izveidot stratēģiju, lai sasniegtu vīziju.</p> <p>Attieksme: mērķtiecība, racionalitāte/stratēģiskums.</p>
3.	Fleksibilitāte	<p>Prasme: pielāgoties pārmaiņām, kritiski izvērtēt un analizēt reformas, citu viedokļus un savu rīcību.</p> <p>Zināšanas: par alternatīvām, kā īstenot vēlamu rezultātu.</p> <p>Attieksme: atvērtība, fleksibilitāte.</p>
4.	Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai	<p>Prasme: pielietot un pielāgot nepieciešamo klasvadību, mācību saturu un metodiku. Izmantot zināšanas, lai radītu unikālu pievienoto vērtību - nodrošinātu efektīvāku mācību satura pārnešanu un izmantotu atbilstošas mācību metodes.</p> <p>Zināšanas: par saturu, pedagoģiju un skolēniem, kopienām un ģimenēm.</p> <p>Attieksme: vēlme mācīties, sekot līdzi izglītības aktualitātēm.</p>
5.	Resursu piesaistīšana un izmantošana	<p>Prasme: piesaistīt nepieciešamos resursus (cilvēkresursus, finanses, materiālos resursus). Pārvaldīt dažādus resursus – tehnoloģiskos, cilvēkkapitālu, laiku un informatīvus datus.</p> <p>Zināšanas: dažādas metodes, lai piesaistītu resursus – kolektīvo finansējumu, kontaktus, politisko un sabiedrisko atbalstu, stratēģiskas partnerības.</p> <p>Attieksme: vēlme sadarboties un atvērtība.</p>
6.	Profesionālā refleksija	<p>Prasme: balstīties un mācīties no iegūtās pieredzes, lai virzītos uz panākumiem – reflektēt par pieļautajām kļūdām un optimizēt savu darbību.</p> <p>Zināšanas: kā reflektēt un kā optimizēt savu darbību, balstoties uz veikto izvērtējumu (refleksijas tehnikas).</p> <p>Attieksme: atbildība pret studentu vajadzībām, pašanalīze, vēlme uzlabot savu darbību un nodrošināt augstas kvalitātes izglītības iespējas gan</p>

		klases, gan skolas līmenī, kā arī izmanto ārpusskolas sadarbības iespējas.
7.	Profesionālā mērķtiecība	Prasme: izvirzīt mērķi un konsekventi veikt nepieciešamās darbības mērķu sasniegšanai, pārvarēt grūtības un tik galā ar šķēršļiem (ierobežojumiem). Zināšanas: par mērķu izvirzīšanas metodēm. Attieksme: mērķtiecība un neatlaidība.
8.	Pievienotās vērtības radīšana	Prasme: radīt pievienoto vērtību – skolēna, klases, organizācijas vai ārpusorganizācijas mērogā, ņemot vērā atšķirīgās vajadzības. Zināšanas: par jaunu produkta radīšanas stratēģijām Attieksme: vēlme radīt jauninājumus, ieviest pārmaiņas.
9.	Efektīva komunikācija	Prasme: komunicēt un sadarboties ar skolēniem, kolēģiem, administrāciju, iesaistītajām personām ārpusskolas. Zināšanas: kā veidot efektīvu komunikāciju, lietišķā etiķete. Attieksme: atvērtība komunikācijai ar izglītībā iesaistītajām personām (klase, skola, ārpusskolas), vēlme sadarboties.
10.	Sociālās inovācijas	Prasmes: radīt inovācijas mācāmajās tēmās un/vai uzņemties jaunas funkcijas (mentors, konsultants utt.), ieviest jaunus mācīšanās veidus (piemēram, pieredzē balstītu mācīšanos), izmēģināt dažādus resursus (piemēram, jaunas tehnoloģijas) un dažādus mācību organizēšanas veidus (piemēram, jauni sadarbības veidi ar citiem skolotājiem vai ārējām organizācijām). Zināšanas: par mācāmajām tēmām, metodiku, tehnikām, ko jāpielieto vērtības radīšanai. Attieksme: vēlme radīt, uzlabot. Atvērtība jauninājumiem/inovācijām.
11.	Risku uzņemšanās	Prasme: tikt galā, adekvāti reaģēt un rīkoties risku iestāšanās gadījumos. Veikt aprēķinus un izvērtēt sekas. Izvēlēties tādu stratēģiju, kas maksimāli samazina ar riskiem saistītos zaudējumus. Prasme tikt galā ar nenoteiktību, apmulsumu un emocionālu stresu. Zināšanas: kā izvērtēt riska iestāšanās varbūtību un samazināt riska iestāšanos/ar to saistītos zaudējumus. Attieksme: vēlme/gatavība uzņemties risku, mācīties no kļūdām.
12.	Problēmrisināšanas prasmes	Prasme: risināt problēmas skolēnu, klases un sabiedrības līmenī, lai radītu sociālas pārmaiņas. Izaicinājumus un problēmas uztver kā iespēju un veicot pārmaiņas ievieš jauninājumus.

		<p>Zināšanas: profesionālajam kontekstam atbilstošas zināšanas, kas palīdz risināt radušos problēmu.</p> <p>Attieksme: sociālā motivācija risināt problēmas</p>
13.	Līderība	<p>Prasmes: strādāt autonomi, patstāvīgi pieņemt lēmumus, izvērtējot mainīgo vidi un kontekstu, vadīt cilvēkresursus.</p> <p>Zināšanas: cilvēkresursu vadību, tostarp motivēšanu, par mārketingu, par preces/pakalpojuma pieprasījumu un piedāvājumu.</p> <p>Attieksme: atbildības uzņemšanās par globāliem procesiem.</p>
14.	Profesionālā autonomija	<p>Prasme: ³⁹ plānot mācību procesu – strādāt neatkarīgi un plānot laiku. Plānot mācību procesu, definēt individualizētus mācību procesa mērķus, plānot mācību aktivitātes, sistemātiski izvērtēt mācību procesa norisi un veidot mācību mērķus un vērtēšanas kritērijus. Īstenot mācību procesu – veidot mācīšanās vidi, veicināt sadarbību, sniegt atgriezenisko saiti un izvērtēt mācību metodes.</p> <p>Pilnveidot profesionālās kompetences – refleksiīvi un kritiski izvērtēt savu pedagoģisko praksi, ņemot vērā skolēnu sasniegtos mācību rezultātus, kolēģu sniegto atgriezenisko saiti, skolotāja profesijas standartu un jaunākās aktualitātes pedagoģijā, stratēģiski plānot un organizēt savu profesionālo attīstību. Attīstīt izglītības iestādi un izglītības jomu - izprast izglītības iestādes stratēģiskās attīstības redzējumu un savas kompetences ietvaros iesaistīties plānoto mērķu sasniegšanā. Deleģēt uzdevumus.</p> <p>Zināšanas: par mācību procesu, metodiku, menedžmentu un laika plānošanu. Zināšanas par izglītības jomas aktualitātēm, izaicinājumiem un organizācijas/ individuālajām profesionālajām pilnveides iespējām.</p> <p>Attieksme: vēlme profesionāli pilnveidoties un attīstīt organizāciju, kurā strādā.</p>

Piekrišanas forma - ekspertu intervijas.

Piekrišanas veidlapa

³⁹ No „Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā” ESF projekta Nr. 8.3.6.2. “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” ietvaros Projekta līguma numurs: 8.3.6.2/17/I/001 (23-12.3e/19/103) projekta. Sadaļas - Skolotāju profesionālās kompetences novērtēšanas instrumenta 2. versija

Aicinām Jūs piedalīties pētījumā “Pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizācija”, ko veic Latvijas Universitātes PPMF 3.kursa doktorante Agnese Slišāne, Eiropas Sociālā fonda projekta “LU doktorantūras kapacitātes stiprināšana jaunā doktorantūras modeļa ietvarā” trešās kārtas ietvaros (projekts Nr. 8.2.2.0/20/I/006).

Vēlamies Jūs iepazīstināt ar pētījuma mērķi, norisi un saturu. Pirms šī dokumenta parakstīšanas rūpīgi izlasiet visu informāciju! Pirms dokumenta parakstīšanas Jums ir tiesības uzdot jautājumus par pētījumu un saņemt uz tiem atbildes.

Šī pētījuma mērķis ir konceptualizēt pedagoģisko uzņēmējdarbību un pētījuma rezultāti tiks izmantoti promocijas darba izstrādē. Semi strukturētā intervija notiks attālināti, kopumā ir plānoti 8 jautājumi un intervijas vidējais ilgums ir 30 min.

Piedalīšanās šajā pētījumā ir brīvprātīga. Jums ir tiesības atteikties piedalīties pētījumā vai pārtraukt dalību pētījumā jebkurā laikā.

Ja Jums ir jebkādi jautājumi par šo pētījumu, lūdzu, sazinieties ar pētījuma veicēju - Agnesi Slišāni

e-pasts: agnese.slisane@lu.lv. Tālruna numurs: +371 25515509

Šis pētījums ir apstiprināts LU Humanitāro un sociālo zinātņu pētījumu ētikas komitejā: inese.jurkovska@lu.lv.

Šis dokuments ir sastādīts divos eksemplāros, no kuriem viens atrodas pie pētījuma veicēja, bet otrs – pie pētījuma dalībnieka.

Piekrišana dalībai pētījumā [*Pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizācija skolotāju izglītības pilnveidei.*]

Es ar savu parakstu apstiprinu, ka:

- 1) esmu iepazinies/-usies ar šajā dokumentā iekļauto informāciju par pētījumu un saprotu pētījuma būtību, mērķi, norisi, riskus un ieguvumus;
- 2) man bija iespēja uzdot jautājumus par pētījumu, un uz maniem jautājumiem ir sniegtas atbildes;
- 3) es saprotu, ka mana dalība šajā pētījumā ir brīvprātīga un atteikšanās piedalīties pētījumā vai dalības pārtraukšana neizraisīs nekādas nelabvēlīgas sekas;
- 4) es esmu informēts/a par personas datu apstrādes mērķi un paredzamo personas datu apstrādes apjomu;
- 5) es piekrītu, ka šī pētījuma laikā atbilstoši normatīvo aktu prasībām tiek iegūti, uzglabāti un apstrādāti mani personas dati, kuri ir minēti informācijā par pētījumu;
- 6) **es piekrītu piedalīties šajā pētījumā.**

Pētījuma dalībnieka vārds, uzvārds	
Paraksts	
Datums	

Pētnieka vārds, uzvārds	Agnese Slišāne
Paraksts	
Datums	

Information for participants:

Definitions used:

Entrepreneurial skills are a set of knowledge, skills, attitudes, and values of the individual, aimed at professional and personal development. It is necessary to create, discover and seize opportunities, introduce changes, organize, and manage one's behaviour, solving situations with a high degree of uncertainty and complexity. Entrepreneurial skills include such skills as – creativity (creativity, innovation), knowledge (financial literacy) and attitude (motivation not to give up, to move forward despite failures).

Pedagogical entrepreneurship related to the professional competence of teachers that demonstrate a desire to improve professional performance and create better conditions for the learning process of pupils as well as professional development outside the class or school system, it reflects: the ability to recognise/ see opportunities and mobilise, attract resources, the ability to effectively implement innovative ideas, the ability to take initiative and leadership, solve problems, pool resources, collaborate and build productive communication, the ability to motivate students to think critically and creatively, to constantly seek new innovation and development opportunities in the field of education, to build compelling technology-based projects within and outside the classroom, and to attract the necessary resources and assistance to adapt curricula, teaching materials and teaching tools to changes in a rapidly changing environment.

Questions:

1. In what situations does a teacher need entrepreneurial skills?
2. How do you assess the entrepreneurial performance of Finnish teachers in action?
3. How should entrepreneurial skills in teacher education be developed?
4. What do you think is pedagogical entrepreneurship, are there specific entrepreneurial traits for teachers?
5. Please rank the pedagogical entrepreneurship criteria accordingly (in teacher education / activity), with 1 being the most important and 14 the least important.
6. What is the rationale for the ranking?
7. Which of the criteria of pedagogical entrepreneurship can be dropped as redundant, why?
8. Please describe the entrepreneurial teacher in 3 words.

Criteria for evaluation of pedagogical entrepreneurial skills

No.	Criterion	Expression of criterion
-----	-----------	-------------------------

1.	Proactivity	<p>Skill: proactively search, notice, explore opportunities related to professional activity. Take advantage of opportunities and challenges in the classroom or in the education system, in society as a whole.</p> <p>Knowledge: where to look for opportunities in professional activities, knowledge necessary for the context to take advantage of opportunities in professional activities.</p> <p>Attitude: curiosity, attentiveness, openness to new possibilities.</p>
2.	Strategic vision	<p>Skill: make strategically beneficial decisions using the available data.</p> <p>Knowledge: how to create a strategy to achieve a vision.</p> <p>Attitude: determination, rationality/ strategicity.</p>
3.	Flexibility	<p>Skill: adapt to change, critically evaluate, and analyse reforms, opinions of others and their actions.</p> <p>Knowledge: about alternatives to implementing the desired result.</p> <p>Attitude: openness, flexibility.</p>
4.	Knowledge for effective pedagogical activity	<p>Skill: apply and adapt the necessary class management, curriculum, and methodology. Use knowledge to create unique added value - ensure more efficient transfer of learning content and use appropriate teaching methods.</p> <p>Knowledge: about content, pedagogy and pupils, communities, and families.</p> <p>Attitude: desire to learn, to follow the latest developments in education.</p>
5.	Attracting and using resources	<p>Skill: attract the necessary resources (human resources, finance, material resources). Manage various resources – technological, human capital, time, and informative data.</p> <p>Knowledge: different methods to attract resources – crowdfunding, contacts (networks), political and public support, strategic partnerships.</p> <p>Attitude: openness to corporation and open minded view.</p>
6.	Professional reflection	<p>Skill: to build on and learn from the acquired experience in order to move towards success – reflect on the mistakes made and optimize activity.</p> <p>Knowledge: how to reflect and how to optimize activities based on the evaluation carried out (reflection techniques).</p> <p>Attitude: responsibility to students' needs, self-analysis, desire to improve their activities and provide high-quality educational opportunities at both class and school level, as well as taking advantage of extracurricular cooperation opportunities.</p>

7.	Professional determination	<p>Skill: to set and consistently take the necessary actions to achieve the set goals, overcome difficulties and cope with obstacles (restrictions).</p> <p>Knowledge: about the methods of setting goals.</p> <p>Attitude: determination and perseverance.</p>
8.	Adding value	<p>Skill: to create added value – at pupil, class, organisation, or non-organisation level, taking into account different needs.</p> <p>Knowledge: about new product creation strategies.</p> <p>Attitude: the desire to innovate, to bring about change.</p>
9.	Effective communication	<p>Skill: to communicate and cooperate with students, colleagues, administration, stakeholders outside the school.</p> <p>Knowledge: how to create effective communication, business etiquette.</p> <p>Attitude: openness to communication with those involved in education (class, school, extracurricular), willingness to cooperate.</p>
10.	Social innovations	<p>Skills: innovate in the topics to be taught and/or take on new functions (mentor, consultant, etc.), introduce new forms of learning (e.g. experience-based learning), test different resources (e.g. new technologies) and different ways of organising learning (e.g. new forms of cooperation with other teachers or external organisations).</p> <p>Knowledge: about the topics to be taught, methodology, techniques to be applied to create value.</p> <p>Attitude: the desire to create, to improve. Openness to new innovations.</p>
11.	Risk-taking	<p>Skill: cope, respond adequately and act in case of occurrence of risks. Perform calculations and evaluate the consequences. Choose a strategy that minimises risk-related losses. Ability to cope with uncertainty, embarrassment, and emotional stress.</p> <p>Knowledge: how to assess the probability of occurrence of a risk and reduce the occurrence of risk/associated losses.</p> <p>Attitude: willingness to take risks, to learn from mistakes.</p>
12.	Problem solving skills	<p>Skill: tackling problems at pupil, classroom, and community level to create social change. Challenges and problems are seen as an opportunity and innovate through change.</p> <p>Knowledge: knowledge appropriate to the professional context, which helps to solve the problem that arises.</p> <p>Attitude: social motivation to solve problems.</p>
13.	Leadership	<p>Skills: to work autonomously, to make decisions independently, assessing the changing environment and context, to manage human resources.</p>

		<p>Knowledge: human resources management, including motivation, marketing, product/service demand and supply.</p> <p>Attitude: taking responsibility for global processes.</p>
14.	Professional autonomy	<p>Skill: to plan the learning process – to work independently and plan the time. Plan the learning process, define individualized goals of the learning process, plan training activities, systematically evaluate the course of the learning process and create learning goals and assessment criteria. Implement the learning process – create a learning environment, promote cooperation, provide feedback and evaluate teaching methods. To improve professional competencies – to reflexively and critically evaluate pedagogical practice, taking into account the learning results achieved by students, feedback provided by colleagues, the standard of the teaching profession and the latest current events in pedagogy, strategically plan and organize professional development. To develop an educational institution and the field of education - to understand the strategic development vision of the educational institution and to engage in the achievement of the planned goals within the scope of its competence. Delegate tasks.</p> <p>Knowledge: about learning process, methodology, management, and time planning. Knowledge of current events, challenges, and organizational/ individual professional development opportunities in the field of education.</p> <p>Attitude: the desire to professionally improve and develop the organization in which you work.</p>

Consent form:

Expert interviews to conceptualize pedagogical entrepreneurship
Consent form

The aim of this study is to conceptualize pedagogical entrepreneurship. There are no right or wrong answers, we would like you to tell us what you think.

All answers you provide in this interview will remain confidential and you will not be named. Participation in the interview is completely voluntary, you can stop participation in the interviews at any time, and you do not have to answer any questions you do not want.

Thank you for participating!

Agnese Slišāne

e-mail: agnese.slisane@gmail.com

Phone number: +371 25515509

Name of the student's supervisor: Zanda Rubene

E-mail: zanda.rubene@lu.lv

Phone number: +371 26555495

I confirm that I have read all the information about this study and am aware that I may stop answering questions at any time. I understand what will happen to any information I provide. I have asked all the necessary questions and I am satisfied with the answers.

Participant's signature

Signature decryption:

Date

4. pielikums. Interviju un fokusgrupu diskusiju transkripcijas

Eksperti 1- 5 (FIN)

Eksperti 6 – 10 (LV)

Pirmais eksperts (FIN)

No.	Question	Answer
1	In what situations does a teacher need entrepreneurial skills?	<p>Firstly, have to say that I am not familiar with a teacher education in school level, because I educate higher education teachers and I work in higher education sector but of course I know something about the other lower education levels, but it might be that my thoughts are mixed of higher education and others.</p> <p>But I think that entrepreneurial skills are needed when teachers face new situations and in teaching there are a lot of new situations, of course, you plan how to teach and how to do, but often I mean always there come things you are not able to plan, you do not know how the students or group react assignments, activities, whether they ask something. There is a lot of skills needed to cope with these situations. And of course, if teachers apply new practices, new technologies, new learning environments, for example, in pandemic we suddenly needed to be online, so that was quite difficult situation and teachers need to cope with these changes and apply new practices, new tools and so on. In a broader level, when teacher apply and develop new curricula, for example, at the moment we develop new curricula so in that place we are able to change somethings, be innovative and try to add new things into curricula for example these different generic skills and entrepreneurial skills into curricula so in that kind of work teacher needs these skills. Teacher needs critical thinking skills in their daily work but also when they encourage students think critically and be creative. This is the kind of mindset a teacher need to have if he wants that thair students would also have it. Of course, teachers must do a collaboration with other teachers and other professionals at schools or universities. So in these collaborations teachers need these skills.</p>
2	How do you assess the entrepreneurial performance of Finnish teachers in action?	Yes, this is a difficult question. I am not that familiar with teachers' education and higher education teachers and educational teachers. I don't

		<p>think we test these skills as much. We require this kind of skill in assessment. But now I think it could be asset in better ways if students and teachers do something in practice, during their endurance tips and different practice assessments. But I don't know at the moment how these skills were or how are assessed. And of course, if we think about when they are studying most during the studies of entrepreneurship and also other assessments that require critical thinking seems to be required and so on, in that way we can also assist students.</p> <p>Agnes</p> <p>But If you just tell from your opinion (1:21) maybe you have seen a performance of teachers do they have it, just from observation do they Finnish teachers have this of internship skills, as you mentioned creative thinking, ability to cope with changes and all these.</p> <p>Taria</p> <p>I think at some level yes. It's quite a big list of different kinds of skills that there are different at some skills may not be at so good level as some. But for some level problem-solving skills & critical thinking that kind of skills is quite of high level I would say but then they are many other skills that are probably not that high level.</p>
3	<p>How should entrepreneurial skills in teacher education be developed?</p>	<p>For me, these entrepreneurial skills as a concept are unfamiliar with I have heard of them but because I have explored generic skills and academic competencies but I know that but use these entrepreneurial skills in my opinion is related to not teacher education, teacher skills but for example to business students and another kind of studies. When I saw these questions I started to think that most of them are similar skills that are listed as generic skills as well. It was interesting to see these relations to teachers that they need these kinds of entrepreneurial skills as well. We need to discuss and explicit these kinds of skills in general in teacher education as well. So the students and teachers are aware that these kinds of skills are also needed and they can educate themselves for having these skills as well. First of all that makes them explicit. I also think that teacher education itself by using innovative practices so that they see examples of these kinds of practices which taken and applied then at school as well and they are working at school. Studying the environment that supports the development of these kinds of skills – critical thinking, problem-solving, doing project,</p>

	<p>and being creative. So encouraging the learning environment that encourages and requires using these kinds of skills. As you describe skills are usually also related to an attitude so it's also important in education that students and future teachers have that kind of attitude. Because they reflect thy attitude to students and then students learn the same kind of attitude and mindset.</p> <p>Agnes</p> <p>I'm thinking about attitude if I could add If why not research field in perspective of teacher education. We usually talk about knowledge that teachers need to have and this professional knowledge about how to manage the class, how to know your subjects, and all of this. Then there goes these skills but not so much but more than attitude. Attitude is something that hasn't been so recent that much. All do you said I think it's one of the most important things because it's how you reflect your thoughts your life perception and how kids & students & everyone that relay on you takes it from you.</p> <p>Did you for example discuss it with teachers? I have noticed that it's important that better you are interested in trying new things that you never thought of in the same way that you thought in 20 years. For example, in 20 years some professors my teacher in the same way they do the same powerpoints & speak a lot (laughs). Because I educate these types of teachers I see some teachers have this attitude. They want to learn new things and technologies and new ways of teaching. So I think it's quite much in their attitude how they come to our courses. Rather they are interested to try new things.</p> <p>Agnes</p> <p>It's very interesting, I thought that it's only in Latvia we have an authoritarian style with one PowerPoint for years.</p> <p>No, we also have that problem. I think that pandemic did most good because when you are in the room teaching it's casually just talking and then others just listening.</p> <p>Agnes</p> <p>This interation is quite limited, right?</p> <p>Yes, it's much harder to do it online. But we have a lot of teachers that are different and they have a lot of variations how they teach.</p> <p>Agnes</p> <p>It's the same for us. I think you know how I meant pedagogical entrepreneurship, right?</p>
--	---

		Yes!
4	<p>What do you think is pedagogical entrepreneurship, are there specific entrepreneurial traits for teachers?</p>	<p>Agnes You mentioned before that usually entrepreneurial skills are associated with the business. There are researchers from Finland and Norway who have researched this pedagogical entrepreneurship as well. These kinds of studies are very rare. Finish and Norwegian researchers are the only ones who do it but globally it's not looked at from this perspective. What do you think are specific traits for teachers.</p> <p>As I said at the beginning I'm not that familiar with this. I can understand what that concept means but I'm not that familiar with it. I don't know the research on it. I think at least from these different skills the sum of skills is especially important for teachers. I said earlier that ability to cope with different situations and some kind of flexibility than the ability to motivate students, to think critically, be creative, attitude, and so on. Then of course at the same point, the scripts of pedagogical entrepreneurship said that at one point there is very important for teachers to create better conditions for the learning process. I think it's the main thing the teachers do, they think who are my students, what are the group that I'm teaching now. How I can create a learning environment where they learn well, now that's is important. In higher education, there will be also how teachers who can help students transfer to working life. They can encourage them in that transfer, I think it's very important. It has recently quite emphasized how these transitions go. For example entire education level these entrepreneurial skills are quite important, especially in these transitions. For example, some students might think about their business so the teachers courage them to go that way if they want to and they have the skills to do that. Some things are important, especially how teachers enable students to have these entrepreneurial skills.</p>
5	<p>Please rank the pedagogical entrepreneurship criteria accordingly (in teacher education / activity), with 1 being the most important and 14 the least important.</p>	<p>I think that these are difficult because there are so many skills and they could be in many orders. Do I start about teachers?</p> <p>Agnes Yes, it's also about potential teachers who will learn how to be a teacher. Because a dissertation is also about political suggestions on how to improve teacher preparation programs for them in process studies to become more pedagogical</p>

		<p>entrepreneurial. For me it's very important to understand which of these skills do you think as an expert is important for teachers.</p> <p>I would probably say problem-solving (1) skill. Because it's side-oriented that teachers need to solve problems because you always don't know what can happen in the classroom and how students will react. I would like to say that flexibility (2) is quite important and it relates somehow to a problem-solving skill that you probably need some kind of flexibility when you are solving different problems when you need to change plans and so on. Then the knowledge (3) for effective pedagogical activity because of course you need to know that you can do more and to do those changes and solve problems. Then effective communication (4) that's very important, communication with students & parents & other professionals at different levels. Professional autonomy (5) is next, there are the things that I already said, you need a plan to work. Proactivity (6) would be the next one, it relays on so many other skills. Then leadership (7). Then professional reflection (8) Then this attracting & using resources (9) is also quite important you need to know what kind of resources you need and how to attract them. Then innovation (10). Risk-taking (11) and I don't know which ones I didn't mention jet (they are so many). Profesional ditermination (12). Adding value (13) and finally strategic vision (14). Yes, maybe in that order</p>
6	<p>What is the rationale for the ranking?</p>	<p>Agnes</p> <p>It's a good comment that they are complementary and I think that this is also about entrepreneurial competence that is holistic. You also rationalized why you rank like that but maybe you want to add something?</p> <p>I tried to put them in order by what is most needed in practice when you teach. For example that when you look at different teachers in different positions and situations this is not a strategy postulated as the last one but in different situations, the order would be different.</p>
7	<p>Which of the criteria of pedagogical entrepreneurship can be dropped as redundant, why?</p>	<p>There might be differences in what teachers do and what we need basically in teachers' work. They all are important in some way. Not probably in their work directly but in some situations. For example, those strategy skills are needed in some situations but not in everyday work. I think that is unnecessary, but I don't want to drop some out</p>

		because they are all important even when they are not always needed.
8	Please describe the entrepreneurial teacher in 3 words.	This is difficult because it depends on what kind of teachers I think of and during what kind of work. The first three words that come to my mind yesterday when I was thinking about that, were because entrepreneurial teachers I related to innovative thinking and creative mind, but in three words it's innovative, encouraging, and flexible. Because I related that entrepreneurial quite much is innovative thinking and as a teacher, it's very important to encourage students. Flexibility is needed in teachers' everyday work because situations are various.

Otrais eksperts (FIN)

No.	Question	Answer
1	In what situations does a teacher need entrepreneurial skills?	And about the question. Can I see? Yeah, sure, yeah. But, in what situations does a teacher need? It's how you pronounce these entrepreneurial skills? Um, well, I think that in any way, because this concept is related to working life. It's more important than teachers in teaching, they also link the theoretical things to the working life. And, somehow, I think that it is possible that this kind of entrepreneurial skills are following the teaching in several phases, it can be some kind of one line there, which is knitted inside of the content, for example. Yeah. But of course, I think that in some courses, it would be easier to connect them than other skills. But for example, in this particular faculty, where we are teaching law. I think that it would be better to involve entrepreneurial skills to our degree as content, because it's possible that when you are working, for example, as a lawyer, you can have your own business, for example. Yeah. But I think that it's not. It's not coming very clearly in our degree.
2	How do you assess the entrepreneurial performance of Finnish teachers in action?	This is very hard for me to evaluate because I'm not working with those. Those teachers who are teaching at the other, for example, the lower secondary school or something like that, but I know that there is one schema. But I can't evaluate it because I'm not teaching at the Faculty of Education. Well, I'm a member of that, but because I'm teaching the teachers at the university, and we're coming from the different faculties of this university.

3	<p>How should entrepreneurial skills in teacher education be developed?</p>	<p>As far as I can tell from this faculty, they are not taught in courses, but I'm not sure if in some faculties they offer courses. Separate courses, what you are possible to choose, for example, and we have also that kind of what is called we have a team who are helping students to understand their competencies, and their skills and found a way to the labour markets also. And I think that they offer that kind of course also. That it is included in their services, I think something career related. Yeah, it is. Yeah, it's called something like that.</p> <p>I think that in Finland it's also that perhaps, in this kind of university as the University of Helsinki is a multidisciplinary university that we have perhaps quite a narrow perspective to entrepreneurial skills. Would it be different in our business school? In Helsinki, in the capital area, we also have business school. It's natural, that kind of thing is taught there. But here, I think that we would maybe think that it's a little difficult area or something like that. And perhaps we think that we don't have the skills for that. I'm not talking about the content or only the skills and especially as you mentioned generic skills are for teachers, it's not very clear, to also to somehow taught or also to take with to the content somehow it's, of course we have a learning task, but it's usually so much easier to say the knowledge based than a skills based learning task or outcomes. Yeah, somehow and this perhaps is something that we lack. What we have here at the University of Helsinki is we have tried to build up some kind of meeting place, it's called a think corner and the aim was to find a place where the business people and their students could meet. And also the teachers of course, and built up cooperation with the companies, and we have had that kind of courses, it was called project courses. And there are links between the studies and the working life and, and so on.</p> <p>Well, the first thing that should be done if we want this as a part of teacher education is that it should be there in the curriculum, it should start that and it would be also related, of course, to the learning tasks or learning outcomes. So that we have a clear task of why we are teaching these kinds of things, but somehow it depends what we think about this, these definitions. And for example, if I think of other generic skills, which is problem solving</p>
---	---	---

		<p>skills, I think that it's also some skills related to these entrepreneurial skills, the skills that you need in working life anyway. And of course, there is communication skills, and that kind of thing. So if the aim is to somehow support the students to have them first, that the teachers are also aware that the students have that possibility to have a business of their own, for example, of a thing that that path. And then I think that there are several skills that the student needs. Of course, the knowledge, what they need about, for example, starting a business, but then I think that well, communication skills and also that problem solving skills. I think that it's a combination of many things somehow and therefore I'm not sure what the teachers need.</p> <p>well, at least the teachers have to understand this frame and and what kind of of knowledge and skills is inside that frame? For example, you have to understand how the business is going. For example, and you have to understand that there are risks in that business for example, and you have to be aware that how, for example, that what are the tools that you can handle those risk? And there are so many there are so many things. And yeah, so that I think it well, the teachers have to be aware. I think so. That is because as you mentioned there, what would I think that in teacher training, for example, there are also thoughts, so very many of these skills, but in different contexts. Therefore, I think that we have to be aware that what kind of skills we already have there, indeed, education, but also suitable for this frame. I think for example, self regulation skills. I don't know it's in your frame, but it can be your professional autonomy.</p> <p>I was thinking about the third question: the teacher education and if I call to the for example, to the course level where at the teacher education and one concrete example can be that that there are tasks where you can train and reflect this kind of situations where you need these skills, for example, this kind of skills and I think that the task and reflection are needed and these should be aimed to this. This scales something like that. Yeah. But of course, it should be written as a learning objective.</p>
4	<p>What do you think is pedagogical entrepreneurship, are there specific entrepreneurial traits for teachers?</p>	

5	Please rank the pedagogical entrepreneurship criteria accordingly (in teacher education / activity), with 1 being the most important and 14 the least important.	I'm not sure where I should start. I have three options to give the first one. Perhaps I start with knowledge for effective pedagogical activity, then professional reflection, strategic vision, problem solving skills, leadership, effective communication, professional determination, flexibility, proactivity, attracting and using resources, social innovations, risk taking, professional autonomy and adding value.
6	What is the rationale for the ranking?	Well, to me what I think is that you have to have knowledge based on everything that you are going to do, and then you also have to have a vision and a task where you are going and you have to have ability to reflect your own actions and your knowledge. And you have to be also a team player. And therefore, it's important also to have that kind of leadership skills and if the communication and, and problem solving also. And well, and of course it's important that you are aware about the resources and this professional autonomy is very important. But to me, the common calls are important and therefore it was very high on my list. I know that there are teachers in higher education who think it is very high. But because most of my career I have worked out of university in business life and there will have to be more team players rather than you think on your own. So it's the common call is, is more important. From my perspective.
7	Which of the criteria of pedagogical entrepreneurship can be dropped as redundant, why?	taking is not typical in teacher education. show it is also very important, it depends on the tion. For example, if you are a primary school er. It depends on what you mean by risk taking. It is important that in teaching you avoid risk taking, considering pupils safety. It depends what you mean.
8	Please describe the entrepreneurial teacher in 3 words.	Task-oriented, problem solver, cooperative.

Trešais eksperts (FIN)

No.	Question	Answer
1	In what situations does a teacher need entrepreneurial skills?	Entrepreneurial skills, it's, it's very difficult to decide in which situation what kinds of situations that can, this kind of situation may come . But maybe then, for example, when you are having no, you're planning your new course. And then you are thinking about the content of the course and the goals or learning objectives of the goals. And what

		<p>you are thinking that your students should learn what kind of skills they should learn. And then you need some entrepreneurial skills or some understanding about business life, something like about that. So that you can help them sort of their working life skills, something. So maybe in a cost planning phase, when you're planning and selecting what contents and materials and everything and when you're deciding, it depends, of course, that you're having quite a lot of freedom, the door. And that's when I'm thinking is about especially a university teachers, university teachers have more freedom to select modalities and the content and they can have more freedom to decide what are the learning objectives, but then we will go to discuss data are these primary or secondary schools in then there is a little bit more strictly rules about the contents and everything. So then it is, again, a little bit totally different. Where you need entrepreneurial skills.</p>
2	<p>How do you assess the entrepreneurial performance of Finnish teachers in action?</p>	<p>I think that they don't have this is that I think this is something which is as to become an entrepreneur, or something that is totally different mindset, then you are becoming, or your profession is teaching, you are more about this education, pedagogy, and the teaching the contents or something subjects or something like that. You are not yourself as having any experience for example, what it is to be an entrepreneur, or to run business, or how to be independently working on deciding what you are doing. And so I think that mostly Finnish teachers, they don't have any or they may have some understanding, but they don't have those skills.</p>
3	<p>How should entrepreneurial skills in teacher education be developed?</p>	<p>First is to promote is that somehow to provide for them information, what the skills are, and why they matter for them, why it is important for them to develop also these kinds of skills, especially in terms that they are supposed to educate children, and pupils, youth to develop these skills in terms of so they're in their students. And that's when they come to know understand that what these skills especially are, and why they should think about those that they can have two perspectives that what is their skills, entrepreneurial skills, that they may have themselves, but then it is also how they can educate or drain their pupils or students with the skills. There are two perspectives.</p> <p>And I think so that it depends also all about the resources, and the better the teachers have, maybe</p>

		not thinking about, but they have, they'd have a knowledge about that there are different kinds of opportunities to offer their pupils. It's like visiting some entrepreneur's village or going and visiting some, some other or these entrepreneurs, or asking children to go. And for example, just to observe what, for example, what is happening in shops, or somewhere business lives or something like that, or interview their moms and dads or something, if you have in your mind is an imagination, you can ask how to support your students to learn skills.
4	What do you think is pedagogical entrepreneurship, are there specific entrepreneurial traits for teachers?	First, I must think about this when we think about, for example, we have in Finland, a lot of efforts have been done to get some, for example, this Finnish school system to export that to other countries, for example, that comes to my mind. And there have been a lot of mistakes that it's not always so successful. But for example, we know that one of my colleagues, Trent, is working now with Barrow, so that they are having this Finnish school, these architects are designing the schools, but they are also sometimes reporting their teachers and their the Finnish school system and how in, we have this teaching pupils. So this is something that pedagogical so you need to have, how when you have some pedagogical content, something that is about this pedagogy, and then how to sell that to other countries, or poor, or even in your own city, for example, whatever it is, or in your own country, but how you can sell that pedagogical content. And that's really difficult here in Finland, for example, because this is public service, schools or public service. So it's very, there is no business thinking, in that sense, how to sell because this is something that is paid by taxes, but by public funding. And so it's very difficult to think about this with respect to pedagogical intrapreneurship.
5	Please rank the pedagogical entrepreneurship criteria accordingly (in teacher education / activity), with 1 being the most important and 14 the least important. What is the rationale for the ranking?	So, when I was thinking, when I was thinking about these skills, and then what suit call come first, or whatever you are, as a teacher, I was thinking that then I started with this knowledge for effective pedagogical activity, because I was thinking that everything what is if you're a teacher, you need that is the your basics to be a teacher. And if you want to develop as a teacher, you need that professional reflection. If you are not capable of that, then you are not doing so, this is this started from the idea that building yourself as a teacher to become so entrepreneurial. So this is which I selected the first especially that making the basement ace for being

		<p>a good teacher, and then building on that, and that's a good teacher, you need to be a very effective communication skills, you need to be very interactive, being able to understand what pupils are saying is able to listen carefully able to communicate whatever you're told, you need effective communication skills, but that is also effective communication skills you need, if you want to sell something, yes, it comes back. So that if you have something, but you want to sell it, you want to get some people to be on your side, and understand that it is important that they can buy for this. So, but then what to sell, and then you need to have some strategy ideas. So you need to have some strategy. So, it is also if you want to develop as a teacher, but if you develop your pedagogical approaches or teaching models, you have need to have some vision, where you are aiming to and that relates with leadership skills, because you need to be if you have a goal and you need to have to go there, this is with leadership, I understand it spot where it says that it is yourself leadership, so that you can direct your your own axis, but then it is of course that you can direct and guide those others. So that you can be a leader and you can inspire other people. For example, if you think about entrepreneurial skills, as a teacher, you need to have leadership skills, so that maybe you want to have a team of other teachers to become and start working together. So, or you need to have some also that goes back to this communication, because you need to be good at communicating with other people from other businesses and other areas of society. So that if you want to have this enterprise to be established, and to sell something, you need to have good networks. So and then, but then I just didn't know but then I was putting these professional autonomy and professional determination sets the building back again that this is that you will not must know where you are and how you want to develop, because when you have this designation, so, I was thinking this, you will have those first and I had this proactivity actually it was first quite a year, because I was thinking that proactive thinking is always something that really important. So that you are not reactive, but you are proactive, yeah, but then finally it ended, because you have to put them in order. And then as test this game little bit others after that, this is that what you are going to sell these are more general so that you</p>
--	--	---

		have social innovations, you're also developing something which is important, you are capable to solve problems, you are flexible, you have a and then entrepreneurs if this risk taking this is so funny, because risk taking could be here because if you want to be entrepreneur, you should be it is actually risk taking should be quite something very good. Something here first, but then I just couldn't because I was thinking that this strategic vision and leadership were so important. So this way, these are here, and so actually this is attracting and using resources, is also very difficult to put down here. And then finally this adding value came last. But it was just because this is little the part here or something, I was not exactly so sure why it went like that. Because I was very sure about how I will start and how we will organise.
6	What is the rationale for the ranking?	Because actually, if I think about that, now, it's because I started to think that if I put this in order and important, then I was thinking about how you build your competence. Or it's not only separate skills, but now I'm thinking about more broad term competence, your competence as an entrepreneur and competence as a teacher, then you are building that. And then you must start from what is the basement? What are your basic competencies? This is like building a house. So finally, so that you can do something which is adding value, you need everything here, you cannot add value, you can start from adding value because then it's you're starting from nothing. But you must start from here, you must start from building your competence. So I will speak more in terms of competence. As a competence as being a competent entrepreneur it's not because I feel that skills are some separate features. And skill is a more narrow term. But competence is more broad.
7	Which of the criteria of pedagogical entrepreneurship can be dropped as redundant, why?	It's not exactly because they are actually I felt these are all important criteria. I wouldn't take any. It's okay, it's fine. Because you need all those.
8	Please describe the entrepreneurial teacher in 3 words.	Courage, innovative, strategic thinking.

Ceturtais eksperts (FIN)

No.	Question	Answer
1	In what situations does a teacher need entrepreneurial skills?	In Finland first of all the teachers are expected to be rather independent by thinking with their brains

		<p>and making initiatives and planning and implementing plans and making materials. For example, the strategic vision and proactivity are very present in teachers' everyday life. Strategic in sense that teachers expected to make sense of more generic curriculum that is at the school. They need to figure out how to teach this topic or how my students achieve this learning outcome. So that's the one example where education is very much in play. Proactivity that probably should be seen every day. It's expected that teachers are active and making a plans not just sitting and waiting on others. At least most of these skills are listed here and are something that teachers need on daily bases or at least weekly bases. Perhaps some of the skills like attracting and using resources are something that they don't face every day mostly rarely. Because attracting resources is not a teacher's main job. For example, knowledge of entrepreneurial activity or reflection or effective communication, and social innovation so far are some things that teachers need in everyday life when they work with kids and colleagues. It's very hard to say I wouldn't need problem-solving skills. Working with kids no matter how nice plans I have made with colleagues or by myself. When the class starts you need to improvise because something unexpected happens and you need to solve the situation in seconds or minutes. Risktaking is what I'm not sure about what it means for K12 teachers. Because attracting resources is not a teacher's main job. For example, knowledge of entrepreneurial activity or reflection or effective communication, and social innovation so far are some things that teachers need in everyday life when they work with kids and colleagues. It's very hard to say I wouldn't need problem-solving skills. Working with kids no matter how nice plans I have made with colleagues or by myself. When the class starts you need to improvise because something unexpected happens and you need to solve the situation in seconds or minutes. Risktaking is what I'm not sure about what it mean for K12 teachers.</p>
2	<p>How do you assess the entrepreneurial performance of Finnish teachers in action?</p>	<p>That is a challenging question. I don't know if we can look at this question in the K12 teacher's performance. It's more for national-level tests that are run every couple of years, like exams. But even there the focus is not so much on details these exams more give us an idea about the big picture in general, at what level do people perform in the age</p>

		<p>whatever. It's very hard to make any conclusions based on that data. Are their skills at the preferred level. It does reveal for example if some pizza exams result that at the age of 15 boys are performing less well than girls in general in Finish language. For example, it might raise questions like why. Both girls and boys go thru the same curriculum and they receive the same teaching and so forth but still there are some differences in how they perform in Finish language so that always rises some discussions about why? Is there something we as a society should do to reduce that gap because there's something that does not motivate boys to read so much or pay attention at Finish classes? Following that line of thought, one might start to make some conclusions on whether there are for example teacher education curriculum covering all the skills that teachers need in their work life. Maybe also teaching those entrepreneurial skills then how are in focus, but it's a very long line off didactic or line of thinking when you start from that end. It's very hard to get any specific results to say that Finish teachers are good or not so good at entrepreneurial skills. Or even more specifically, what kind of skills are needed for further training or what support is needed from schools.</p>
3	<p>How should entrepreneurial skills in teacher education be developed?</p>	<p>well, we can support the development of these skills and should also. When I look true the list of skills listed here. Many of these are touched at least to some degree already in teachers' training curriculum so graduating teachers should have some of these skills already when they graduated. They are of course newly graduated at the time so they have 't have time to practice skills but they at least should have some kind of mindset. I am expected to be proactive for example and take initiative at school. I'm expected to be able to change my plans recording to the situation so I just can't stick with whatever is written in the curriculum down. I need to be able to change my plans if the situation needs to. But saying that other option how we could support our teacher students to develop these skills further and in further training that our teachers take once they have entered work life so that would be another very good way to support the teachers. Further pieces of training would be very effective because these are training sessions that teachers can choose. They can decide which training sessions they will attend</p>

		<p>or what kind of training they want to attend. They tend to choose these session training modules based on their own need. They work as usual and then they have that idea we would love to learn more about for example sustainability. How should I discuss sustainability with my first graders so on? They can choose that module. If such is available, they might choose entrepreneurial skills. Or are there any training modules that are giving me some new ideas on that? The further training might be an effective way of supporting our teachers, so they would choose the module by themselves and have external motivation, some sort of the need they observed in their everyday work – I need this skill.</p>
4	<p>What do you think is pedagogical entrepreneurship, are there specific entrepreneurial traits for teachers?</p>	<p>My initial idea is that I recognize these traits. For example our current teacher's curriculum they are referred to using different expressions or different words. Pedagogical entrepreneurship is not used as a term yet in our current curriculum. My definition of pedagogical entrepreneurship is a bit shaky. For me, It's a new term. The main aspect of pedagogical entrepreneurship skills is a growing or pro-creative mindset. It's more like a mindset like for example, you're not staying home and laying on the sofa and waiting that you are waited on, instead, it's a mindset where you are an active person and try to look forward proactively what should I do, what could I do, what resources I need to get to that goal. If I sum up then it's a proactive mindset. It then includes these other bits and pieces and then you start to think about what it means in practice.</p>
5	<p>Please rank the pedagogical entrepreneurship criteria accordingly (in teacher education / activity), with 1 being the most important and 14 the least important.</p>	<p>Just because in Finish schools teachers are expected to be very independent and if you aren't independent or pro-active doing what you suppose to do then you are definitely in trouble as a teacher and your students would be in trouble too. So that's why Pro-activity (1) is very high in my ranking list.</p> <p>Second important skill is professional autonomy (2). It relates to the productivity thing to you as a teacher are responsible for your professional development and making sure that you keep your professional competencies updated throughout your career. And can implement and interpret the curriculum that is in force at that time.</p> <p>Number three knowledge for effective pedagogical activity (3). You have to know what kind of options or what kind of tools you're having in your toolbox when you plan and implement actual teaching and all the aspects of being a teacher.</p>

	<p>Then number 4 is a professional reflection (4). I ranked it quite highly because without the willingness to reflect it is hard to maintain your professional knowledge & competencies updated, so reflection is quite important in that sense.</p> <p>Then Nr.5 professional determination (5) so it relates to keeping up with your professional skills and knowledge so you pick up a plan not jumping from day to day and just trying to survive, you need to have some kind of longer-term goals.</p> <p>Then Nr.6 the effective communication (6), while without communication skills as a teacher you would be truly in trouble that's very much everyday teacher is dealing. Having communications with students, colleagues, parents or school doctors & nurses, and so on. There are many factors with whom effective communication is necessary. I'm quite sure if you ask our teachers at school to rank the skills then effective communication skill would rank quite high in their mind probably higher than in my list.</p> <p>Nr. 7 is flexibility(7). It's important to react to unexpected situations and be strong-headed with a plan for a long period. But you have to be able to change your plans if needed or even have a plan B and plan C if you have time to do that.</p> <p>Nr. 8 problem solving skills. Well, it rates to being flexible and in everyday life, in our classrooms, our teachers are facing many unexpected situations something happens or students not following the plan that you thought might be great. But then you need to solve a problem and figure out some other plan within a minute or another way. For example, the school doesn't have all the resources that would love to have to teach something but then you have to improvise and think of what are the other options. Do we have other resources that we can maybe modify and use or can we do these resources together with kids so that way we get the needed resources & materials and so on, that require problem-solving skills.</p> <p>The leadership skills (9) then depend a little bit on how you define the leadership. I define it that it enables you to work autonomously and make decisions independently. That's very close to other skills that we have already discussed like professional autonomy and so forth. It's a bit similar to that but still, leadership as a word is quite</p>
--	--

	<p>low on my ranking list. The topic in itself has been covered in some skills that I mentioned earlier.</p> <p>Then social innovations (10). I think this one was low in my ranking because I wasn't quite sure how I would define social innovation. It's different than pedagogical innovation but it's low in my ranking list because I didn't know how to define it.</p> <p>Then strategic vision (11) was a bit lower in my ranking list because it as the expression is more suited for the entrepreneurial world and sometimes with positive connotations or money-driven connotations in my mind. When I heard the word strategic vision all true in the school world and world of education it might be different but I think also that the strategic vision is a little bit important for the head of schools and it's part of their work to look forward and see the bigger picture and all the aspects that interact in these longer-term plans and ambitions where we are heading. Whereas a teacher in the classroom your timeline or vision you make to teachers is a bit shorter of course you should look ahead and so on. But you can't look 10 years ahead. You don't know to make that long-term vision. So, for example, you don't have that understanding or knowledge of budget or what kind of budget cuts can come within a few years. So that's why it's a lower on my list.</p> <p>Adding value (12) again was a bit difficult. The value of the first connection comes from an entrepreneurial world like how do we make more money than we put our resources into it. That's a kind of harsh way to look at that but on another hand, if we think about our education system that's all about adding value. It's about educating and supporting our kids so they can grow into citizens that can add value through their work after graduating. Just because the first connection of adding value expression stuck in my mind money-driven entrepreneurial world that's the way I ranked a little bit lower.</p> <p>Attracting and using resources (13) I rank this rather low because I thought attracting and running resources is maybe not the priority focus for teachers' world but maybe it's more related to head of schoolwork or maybe people who work in city council or municipality.</p> <p>The last one must be the risk taking then (14) in the sense that it would mean in teacher regular work. The only risk you can take as a teacher is you change your pedagogical approach or use a</p>
--	---

		different kind of resources but that's the only kind of risk you can take. You can't take the risk of magnitude. For example, tell kids to learn this on their own and come after a year or so, and then we will see how you have done.
6	What is the rationale for the ranking?	Done
7	Which of the criteria of pedagogical entrepreneurship can be dropped as redundant, why?	If we cross out the last ones I already ranked as last then I think we still could cover teacher needed skills. So then risk-taking, of course, depends on how one defines risk taking. Looking from other points of view taking a new teaching method is also a risk because it might work or not. For a teacher it's like, can I handle unexpected situations. I'm willing to try these new methods even if everything fails I can still fall back to my plan B or there is still some time to try another method the students will learn the topic anyway even if it's not the ideal thing to do that at least you feel secure in that context you can take these small risks and I can handle it whatever happens in basic case scenario, of course, this new method is wonderful and students love it and it comes as new standard or the new way of teaching. We can always argue if all these skills are needed but it's more about how important each skill is in school it depends in what stage of career you are a new teacher you focus on other skills than experienced one.
8	Please describe the entrepreneurial teacher in 3 words.	Proactive, competent, and forward-looking, well I would like to emphasize that.

Piektais eksperts (FIN)

No.	Question	Answer
1	In what situations does a teacher need entrepreneurial skills?	Do you mean ISS teacher or as a general feature? Agnes You can speak from both perspectives. Yet as I said at the University contacts all professors and postdocs and senior lecturers are teachers as well. In the FIN context, all academic staff does research and they are teaching (they are teachers). They need to teach as well. Yes, we don't have that kind of position in which all review researchers or professors can concentrate only on the research but they need to do teaching as well. If I look at these definitions of entrepreneurial skills I think they are very close to this kind of close to generic and professional skills. They need the skills every day in teaching activities. Also, I think they

	<p>need to organize the behaviors of problems every day as a teacher or as researchers. In these positions, these (both) are the main tasks. Teachers who work at secondary school or primary school level, I don't know what the situation is there. But I think the current curriculum the national curriculum is it highlights for example a Simple regulation of students and also other generic skills and I think that to teach these aspects I assume that teachers as well need to have the skills if they don't have them then how they can teach these skills? this but I think that some I don't know what what is the real situation but my impression is that these younger teachers who have completed master's degree in education very recently might have these skills. But I don't know what his situation is with these teachers who have been teaching over the years do they have upgraded or some kinda enhanced their teaching practices and the views more and less I think it is it is that they need every day at teaching situation to use these skills.</p> <p>Agnes</p> <p>That's interesting you mentioned curriculum because one of the reasons I started to see it is a problem as a problem because we have this new reform and there is written in a curriculum that teachers a need to develop entrepreneurial skills for students but the problem was the almost all teacher didn't know the meaning of the term. If you don't know the meaning so how can you develop something so they didn't have any practice, any preparation in it and still in universities we don't develop these skills to teach education students in a bit just for business students. so that there's this gap between what a government wants and what teachers can do in a practice.</p> <p>In Finland, many of these teacher education teachers are not. If I use that entrepreneurship skills as I can translate in Finish it reverses to the skills I need as an entrepreneurial carrier or something like that but if I know what I'm looking for these border definition that actually includes the idea of all are there is self-regulation that you are able to plan and monitory behavior thinking solve problems and so on. if these kind of terms are used instead of entrepreneurial skills then I think many teachers would realize that of course, I need these aspects. I think there might be some kind of gap between the definition and also what skills include, it is a very broad concept – critical thinking.</p>
--	--

		<p>Agnese</p> <p>There is no this revealing part where we really communicating with teachers. As you mentioned I also assume that it should be like that if you don't have the skill you cannot develop it for others because it's obvious, write? And then I searched for articles to prove it. And I couldn't find any. I was surprised. But now we do. We (I and my college) did research on that self-assessment on students and there it was, it's true that if you don't have the skill you're not able to develop it for others. Till then it seems so obvious but there was no evidence for that.</p> <p>Actually, we have evidence for that. From that perspective teacher who has not completed education training, they are not able to integrate these aspects into teaching practices so teachers need the training to do that. it's not enough that they are just teaching. teaching years how many years they have been as a teacher do not anything about what is the competencies and their pedagogical competencies but if they have over 25credits of pedagogical training then they are able to understand the link between these aspects.</p> <p>Agnese</p> <p>Do you have an article?</p> <p>We are writing it now. I hope it will be published very soon.</p>
2	<p>How do you assess the entrepreneurial performance of Finnish teachers in action?</p>	<p>We have a course that which teachers plan and create design courses that include different kinds of skills. As a part of that course, the teachers need to reflect on their pedagogical skill self-assessment and then there is Pierre's assessment so they read others are they pierce text, and this course plans and gives feedback. I was a teacher of this course and also give feedback about this issue. I think that we offer 60 credits of pedagogical training and the nature of these courses includes some of the elements of these. We give them a research pace information example about self-regulation and aspect of that and also in every course they need to reflect their skills. there are links, we assume, also there is recent evidence that these teachers improve their self-regulation skills and reflect on skills which is a part of their pedagogical training. So they are really able to enhance their teaching practices.</p> <p>Agnes</p> <p>Before they come how would you access it?</p> <p>Actually, you mentioned that could be a difference</p>

		<p>between the young teachers and teachers who graduated.</p> <p>I think teachers who are not making these kinds of university content who have not any pedagogical training I think that they can, perhaps their pierce can give sometimes or they can discuss at their (Fakultātes) level aspect, but no one is actually assisting teaching practice or they give feedback about sample how to include these kinds of aspect. As a part of this pedagogical training, we do that a lot. Using all kinds of assessment methods. I don't know what's the situation in primary school. Some teachers had said that they have nowadays peers so they have worked together with other peers teaching so it is one way to enhance or give feedback and also it helps them to reflect on their own teaching practices. f course they might be some kind of of of training session for sample I have though several times lectures of upper secondary school. I had discussions about these issues, and how to integrate these teaching practices. There isn't necessary national-level training for them.</p>
3	How should entrepreneurial skills in teacher education be developed?	<p>I think these aspects it's not only teacher education, I think it's all higher education in all teaching regarding all the disciplines. The teaching practices cannot only focus on domain-specific knowledge. That's my view. I think that in every subject I don't mind at all higher education students need these skills, they are needed already during higher education studies but later when they are entering the burning life. So they need to be able to discover opportunities to organize and manage their thinking processes and behavior. It's some kind of general competencies that are needed democracy society that works and has this kind of idea. It gives some kind of autonomy to think independently and make a decision and so on. These are some kinds of lifelong learning skills that are needed in different phases of personal development, not only at the school level. Not only when they are entering working life but later as well.</p>
4	What do you think is pedagogical entrepreneurship, are there specific entrepreneurial traits for teachers?	<p>I think these separate courses are for example courses that are focusing on entrepreneurial skills they are fine and they are starting points. But I think these aspects need to be integrated into the whole study path when it starts from primary school and then upper secondary school and then vocational and higher educational context. Actually, our</p>

	<p>research in CAPUS project findings tells that students whose background is at vocational school they critical thinking skills are lower than students who have completed general upper secondary school. It's also one factor that explains these differences between higher education students in their critical thinking skills, argumentation, and rhythm communication skills in their home background. That's why I think this is something that it's too late if you focus on this aspect of higher education. In Finland aim is that half of the population to have a higher education degree. There are half of the students that will never complete this kind of education. That's why I think these need to be integrated in primary school and also upper secondary school vocational and general.</p> <p>Agnes</p> <p>I totally agree with you that's awesome I believe. About vocational competencies I am thinking critical thinking should be better but how about other competencies for example collaboration or something like that? Isn't that better for vocational students for example?</p> <p>I don't know, I haven't actually explored this, at least in Finland's context.</p> <p>Agnes</p> <p>Oh no, it's just come to my mind. That it could be that they have different skills?</p> <p>Yeah, these were one-of our conclusions that we measure academic competencies but there might be some other competencies that as well are needed. I think that for example team work.</p> <p>Agnes</p> <p>That they use more in practice?</p> <p>Yes, for example, ethical thinking and issues like that.</p> <p>Agnes</p> <p>They just face it more like academic students?</p> <p>Yes.</p> <p>Agnes</p> <p>Ok, what do you think it's pedagogical entrepreneurship? How would you define it in your own words after you have read the definitions and we have talked? Before you look at them I have a pre question, how would you describe it in your words not knowing all the criteria?</p> <p>Yes, the specific trades for teachers. What do you mean trades? Like personality?</p> <p>Agnes</p>
--	---

		<p>If pedagogical entrepreneurship contains something from entrepreneurship that is a business characteristic?</p> <p>I haven't even thought about that from this perspective. I think this collaboration is something that that is needed and then this self-regulation an ability to monitor to manage one behavior so on and also emotions included in that and then the communication skills, of course, leadership skills, problem-solving skills, and I would say also the critical thinking skills are needed so you can see out off the box and innovate new aspect. Things like that. Did I answer that question?</p> <p>Agnes</p> <p>Yes, You already listed the skills. But if I ask you just your opinion about pedagogical entrepreneurship, how do you see it?</p> <p>I assume that this is the first thought that I have heard that the teachers need to have a pedagogical understanding of this aspect. But I don't know is this something that you are seeking.</p>
5	<p>Please rank the pedagogical entrepreneurship criteria accordingly (in teacher education / activity), with 1 being the most important and 14 the least important.</p>	<p>I would start with flexibility because as a teacher you need to be flexible I think this is very related to self-regulation. You can see the alternative of implementing the desired results and also I think this is related to a classroom as well and adapting to change and being able to see different. also as a part of this is that a reflection I think it is very important it is something that you are able to I think very closely connected to that flexibility you are able to reflect and you as a teacher you are never ready. That's why I rank very highly on reflection skills (1) that you are able to improve you as a teacher.</p> <p>And then there have to be knowledge (2) and skills (3) to apply this effective pedagogical entrepreneurship. Of course, you need to be to have very good communication skills(4). Then You need to have problem-solving skills (5). And then of course you need to have the ability to use resources (6). I think then some kind of strategic vision (7). I think they all are connected so it's why it's hard to point out one by one. For example, if you don't have this kind of reflection and flexibility skills these skills are needed to have a professional degeneration to set consistent necessary actions you need to be able to reflect these actions as well and overcome difficulties you need to have flexibility. I think these are embedded in aspects. As a teacher, you sometimes need to have the ability to take risks</p>

		<p>(8). To take performed calculations. I think as a teacher you can for example you can integrate and use these skills. Sometimes they are not working but they are teaching in a similar way that we have done for over 20 years. Then we are not creating new ways to do these. That's why I think that teachers need to have skills to take risks of course they need to have the ability to analyze risks and also reduce this kind of harm. In terms of all of that are related to these students or peoples that we are teaching. At the same time, I think ethical thinking skills are very important (9). Added value (10) I think is that comes together we can do those things. Of course the social aspect (11) also. As a teacher, we need to teach leadership skills (13) and at the same time we need to have skills to work autonomously and I think this also includes flexibility & reflection & professional determination It is one part of that self-regulation you can monitor. Yeah, this is very important.</p> <p>Agnes Do you want to put it in the middle? Perhaps I would like to put that after communication skills or something like that.</p> <p>Agnes You have left the last one. In Finland why I have this is that all these aspects are very important that's why it's very difficult to rank them and actually as I said I think they all actually are embedded.</p>
6	What is the rationale for the ranking?	Sometimes it can compensate but I think that to be able to be professional at pedagogical entrepreneurship you need to have all these aspects.
7	Which of the criteria of pedagogical entrepreneurship can be dropped as redundant, why?	I think all this is needed.
8	Please describe the entrepreneurial teacher in 3 words.	<i>(thinking longly)</i> Flexibility, curriculum, and then its high-quality education.

Sestais eksperts (LV)

A: Labi, sāksim, tie jautājumi jau ir tādā secībā, kā es aizsūtīju. Bet, ja nepieciešams kaut ko paskaidrot vai papildināt, tad mēs varam nedaudz atkāpties no tā, kas tur rakstīts.

Sestais eksperts: Nē, tā secība man ir pieņemama. Par pirmo jautājumu – par situācijām manā darbā, kur ir nepieciešama šī uzņēmējspēja. Vispirms jau tā ir nepieciešama pedagoģiskā

procesa organizācijā, ko redzu vairākos virzienos – darbs ar studentiem, darbs ar kolēģiem, darbs ar administrāciju, tostarp ar metodiķiem, kas ir mani palīgi. Tad problēmsituāciju risināšanā, sadarbībā un arī izaugsmē. Izaugsmi man bija grūti noformulēt, kā to paskaidrot. Man ir vajadzība šo uzņēmējspēju trenēt, nē, ne trenēt, bet kā lai to saka- man visu laiku ir vajadzīgs kāds uzdevums šinī jomā. Nepieciešamība būt procesā- vai es kaut ko palīdzu organizēt, kaut ko noorganizēju, tur vajadzīga šī uzņēmējspēja. Pielāgošanās, vides mainība. Tur visu laiku vajadzīga šī te uzņēmēja spēja, ņemot vērā to raksturojumu, kas bija jūsu atsūtītajā materiālā, kas ir pedagoģiskā uzņēmējspēja. Es izlasīju, viss atbilst. Tur, protams, es ņemtu ārā tos skolēnus, jo man ir cita specifika. Bet tur viss atbilst tam, ko es daru. Tā kā tā uzņēmējspēja ir nepieciešama visu laiku. Tā ir mainīga dažādās situācijās. Te prasīts kādās situācijās. Nu ļoti dažādās. Nu tā ir obligāti nepieciešama, tā es uzskatu.

A: Par skolēniem runājot. Te doma bija par to, kā sagatavot skolotājus, lai viņi spētu veiksmīgi attīstīt savu karjeru un arī uzņēmējspēju skolēnos. Bet arī mana darba vadītāja Zanda atzina, ka viņai kā profesorei visu laiku nepieciešama šī uzņēmējspēja. Lai nopelnītu, viņai visu laiku jāveido projekti. Un, ja tu pats neesi tas, kas iniciē šos projektus un virza, tu nevari neko nopelnīt, nevari savā karjerā virzīties uz priekšu. Ka tas ir ļoti būtiski. Ļoti labi, ka es no jums to dzirdu, tas it kā apstiprinās, ka tas ir svarīgi visos līmeņos.

Sestais eksperts: Tieši tā tas ir. Manuprāt, tas ir visos līmeņos. Tikai, vai cilvēks to jūt, vai vispār par to piedomā? Bet tā kā es izlasīju šo materiālu, es apsēdos un reāli par to piedomāju, sāku rakstīt uz lapiņas visas situācijas, ko es mēneša laikā daru, tur visur ir vajadzīga šī uzņēmējspēja. Domājot par to otro – uzņēmējspējas izpausmes darbībā šodienas Latvijas skolotājam, ja godīgi, es redzu ļoti bēdīgu šo situāciju. Jo ļoti maz ir tādu skolotāju, kas ir elastīgi jeb fleksibli. Fleksibilitāte – tas bija viens no jūsu minētajiem kritērijiem. Man tas iet kā pirmais. Jo skolotājiem tādiem ir jābūt. Viņš nevar ieciklēties uz kaut ko, vienkārši atnākt uz skolu un kaut ko monotoni darīt. Uz skolu vai uz augstskolu. Jo tā diena var izvērsties pilnīgi savādāka. Viņam jābūt ļoti, ļoti elastīgam. Tagad, kad mēs saskaramies ar tiem jaunajiem skolotājiem, kad ir tie kvalifikācijas eksāmeni, kad mēs redzam, kā viņi reaģē, piemēram, vakar mums bija situācija, kad no četriem, reāli diviem, manuprāt, bet tas ir tikai manā skatījumā, es redzu, ka ir divi tādi. Tātad puse. Bet es baidos, ka ir vēl mazāk. Jo tad, kad tā saskare lekcijās, kad saņemtu viņu darbus, es redzu, cik ļoti monotoni cilvēki strādā. Var runāt, protams, ka to ietekmē atalgojums. Bet mans uzskats ir tāds, ka visi par skolotājiem nevar strādāt. Visiem nav tādas spējas un mākslīgi tās nevar iegūt. Tu vari gribēt būt popdīva. Bet ja tev tas nebūs, ja nebūs saknē iekšā, kaulā, nezinu, smadzenēs...vienalga kur...Ja tev tas ir, tad ir. Tad tu to vari attīstīt. Ja tev tas nav, tad tu kulies kā skolotājs ar tām grāmatām gadu no gada, un nejutī ne

gandarījumu, ne baudu, nekā no tā visa. Diemžēl tādu ir ļoti daudz skolotāju. Un ja runā par to jauno Skola 2030, Kompetenču pieejā balstītu izglītību, mans dēls mācās tādā skolā, es redzu – kādi skolotāji! Uh! Tajos skolotājos – personībās es redzu daudzus tos kritērijus. Un tad man tāds liels prieks, ka tā situācija varbūt nav tik bēdīga. Bet, jā, es uzskatu, ka ir ļoti maz tādu, bet ir potenciāli. Ir kas grib mācīties, mainīties, kas jūt sevī šo spēju, tad viņi būs tādi. Es redzu tādus arī jaunos skolotājus, kas šobrīd mācās, kaut vai pirmo līmeni, šo studiju programmu. Ka viņos ir šī dzirksts, ka viņi grib darboties. Un kas interesanti bija no šiem kritērijiem – jā, fleksibilitāte un otrs, ko atzīmēju – efektīva komunikācija. Tā ir problēma ļoti daudziem... visos līmeņos. Runājot ar bērnu vai priekšniecību, rektoru. Tev tas ir jāmaks. Kaut jāiet kādosursos. Tev jāprot efektīvi komunicēt kaut nakts vidū. To es tā redzu. Ja es kaut ko nepareizi saprotu, tad sakiet.

A: Nē, nē viss pareizi. Mana disertācijas tēma jau nāca no tās praktiskās saskares ar problēmu par kompetenču programmu, kur skolotājiem liek attīstīt skolēnos uzņēmējspējas, bet daži šo vārdu pirmo reizi dzird. Un mēs ar Gati Lāmu uztaisījām pētījumu, kur redzējām korelācijas ap to, ka, ja skolotājam nav šīs uzņēmējspējas, viņš nevar to attīstīt skolēnos. Visi it kā loģiski saprot, ka tā ir, bet nekur jau tas nav pierādīts. Tāpēc veicām to pētījumu. Un ir skaidrs, ka tā ir un kaut kas ir jā dara. Es vēl esmu skolā, bet es aizgāju no tā skolēna, ko pētīju maģistros, pie skolotāja. Kā palīdzēt skolotājam? Un tad jau var iet tālāk pie tiem, kas māca skolotājus. Palīdzēt attīstīt šo prasmi skolotājos. Ir pētījums, kas pierāda, ka uzņēmējspēju var attīstīt, ka tā nav iedzimta.

Sestais eksperts: Man šķiet, ka tur tās rakstura īpašības sakrīt vai nesakrīt. Man uzreiz nāk prātā konkrēts piemērs, es zinu cilvēku, kam nav šīs elastības, viņš izdara savu darbu un viss, bet viņš ir labs skolotājs. Viņš ir gājis uz kursiem, bet kaut kā nav aizgājis tas klikšķis, nu nezinu. Var jau būt, ka var kaut kādā veidā attīstīt, varbūt kaut kādā komandas darbā. Un tas nākamais jautājums, kas arī sasaucās, es pāriešu uz to – kādā veidā tas būtu jāattīsta. Kad es studēju, man bija pasniedzēja Rasma Purmale, tagad viņa ir mana kolēģe, bērnudārza vadītāja, es tagad aizmirsu to nosaukumu, kādas lekcijas viņa mums lasīja, bet par pirmskolas vadību bija šie jautājumi, un tur bija fantastiska pieredze, es redzu, kas varētu būt arī uzņēmējspējai, situāciju analīze un izspēle. Tā kā tādu teātri mēs spēlējam, un tad kuru lomu tu izvēlies, kā tu šo lomu pozicionē no savas puses, mums bija ļoti fantastiskas diskusijas. Mēs tur bijām gan izsmējušies, gan noraudājušies. Kā tu reāli risināsi šo situāciju? Un tas ir tas pamats, kur pārkaņpt sev pašam pāri, un attīstīt sevi mazliet piespiedu kārtā, un paskatīties no malas uz citiem. Un domāt – kā es rīkotos viņa vietā. Šī te kritiskās domāšanas attīstīšana, kas vienu brīdi Latvijā bija ļoti populāra un visi par to runāja, tagad kaut kā ir noklususi. Tagad ir

kompetences par ko runāt. Kritiskā domāšana ir pazudusi, arī attīstīšana. Man ļoti patīk kolēģes Zandas Rubenes pieejas, arī par kritisko domāšanu. Lūk, kas šiem jaunajiem skolotājiem būtu vajadzīgs, situācijas analīzes, vispirms izprast un analizēt sevi. Mēs varam iet uz kaut kādām neurografikām, uz visādiem sevis izprašanas kursiem, bet tas nav tas, bet tieši par tēmu, savu profesionālo jomu – šī te analīze un kritiskā domāšana. Tas ir tas, ko es arī redzu, tad, kad man būs iespēja mainīt savu studiju programmu, man ir projekta ietvaros tā izstrādāta, bet šobrīd to vēl nevaru mainīt t.i., ir jāmaina skolotāju domāšana, jo mainās laikmets, mēs nevaram sēdēt uz vieniem rezultātiem un priecāties, mums jāmainās līdzī laikiem.

A: Tieši tāda metodika ir uzņēmējdarbības attīstīšanai. Situāciju analīzes, lomu spēles, pragmatiska pieeja – teoriju mācās caur dažādām darbībām, nu jā, šis ir tas, kas šobrīd iztrūkst, bet kas būtu ļoti efektīgs veids, kā to attīstīt.

Sestais eksperts: Es tagad atcerējos, maģistrus studēju Latvijas Universitātē un tur bija viens studiju priekšmets, kur mēs katru reizi spēlējām spēles. Man vēl ir grāmata, ko izmantoju saviem studentiem. Dažādas lomu spēles, sākot no prāta vētras līdz uzņēmējiem, visādas. Jā, tas ir tas, kas man pirmais nāk prātā. Caur sevi tas ir jāiziet. Nu lūk! Pārejam pie ceturta?

A: Jā, pārejam pie ceturta.

Sestais eksperts: Ceturtajā tas, ko es jau teicu. Elastība. Mērķtiecīgums. Ideju deģenerēšana un vēlme pašam attīstīties. Mēs nevaram pieprasīt no citiem attīstību, un paši nedarīt neko. Bet pirmais, kas man nāk prātā, tā ir elastība. Nu tā, es nezinu, cik tur daudz vajag nosaukt, pietiks?

A: Jā ir labi. Piektais jautājums ir ļoti būtisks.

Sestais eksperts: Tas ir visgrūtākais. Man, piemēram, divi ir ielikti, es nevaru izšķirt. Liekas, ka šī elastība, fleksibilitāte, un efektīva komunikācija ir pirmās, bet, ja jāizvēlas, pirmo ieliktu fleksibilitāti. Tas ir tas, ko es teicu – tu esi sagatavojies saulainam laikam, pēkšņi līst lietus, tu nevari sēdēt un raudāt. Tev ir jāpielāgojas situācijai. Trešais – zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai un proaktivitāte. Teikšu godīgi, proaktivitātes jēdziens man bija zināms, bet tik plašu skaidrojumu pirmo reizi izlasīju.

A: Pedagoģiskā uzņēmējspēja tika veidota izanalizējot sistēmiskajā analīzē uzņēmējspēju, tad profesionālo kompetenci skolotājiem, saliekot kopā, un tur ļoti daudz sakrita ar uzņēmējspēju kā tādu.

Sestais eksperts: Nu tad nākošā būtu profesionālā mērķtiecība un profesionālā refleksija. Un tad visi pārējie. Jā, riska uzņemšanās varētu būt pēc tam. Profesionālā autonomija. Bet vienas no pēdējām uzliku sociālās inovācijas un līderību. Un stratēģiskā vīzija. Tās trīs pēdējās. Jā, un pievienotā vērtība pirms tām. Būtībā tie cipari nav svarīgi. Man svarīgi bija salikt to augšdaļu

un to apakšējo. Kāds pamatojums? Pieredze. Tikai pieredze. Tāpēc, ka lasot kritērijus, man bija uzreiz piemērs prātā. Jā, balstoties uz pieredzi. Kuru atmet kā lieku? Es biju pierakstījusi stratēģisko vīziju, tāpēc ka, nu var jau būt tāpēc, ka man tas ir jau apnicis, jo visur ir vīzija. Vīzija. Vīzija. Jā, es piekrītu, ka vīzijai jābūt, bet uz to nevar ieciklēties kā uz tādu vadelementu, kas tev ir kā desa deguna galā. Jā, vīzijai ir jābūt skaidrai, kas tur tai nākotnē būs, bet tev jābūt ļoti elastīgam, kā līdz tam visam nokļūt. Un sociālās inovācijas, manuprāt, tas arī ir tas par ko ārkārtīgi daudz runā – inovācijas, inovācijas. To ir tik daudz, ka es pat nezīnu, vai vēl varētu būt kas jauns. Ar ko mani vēl varētu pārsteigt. Tas varētu būt tas, kas ir lieks šinī brīdī, bet es nesaku, ka pēc gada tas nebūs aktuāls.

A: Ja nebūtu nekas jāizmet, vai jūs atstātu visus?

Sestais eksperts: Jā, es atstātu, tāpēc, ka ir tik dažādas situācijas. Vienā brīdī būs vieni kritēriji aktuāli, citā – citi. Bet, ja obligāti no kāda jāatsakās, es atsakos no stratēģiskās vīzijas.

A: Tas ļoti labi to dzirdēt. Par sociālā inovācijām mums ar Alisi /Oļesi/, viņa raksta disertāciju par to, ir bijušas diskusijas, jo pēc būtības sociālās inovācijas nav nekas tāds, kas ir īstermiņa risinājums, tas ir ilgtermiņa risinājums.

Sestais eksperts: Tieši tā. Bet tas šobrīd tiek izmantots kā īstermiņa risinājums. Un tā ir tā problēma, kāpēc to vajag atmet. Ja tā ir ilgtermiņa, tad es piekrītu, kas tas ir aktuāls. Jā, pareizi jūs sakāt par īstermiņa- uznāk bums un atkal nākošais...

A: Sociālā uzņēmējdarbība un sociālās inovācijas šobrīd ļoti daudz tiek dotētas no ES, tāpēc, man šķiet, ir tāds uzplaukums. Visi ir sociālie uzņēmēji un visi runā par sociālām inovācijām.

Sestais eksperts: Tieši tā.

A: Bet tagad grūtākais jautājums.

Sestais eksperts: Jā, jo man ir pierakstīti pieci.

A: Jāizvēlas trīs.

Sestais eksperts: Pirmos nosaukšu, tad domāšu. Tātad - fleksibilitāte un proaktivitāte. Un tad jāizvēlas no – komunikācija, radošums un profesionalitāte. Laikam izvēlēšos – profesionalitāte, jo, manuprāt, profesionalitāte sevī ietver gan komunikāciju, gan radošumu, nu tas manā skatījumā ietilpst. Fleksibilitāte, proaktivitāte, profesionalitāte.

A: Labi, paldies! Tik interesanti, jo man galvā jau visas tās pārējās atbildes. Un ar katru nākamo, es nevaru sagaidīt, kad es varēšu visu salikt kopā, tas tik interesanti! ☺

Septītais eksperts (LV)

Septītais eksperts: Jā, droši var ierakstīt, nav problēmu.

A: Es jau Jums nosūtīju jautājumus, uzdošu jums tādā pašā secībā, kā es nosūtīju. Ja ir kaut kādi papildus jautājumi, tad droši tos var uzdot, es sekoju

Septītais eksperts: Mums būs jādalās ar ekrānu, jo visus tos no galvas, lai saaranžētu, es neatceros. Man nebija laiks to izdarīt. Man būs jāpaskatās.

A: Jā, protams, nav problēma, to es varēšu uzlikt uz ekrāna. Labi, tad mēs varam sākt. Ja rodas kādi jautājumi par terminiem, kādi precizējumi, droši var uzdot. Tas pirmais jautājums par to, kādā situācijā skolotājam ir nepieciešama uzņēmējspēja.

Septītais eksperts: Mana pieredze, ka skolotājam bez uzņēmējspējas mūsdienās grūti. Visās situācijās tā jau ir kā norma. Vērojot un analizējot Pasaules ekonomikas foruma to pēdējo ziņojumu par darba nākotni, tad tur mēs redzam, ka viscaur vijās tā uzņēmējspēja. Būtībā uzņēmējspēja ir kompleksa, kas sastāv no vairākām, dažādām prasmēm, tāpēc es drīzāk teiktu, ka skolotājs nedrīkstētu būt bez uzņēmējspējas. Un tās situācijas ir visur. Kādu piemēru. Pirmkārt, būt līderim, būt līderim klasē, kur tev vēlās sekot, vēlās ieklausīties tajā, ko tu saki, būtībā arī – savu ideju pārdevējam, bet labā nozīmē, ne tādā, kā cilvēki uzreiz uztver to, kā kaut ko sliktu, bet pārdevējs tiešām, kas prot attīstīt šīs stratēģijas, kā citus iedvesmot, kā pārliecināt, nevis uzbāzties, bet kā ar savu piemēru pārliecināt. Tā kā tur ir daudzas prasmes, bez kurām mūsdienu situācijā vadīt pedagoģisko procesu klasē, tas pats attiecas arī uz darbu ar kolēģiem, uz sadarbību, tas ir nākamais, kur ir nepieciešama uzņēmējspēja. Sadarbība, lai nonāktu pie rezultāta, atkal mums ir nepieciešama līderība, nepieciešama proaktivitāte, ja mēs vēlamies paši kaut ko sasniegt tajos apstākļos, kādos mēs esam. Un vēl kur tas ir nepieciešams – darbā ar sabiedrību, tātad izejot ārpus savas skolas, darbā ar vecākiem. Būtībā es saskatu visās šajās dimensijās, sākot no darba ar skolēniem līdz darbam ar sabiedrību, bet, protams, tas neizslēdz to, ka arvien vēl ir daudz pedagogu, kuriem ir varbūt mazāk attīstītas šīs uzņēmējspējas. Būtībā tai vajadzētu būt visur, tai vajadzētu būt ikdienai. Te man ļoti labi patīk, ko šobrīd lieto, ko mēs varam atrast angļiski rakstītajos materiālos, tas „teacherpreneur” kas ļoti labi izsaka, kombinē vienā vārdā šo skolotāju uzņēmējspēju, parāda, pastiprina, kas var kaut ko vairāk, viņš iziet ar savām idejām, viņš jau maina un ietekmē izglītības politiku. Nu tā, bet mēs nevaram sagaidīt, ka visiem skolotājiem vienādā līmenī, tas tāpat kā ar visām prasmēm. Nu tas būtu tā īsi (iesmejas), īsi par pirmo jautājumu.

A: Jā, es arī ar šo terminu – „teacherpreneur” saskāros, tas vairāk parādās Amerikas literatūrā, jo Ziemeļvalstīs vairāk parādās šis „ pedagogical entrepreneurship”, kas ir vairāk Norvēģijas, Zviedrijas, Somijas diskusā, bet arī termins „teacherpreneur” Latvijā perfekti parāda..., Latvijā to ir ļoti grūti iztulkot, es to lieku arī zem pedagoģiskās uzņēmējspējas, jo tur tās pazīmes sakrīt.

Septītais eksperts: Man vienā no konferencēm stāstīja šo tēmu. Tā man ir ļoti tuva, to „teacherpreneur” papētīju. Tur tas ir nevis kā pedagoģiskā uzņēmējspēja, kas ir tā kā nostāk no skolotāja, bet tur skolotājs ir kombinācijā pašā vārdā, kas latviski nu nav, nav tāda vārda. Un tas ļoti labi parāda, tāpēc es vienmēr atstāju to angļu variantu, jo latviski mēs varam tikai paskaidrot. Tas būtu tas ideālais modelis, kā es to redzu.

A: Kā jūs vērtējat Latvijas skolotāju uzņēmējspējas izpausmes darbībā?

Septītais eksperts: Nu kā jau es teicu, ir ļoti dažādi. Saskaros ar daudziem simtiem skolotāju, ne tikai fakultātē, kas ir studenti, kas nāk uz profesionālās kompetences pilnveides kursiem, bet arī vadot dažādus seminārus, un vispār Latvijas skolotājiem šī situācija ir ļoti, ļoti dažāda, bieži vien tā ir varbūt tāda pedagoģu neatrisinātība, tādi sistēmas ierobežoti, kur nepārliecinātība par sevi traucē būt proaktīvam. Nu kā tad es to darīšu. Vienmēr tādā gaidīšanas režīmā, kustēšos tad, kad kāds kaut ko teiks, tas būtu tas pirmais, ko esmu novērojusi. Tas varbūt nav tik attīstīts – atrisinātība un proaktivitāte, un kas arī ļoti raksturīgs skolotājiem – ir bailes riskēt. Un tikko ir bailes riskēt...Kā mēs darām kaut ko jaunu, runājot par inovācijām, tad šī riska uzņemšanās, uzdrošināšanās riskēt, ir nepieciešama, un tas ir tas, kas ļoti daudzos gadījumos ir viens no šķēršļiem. Kāpēc nav attīstīta ļoti augstā līmenī šī pedagoģiskā uzņēmējspēja. Nu kā mēs skatāmies, ko mēs gaidām, to latīņu jau var dažādi pacelt. Skatoties pret ko mēs analizējam un vērojam. Nu tas tas galvenais novērojums šobrīd. Nu ir arī tādi ļoti izteikti. Un tas ir normāli. Skolotāji ir masveida profesija. Sagaidīt, ka visi ir top menedžeri, top vadītāji, mēs nevaram. Un tāpēc tas ir normāli. Vajadzētu varbūt lielākam procentam būt vidējam, tie, kas ir ļoti spējīgi, un Latvijā vajadzētu lielākam procentam to skolotāju, kuriem ir augstāk attīstītas tās uzņēmējspējas. Nu pagaidām ir tas TOP, un tad daudzi tādi zem vidējā. Nu tie ir mani, tie nav nekādi pētījumi, tie ir mani novērojumi, strādājot kursus, redzot šo – „ko citi padomās, kā es to teikšu” kontekstā. 100% kursus, kas parāda šo – „nu es nezinu, vai es pareizi sapratu. Un tad es saku - sāciet ar to, ka daudz drošāk un pārliecinošāk, tā ir jūsu ideja – pareizi, nepareizi sapratāt, to jau redzēsiet no atgriezeniskās saites, bet nesāciet ar – es jau neko es, es jau nesapratu. Un tas ir visosursos, ko es esmu vadījusi. Ir diezgan daudz tādu. Cilvēki, kas ir izdarījuši fantastiski daudz darba, un tad tas trūkst, ka cilvēks droši, ar pārliecību nes tālāk, iet uz āru ar to, ko viņš dara. Jo, ja tas paliek savā klasē, tas nav nekas, nekāda ietekme tam nav, nu, protams, caur bērniem. Bet par to kā augsti attīstītu uzņēmējspēju mēs vispār nevaram runāt. Tur ir ļoti daudz šķautnes, protams. Nu tāda, varbūt kultūras specifika. Vai arī sievietēm raksturīga, sievietēm vairāk raksturīga tāda domāšana- pareizāk, labāk....

A: Jā, un tad secīgi tas jautājums- kā tad būtu jāattīsta? Kādas varētu būt tās metodes, lai attīstītu uzņēmējspējas jau izglītības studijās topošajiem skolotājiem? Kas būtu jāmaina, vai kas jau notiek? Kas būtu efektīvi?

Septītais eksperts: Efektīvi ir tad, kad...Nu, pirmkārt, dot izvēli. Izvēli nevis sagatavot. Nu to jau studenti arī gaida, jo tas ir vieglākais ceļš – „nu pasakiet, kurus materiālus man izmantot”. No vienas puses, jā, tas ir labi pateikt, kurus materiālus, lai izmanto, otrs, spēja meklēt, atrast to, ko tev vajag, izdarīt to izvēli. Nu bet tas, protams, pakāpeniski, uzreiz nerodas. Sākumā varbūt iedot dažus avotus, no kuriem jau tu vari izvēlēties, pēc tam jau tu mācēsi pats. Nu tā tad – izvēles iespējas, iespēja pašiem pieņemt lēmumu par labu vienam vai otram, nevirzīt tik ļoti caur šo kontroli, ka visiem viens uzdevums, tikai tas un tas ir jāizlasa, bet redz... par katru lietu mēs varam skatīties dažādi. Un tad, pirmkārt, caur šiem uzdevumiem, kādus mēs piedāvājam. Un visiem uzdevumiem vajadzētu būt pedagoģijā – problēmas identificēšana, atrast kā šo problēmu risināt, strādāt grupās, pāros, pietuvināt realitātei, jo mēs daudzus gadus esam strādājuši individuāli. Individuāli, individuāli, bet kas notiek skolās – skolotāji sadarboties nespēj, vēl aizvien, jo ir pieraduši, ka ar visu jātiek galā vienam pašam, jo ko tad tur – nevienam nav laika, katrs savā kabinetā, katrs savu, un pārslodze ir milzīga. Un neredzot to, nenovērtējot to resursu kāds ir grupai, komandai...Nu tā tad, pieradināt jau no paša sākuma uzņemties atbildību, izdarīt izvēli, uzņemties atbildību, izveidot komandu, kuru tu vēlies un kāpēc. Divi, trīs, četri cilvēki, strādāt pie... pētīt tās vajadzības, kas ikdienā ir un meklēt risinājumus, radošus risinājumus. Nu tādā veidā piedāvāt ļoti daudzveidīgas iespējas, kā prezentēt. Un skatīties, vai to ideju tu spēj pārdot kādam, vai interesē vai neinteresē... un kā mēs to varam redzēt? Piedāvāt šo savstarpējo novērtēšanu. Nu ne tā kā, re kur jums viss te tā sīki smalki pēc tiem kritērijiem, bet varbūt arī tā aprakstoši- kas ir tas, kas tevi uzrunā tajā? Kas ir tas, kāpēc tu to izmantotu, un pamatot. Jo tāpēc, ka arī vienā kursā esot, pajautā, kā jums patika, visi teiks – „Labi. Viss bija ļoti labi!” Censties uzdot tādus jautājumus, kur nav viss... es saprotu – no vienas galējības otrā. Ne vienmēr ir labi visus tos kritērijus pateikt, jo tad daudz kas paliek nepateikts. Tikai to standartā un neko ārpus, tā es neskatos. Tāpēc es daudzkreiz nedodu nekādus kritērijus, ir vienkārši jautājumi, kur tev ir pašam no tā, ko tu saproti, būs tie kritēriji, no tā, kas tevi uzrunāja, kāpēc uzrunāja. Nu radošumu var trenēt apzināti ar skaidrām formulām, bet cik tālu, cik tālu to var attīstīt... Nu lūk, tie paņēmieni ir daudz un dažādi, atkarībā no situācijas, bet tas centrālais ir – izvēle, problēmu risināšana, atbildības uzņemšanās, sadarbība, uzdevumi, kas provocē domāt. Tas ir atkarīgs no mums, docētājiem, kā mēs uzdodam, vai mēs vispār tādus uzdodam. Nu tā tas būtu tā.

A: Jā, paldies. Man arī liekas, ka nākamais jautājums par to, kas ir tā pedagoģiskā uzņēmējdarbība, vai ir kādas specifiskas uzņēmējdarbības iezīmes, kas piemīt tieši skolotājiem, bet man šķiet, ka jūs pašās beigās....

Septītais eksperts: Jā, sanāk atkārtoties. Tagad pie tās sagrupēšanas.

A: Jā

Septītais eksperts: Proaktivitāte pirmā vietā, risku uzņemšanās – divi, problēmu risināšanas prasmes – trīs, komunikācija – četri, līderība – pieci, fleksibilitāte – seši, septiņi – stratēģiskā vīzija, astoņi – zināšanas, deviņi – profesionālā mērķtiecība, desmit – profesionālā refleksija, 11 – pievienotās vērtības radīšana, 12- resursu izmantošana, 13 – profesionālā autonomija, 14 – sociālās inovācijas.

A: Un tad varbūt var nedaudz paskaidrot, kāpēc ir tieši šāda secība.

Septītais eksperts: Tā īsi – viss sākas ar vēlmi un motivāciju, un tā ir tā proaktivitāte. Tu izrādi, ka tu vēlies kaut ko darīt. Ja tu vēlies kaut ko, tu gribi kaut ko mainīt, tev vienmēr jāreķinās ar risku, uzņemties risku. Lai būtu pārliecināts par sevi, ir jāapzinās problēmas un jāsaprot, kā tās risināt. Tālāk ir efektīva komunikācija, lai veidotu komandu, lai būt labs līderis...nu te vispār ir grūti pateikt šādi – viens, divi, četri, pieci..., jo tāpēc, kas tas iet kompleksā un brīžiem pārklājas. Diezgan sarežģīti, bet tas komplekts ir tāds proaktīvs, gatavs komunikācijai, gatavs uzņemties riskus, gatavs vadīt cilvēkus un tad pārējais tam visam ir loģiski pakārtots. Tas no situācijas būs atkarīgs, arī no tā, kas ir vajadzīgs. Tāpēc, ka citreiz kāds ir super labs resursu piesaistītājs, tas nenožīmē, ka visiem ir jābūt super līmenī, jo komanda jau veidojas tāpēc, lai tā kolektīvā kompetence būtu, tāpēc vienmēr kādam kaut kas ir stiprāk vai vājāk attīstīts. Tādu ideālu uzņēmēju jau nemaz nav. Mums arī jāorientējas visos jautājumos, bet tāpēc jau ir komandu darbs, tāpēc, ka nav viena cilvēka, kas varētu visās jomās, visos līmeņos. Nu tā.

A: Nu šis nav obligāti. Bet varbūt šeit ir kāds no kritērijiem, kas neiederās. Ja tāds ir, to varētu nosaukt.

Septītais eksperts: Es domāju, ka visi tur ir būtiski.

A: Nu labi, tad pēdējais jautājums – ar trim vārdiem noraksturot, kas ir pedagoģiskā uzņēmējspēja, kas ir skolotājs, kuram piemīt uzņēmējspēja.

Septītais eksperts: Trīs vārdos tas būtu – līderis, kas ietver arī šo komunikāciju, tas būtu tas galvenais vārds, uzņemties risku un atvērtība inovācijām.

A: Paldies. Tas bija ļoti noderīgi un interesanti. Un es gribētu nedaudz ieskicēt to tālāko – ir tā, ka šobrīd norit intervijas. Man ir bijušas piecas intervijas ar Somijas profesoriem un tagad trešā – Latvijā. Un man ir plānā, somi jau piekrita, uztaisīt ar viņiem fokusa intervijas. Jo

atbildes nav vienādas un būtu interesanti redzēt, kā viņi kopā, kad iedošu to pēdējo variantu uzņēmējspējas konceptam, kā viņi to noraksturos, izdiskutēs. Un man bija tieši tāda pati doma ar Jums- Latvijas profesoriem, jo man ir četri programmu direktori un tad ir Sanita Baranova kā viens no ekspertiem, un arī ar jums noorganizēt ko līdzīgu.

Septītais eksperts: Jā, labprāt. Ļoti vērtīgi. Ļoti vajadzīgi.

Astotais eksperts (LV)

A: Es nezinu, vai tev sanāca iepazīties ar to, ko es tev iesūtīju. Bet tas pirmais jautājums ir – kādās situācijās skolotājam būtu nepieciešama uzņēmējspēja.

Astotais eksperts: Pirmais, kad lasīju šo jautājumu, man nāca prātā doma, ka tajās situācijās, kad skolotājam nākas sevi aizstāvēt (iesmejās), nez kāpēc, kā pirmais piemērs. Bet pārlasot tavu doto definīciju un tieši par pedagoģisko uzņēmējspēju – sadarbība, jebkura sadarbība, sadarbība varbūt pat vairāk ar ģimenēm, vecākiem, ar savu vadību, kolēģiem. Tas prasa šo uzņēmējspēju noteikti. Jā, un vēl tādi pavisam konkrēti piemēri man nāca prātā, piemēram, kad skolotājs organizē mācību ekskursijas skolēniem. Un kad ir tie kolēģi, kas uzņemas to līderību, organizē, kārtu, procesā uzmana un tā, un ka tas ir arī tāds liels apliecinājums, ka skolotājam piemīt šī te uzņēmējspēja. Vai arī, piemēram, tāda kā iniciatīva, piemēram, uzrunāju kādus ekspertus, profesionāļus, piemēram, vakar man beidzās lekcijas es biju pie mājzinības maģistrantiem, viņas stāstīja, ka viņas bieži aicina uz skolām, pirmskolām skolotāji. Tas jau par to liecina, viņiem jau neviens to neliek darīt, bet viņš tā kā atrod, meklē to resursu, to kompetentāko speciālistu, vai lai dažādotu to mācību procesu, lai iepazīstinātu ar profesijām, nu dažādi tie iemesli var būt, bet tas, ka es nesēžu tai savā čaulā, bet es daru un domāju. Man neviens to neliek darīt, bet es daru, un attiecīgi gūstu arī pats, un bērni, vai attiecīgā mērķauditorija – kādu labumu, un aizrautību. Nu tas tā man nāk prātā.

A: Paldies par ļoti konkrētiem piemēriem! Nu tad nākamais jautājums par to, kā tu vērtē – kā izpaužas skolotājiem šī uzņēmējspēja darbībā?

Astotais eksperts: Nu jā...tās pēdējā laika aktivitātes, piemēram, dažāda veida konferences, kas ir domātas tādiem zinātniekiem, pētniekiem, un tad mūsu studenti arī nereti nāk un iesaistās, nu sākumā kā klausītāji, teiksim bakalaura un maģistratūras sākumā, bet tagad saistībā ar vispārējās izglītības reformu, pasekojot līdzī, es redzu, ka ir ļoti daudzi mūsu absolventi, kas ir likumsakarīgi, jāsaka godīgi, var arī redzēt tās kvalitatīvās atšķirības – tad, kad tu prezentē savu pieredzi šiem mūsu studentiem, mūsu absolventi, varbūt tieši pēdējā laikā studējuši vai studē šobrīd, un tad jau tas parādās, ka, gan jau, ka viņiem tai laikā būtu iespēja atpūsties, bet nē, viņi meklē šo iespēju piedalīties, izteikties, dalīties ar savu pieredzi. Ļoti labi

var redzēt šo spēju, tad kad skolotāji uzdrīkstas dalīties ar savu pieredzi. Un tas, kas šonedēļ Skolas 2030 Rīgas konferences ietvaros, arī tika minēts, ka Rīgas Valsts klasiskās ģimnāzijas skolotājiem ir ik pa brīdim ir bijis konkurss iekšējs, kuri piedalīsies ar saviem pieredzes stāstiem tajā konferencē. Nu ka visi nevar, tad ir bijis tāds iekšējs konkurss (smaida). Un tas man liekas – tā izpaužas tā uzņēmējspēja. Vai arī, piemēram, iesaistās kādos projektos, kur bieži vien pat uzņēmās iniciatīvu, piemēram, mums ir vairākas skolas, universitātes inovāciju centrs organizē tādu projektu „Skolotāja korpēs”, kur dabaszinātņu studenti var pieteikties salīdzinoši īsā laikā mācīties, lai būtu par skolotājiem, un tad arī – tās skolas, skolu mentori, tas parāda viņu to prasmi un motivāciju, un tātad – domāt ne tikai par sevi, bet domāt arī plašāk un parūpēties par to nākamo paaudzi. Un tā lai būtu daudzveidība lielāka, šobrīd, piemēram, vidusskolēniem no skolotāju viedokļa, arī idejas rast no šīs sadarbības ar universitāti, tā kā nenorobežoties savā čaulā. Vakardien, es nezinu, vai tu biji klāt, man bija jāprezentē Līvas Gobas Mednes promocijas darbs uz priekšizstāvēšanu, nu viņai tā ļoti, ļoti dziļi, tā teorija tāda pamatīga, un tad viņa arī, man liekas, ka lieto to vārdu izglītības sistēmas, skolotāju profesija kaut kādā mērā – kad nonāc skolā, varētu būt esi tā kā iekapsulējies, ir jau labi, te ir tāda vide, tas, kas uz āru, tas uz mani vairāk neattiecas, ja cilvēkam piemīt tā uzņēmējspēja, domāju, mūsdienās skolotāji arvien vairāk apzinās, kas es nevaru to tikai savas skolas ietvarā visu atrisināt, un visu nodrošināt, ko es vēlos mācīt procesā, lai tas būtu patiešām pilnvērtīgs, un tad viņiem ir jāiet uz āru, jāperformē uz to ārpusi, jādalās savā pieredzē, jāatzīst, ka es mācos. Un ir interesanti pavērot, ka dažāda veida aktivitātēs nereti tu sastopi vienas un tās pašas sejas, ir tādi, kas ir visur, kas izmanto visas tās iespējas. Protams, nākamais jautājums, vai viņi tālāk pilnvērtīgi realizē to visu, izmanto, bet tas jau studiju procesā parādās arī – vai man pietiek tikai ar četri, lieciet mani mierā, vai arī es vēl kaut ko izdomāju. Ir studenti, kas caur saviem kaut kādiem jautājumiem, darbību, ir tie, kas rosina mani kā docētāju. Šo uzdevumu mēs varētu tā kā modificēt, jo jūs man devāt ideju, citādi es arī varu iekapsulēties, iesūnot. Bet tā ideja, ka mēs varam arī no studentiem un tiem topošajiem, esošajiem skolotājiem... šādā veidā arī docētājiem dod ierosmi, ka tā nav tik vienvirziena komunikācija, noteikti nē. Pilnveido tiešām to studiju procesu. Un arī liek docētājam mācīties uzņēmējspējas.

A: Par tām vienādajām sejm, kas parādās, un tiem cilvēkiem, kuri ir visur. Un man tā liekas, ka te ir viena no tām problēmām, ka tā ir fragmentāri attīstīta kompetence, kas kādam ir, kādam nav. Bet arī, analizējot studiju programmu, parādījās kaut kur, kaut kas pēc tiek kritērijiem, bet nav tā, ka mums būtu kāda viena sistēma, kā mēs to attīstām. Tāpēc tas jautājums nākamais – kā varētu, kā būtu jāattīsta uzņēmējspēja, sarunā jau tas iezīmējās, bet varbūt varētu tādā apkopojošā veidā. Kas būtu tās metodes, tie paņēmieni attīstīt uzņēmējspēju skolotāju izglītībā.

Astotais eksperts: Es piekritīšu noteikti, jo tagad, strādājot ar augstskolu docētājiem par tām caurviju kompetencēm vai prasmēm, arī tātad tiešām parādās, ka daudzi nav aizdomājušies, kā mēs to veicam. Tas tā nejauši. Protams, ir kaut kādi kursi, bet tas atkal nav tas fokuss tāds, jo man šķiet, ka uzņēmējspējas, ko mēs bieži jaucam ar uzņēmējdarbību, tas ir saistīts, bet tas nav tieši tas pats, un tad attiecīgi – mēs tad mācīsim ekonomikas pamatus, vadībzinātņu pamatus, un tad būs uzņēmējspējīgs skolotājs. Jā, nu tās formas noteikti (nopūšas) hmmm..., pēc iespējas vairāk tieši skolotāju gadījumā vairāk jāizmanto modelējot vai simulējot tās situācijas, tur vienmēr ir kāds komunikācijas aspekts, piemēram, ar vecākiem jārunā... tādā ziņā, lai nav tikai tā, kā ir pieņemts un kas ir atbilstoši teorijai pareizi darīt, kas arī ir ļoti svarīgi, bet veidot šo spēju kā arī tādu prasmi patstāvīgi... nu dot tās iespējas. Bieži vien tiek arī teikts, ka tas ir pārāk laikietilpīgi vai arī pārāk resursietilpīgi, tāpēc mēs to nevaram atļauties, piemēram, mācīšanos organizēt kā projektus, piemēram, ne tikai viena kursa ietvaros, bet apvienoties vairākiem kursiem – studenti vairāku kursu ietvaros izstrādā projektu, un tad ir tas kopīgais redzējums un skatījums, kad var jau to bildi lielāku par kādu problēmu, tās risinājumiem iezīmēt. Un tos „grozus” laiku pa laikam atdot studentu pusē. Man liekas, ka tas bija maģistra kursā, kad mēs vairākus gadus pēc kārtas organizējām – ka tie otrā maģistra mācību kursa studenti uzņēmās vadību pār pirmā maģistra kursa mācību studentie – nu jūs jau maģistranti, jums jāplāno, kā jūs to pirmo kursu iesaistīsiet, kā jūs viņus atbalstīsiet, un sākumā mums tā teorija, metodes, principi, kādi piemēri un tā, un tagad jums ir jāplāno. Tiem vieniem aizgāja ļoti labi, bija idejas, viņi darīja, es biju kā docētājs, kas skatās no malas, bet tur tiešām bija tā studentu darbošanās, un viņi ļoti mērķtiecīgi to darīja. Un tā otra grupa – ko mēs varētu padarīt, vai viņiem vispār to vajag, ā, es atcerējos, ka man pirmā kursā bija tāds jautājums, varētu to viņiem piedāvāt. Un tāda – priekš kam to vajag, tāpat jau visu atradīs un galā tiks, apmēram tādā veidā. Nu tas parāda tās cilvēku atšķirības, bet, par šīm metodēm runājot, darba formām, pēc iespējas tādas aktīvākas. Vēl man liekas ļoti svarīgi – kad es zinu, ka ir kāda konference, nu zinātniskas varbūt visus neinteresē, kādas praktiskas lietas, kurās zinu, ka pati nepiedalīšos, jo es jau arī nevaru visu paspēt, bet ir, ir kas varētu noderēt, ko es pamanu, kaut kāds projekts, piemēram, tad es painformēju, nu tad, kāds ir kaut kur piedalījies, kaut ko paskatījis, vai izlasījis, un tātad – dalīties arī ārpus sava paredzētā satura ar šīm informācijām, pirmkārt, bet arī rosināt palīdzēt saskatīt kā, jo dažkārt varbūt iznācis kaut kāds metodiskais vai kaut kāds materiāls, kas uz mani attiecas, bet parādīt to perspektīvu, kā to var izmantot vai kā tas var noderēt. Tā kā nu tādā veidā. Vēl arī noteikti tās iespējas izmantot, kad dodies ārpus augstskolas sienām, lai būtu reālā vidē. Un es nedomāju tikai, ka skolotājiem vai izglītības zinātni, kas studē, piemēram, jādodas tikai uz izglītības iestādēm. Protams, mums ir vajadzīgi skolotāji, skolotāju atkal trūkst, nekas

nav mainījies, bet arī parādīt, ka skolotāju darbs var būt noderīgs, piemēram, kādā uzņēmumā. Ja tu būsi skolotājs, tas nenozīmē, ka tev tikai skolā jāstrādā, vai tikai ar bērniem, pirmskolā. Jā, tu esi skolotājs, tev ir pieredze, tu vari kļūt arī par tālākizglītības skolotāju. Man tikko vēl ienāca prātā, ko varētu izmantot – absolventu stāsti. Pagājušo gadu meitene, kas aizstāvēja maģistra darbu, nu pilnīgi nebija par to doma, savā pirmskolā viņa ļoti, ļoti proaktīva, visādas idejas, ko ne vienmēr kolēģi un vecāki saprot, tagad viņa kļuvusi par stundu pasniedzēju pie mums, augstskolā. Parādīt perspektīvas karjerai. Lai nav tikai tā, viena taciņa. Tad jau šī apzināšanās palīdz attīstīt arī uzņēmējspējas dažādās prasmes.

A: Un kā tu raksturotu pedagoģiskās uzņēmējspējas. Vai tur ir kādas specifiskas iezīmes no uzņēmējām, kas ir vairāk nepieciešamas tieši pedagoģiskajā darbā.

Astotais eksperts: Nu varētu būt, ka tā ir orientācija uz cilvēku? Jo, domājot par uzņēmējspēju vispār, tā varētu būt tāda individuāla spēja, bet arī tāda uz pašu, uz mani vērsta, uz indivīdu. Tātad, kā es varu izpausties, apliecināties, piedalīties kaut kur, un būt radošs un apliecināt dažādas svarīgas prasmes. Un tas es varbūt domāju vairāk par sevi, pa to savu pašapliecināšanos. Bet skolotāju darbā noteikti nepietiek tikai ar to es, redz kā es, bet tiešām nest to gaismu, to labumu citiem arī. Primāri tie ir attiecīgi skolēni vai bērni. Vēl es domāju tāds ļoti svarīgs aspekts, varbūt jau augstākā līmenī, ir gatavība un vēlme dalīties ar saviem kolēģiem, neturēt to savu sveci zem pūra, vai savas idejas un pieredzi paslēptu kaut kur tumsā, bet tā kā dalīties. Un tas arī man liekas daudz ko palīdz, palīdz šīs te prasmes attīstīt, nu tas, kas ir vajadzīgs tai pedagoģiskajai uzņēmējspējai. Nu varbūt vairāk tā atšķirība būtu uz tām cilvēku vajadzībām, izpratni par cilvēku.

A: Labi, paldies! Un tagad varbūt tā sarežģītākā daļa. Es kad Somijā intervēju (man ir četras intervijas Latvijā un piecas Somijā), visi pie šī jautājuma teica: nu šis ir sarežģītākais no visiem taviem jautājumiem.

Astotais eksperts: Jā, es arī. Man nav tādas vienas atbildes. Es varbūt veidotu kādu centrālo jēdzienu un tad liktu apkārt visus tos elementus, bet saaranžēt tas ir grūti. Es atceros, ka pirms daudziem gadiem jau (smejas), kad es jau biju doktorantūrā, profesore Maslo, viņai un spāņiem, un vēl tur kolēģiem, bija tāds projekts par docētāju kompetencēm, un tur bija 11, kuras bija jāsaaranžē, un tad arī gāja grūti.

A: Labā ziņa ir tāda, ka nav vienas pareizās atbildes. Katrs to izdarīja pēc saviem ieskatiem. Paskaidrot, nopamatot, jo tas ir nākamais jautājums, var arī uzreiz.

Astotais eksperts: Es neesmu īsti droša par savu izvēlēto stratēģiju, tā varbūt pārāk vienkārša. Nu kā lai saka – operatīvā atmiņa ir pārslogota un līdz ar to es tā vienkāršāk sāksu. Tātad tavš jautājums ir – saaranžēt kritērijus pēc svarīguma. Kas ir svarīgākais. Redz, man tā liekas, mēs

nevaram attīstīt vai iegūt kompetenci, ja mums nav tas pats, pats pamats. Un līdz ar to man gribas sākt ar (es šorīt mazliet pamainīju, jo sākumā es ieliku – profesionālā mērķtiecība, bet tad es pamainīju) – zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai. Tas ir tas pats, pats pamats, ka es zinu, kas ir pedagoģiskā darbība, kas jādara, lai tā būtu efektīva. Lai es varētu mācīt, mācīties, izmantot dažādas mācību metodes. Pirmās ir tās zināšanas. Un tad tā attieksme – vēlme arī mācīties, sekot līdz izglītības aktualitātēm. Man ir zināšanas, bet es saprotu, ka man arvien jāturpina mācīties, tas, manuprāt, ir uzņēmējspējas ļoti raksturojošs elements, un tad es sāku darīt savu darbu, gūstu praktisko pieredzi. Un tad man nākamais – profesionālā mērķtiecība. Es neesmu nonācis savā profesijā nejausi, var būt motivācijas kāpumi, kritumi, bet es apzinos savu mērķi, tas ir mans lauciņš, man tas dod gandarījumu, kur es redzu tos rezultātus, kādi tie ir. Uzstādīt to mērķi tālākai darbībai. Un kā jau es teicu – tas ir normāli, ja ir kaut kādi iekšēji vai arī ārēji reizēm tās izpausmes, ka es vairs negribu, nevaru. Nē, bet atkal tomēr spēt sakopot tos spēkus un mērķis, jā tā attieksme – neatlaidība – man te šķiet svarīga. Kā tas teiciens par to neatlaidību. Ja nevari pāiet, rāpo...(smejas), ja nevari pārāpot, vismaz nogulies tai virzienā un skaties. Trešais man ir stratēģiskā vīzija. Rušinos tai savā lauciņā un tad es attiecīgi sāku domāt, t.i. tai uzņēmējspējas kontekstā – ka nedomā tikai par to konkrēto darbu, pamatpienākumiem, bet kā es varētu nākotnē, ko es varētu darīt arī tālāk, kas ir tas tālāk darāmais, uz tādu nākotni vērstais, teiksim gan uz manu attīstību, kā es varētu ietekmēt savu profesionālo. Ceturtais – efektīvā komunikācija. Efektīvi komunicēt. Kā jau es iepriekš minēju sadarbību kā būtisku tādu izpausmes veidu uzņēmējspējai, tad šeit varētu tāpēc būt tāda izvēle. Piektais – proaktivitāte. Es komunicēju, bet tad es domāju, ka varētu darīt ko citādāk. Ierosinu vadībai kādu ideju, kā mēs varētu labāk uzlabot savu sadarbību, piemēram, ar ģimenēm vai kādām citām institūcijām. Skatīties uz jaunām iespējām un to darīt proaktīvi. Ja es kļūstu proaktīvs, tad man bieži nākas risināt dažādas papildus problēmas. Ar to ir jāreķinās. Nu nebūs tā, ka tu izrādi iniciatīvu un tagad visi tev aplaudēs, un viss būs kārtībā, bet tas nozīmē, ka būs kādas problēmas. Nesapratīs – vai nu vecāki vai kolēģi. Un tad nākamais, sestais – problēmas risināšana. Septītais – risku uzņemšanās. Un tas man arī šķiet sasaistīti. To uzņēmējspēju es redzu kā attīstību dažādos līmeņos, jo ir cilvēki, kas tiks līdz tai... būs proaktīvs, izrādīs iniciatīvu, kad radīsies problēmas, sāks tās risināt, bet, kad parādīsies jau kādi nopietnāki sarežģījumi, piemēram, vēl jāiesaista kādas institūcijas, kādi kolēģi vai kas, viņš teiks – „uz redzēšanos, man pietiek ar to, ko es daru, es šo vairs negribu turpināt.” Uzņemties risku, sarežģītākas problēmas risināt un tikt galā, kas arī ir likumsakarīgi, ar tām negatīvajām izjūtām, vai to, ka ir tādas krīzes situācijas. Kad liekas, ka tevi neviens nesaprot un atsakās darīt. Un tad pietrūkst kaut kādas prasmes. Turpat līdzās ir resursu piesaistīšana un izmantošana. Tas ir

astotais. Tas iet kopā ļoti labi ar citiem pie uzņēmējspējām. Kā jau minēju to pašu skolotāju darbību – gan šīs prasmes, gan zināšanas un attieksme, kas to raksturo, ir visnotaļ būtiskas. Jā, atkal skatīties plašāk – kur mēs varētu cilvēku resursus vai materiāltehniskos resursus iegūt, un tos kā izmantot mērķu sasniegšanai. Devītais ir elastība. Arī sasaucas ar iepriekšējiem. Ja attieksmē ir atvērtība, tad arī šeit ir atvērtība, un tas, ka atkal līdzīgi kā iepriekš pie tās problēmu risināšanas un risku uzņemšanās, laiku pa laikam rodas situācijas, ka tu nevari iet kā agrāk, soli pa solim, kā iecerējis, kaut kas ir jāpamaina, jāreaģē. Kaut kādas cilvēciskas situācijas, ja rodas, vai izmaiņas lielākos kontekstos, kas parāda. Un tad, kad to analizē, skatīties plašāk varbūt sabiedrībā, reaģēt uz dažādiem viedokļiem, tos vienkārši arī zināt, ņemt vērā un tā. Desmitais – bet tas nenozīmē, ka tas ir mazsvarīgi, profesionālā refleksija. Man jau liekas, ka tā iet cauri tām visām. Ja es, piemēram, rīkojos proaktīvi, tad es reflektēju, kā tad tas izskatās, kā tas būs, ko tas mainīs. Un man liekas, ka pedagogu profesijās tas ir ļoti svarīgi, ka šo pedagoģisko uzņēmējspēju, ka tajā izpausmē, ikvienā tās attīstības posmā vai stadijā, svarīga ir šī refleksija. Ko es daru, kā man izdodas, ko man darīt tālāk, domāt uz priekšu. Un tad laiku pa laikam varētu tādas cilpiņas mest dažādos posmos. Un tad ir vienpadsmitais – pievienotās vērtības radīšana. Un tad ir līderība, bet varētu būt arī otrādi. Tā īsti droša neesmu ne par ko. Ja iepriekšējie visi aspekti ievēroti, apgūti, parādās arī kāds reāls produkts, vai process, kas tiek pilnveidots. Līdz ar to arī šis aspekts varētu būt. Bet kā jau teicu tas varētu būt arī maināms ar līderību. Tā jau ir tāda pati par sevi diezgan kompleksā? – prasmes, zināšanas, attieksmes kopā, pati par sevi jau diezgan sarežģīta struktūra, tā līderība. Jā, tas, protams, ir tāds nozīmīgs elements, bet tas attīstās, manuprāt, pats par sevi, ja visi tie iepriekšējie jau ir bijuši. Trīspadsmitais man ir sociālās inovācijas, kas būtībā saistās arī ar pievienotās vērtības radīšanu. Visticamāk, ja cilvēks ir spējīgs radīt pievienoto vērtību, tad tiek darīts kaut kas jauns atšķirībā no līdzšinējā viņa paša pieredzē vai viņa izglītības iestādes pieredzē, turpinās tā atvērtība. Tad pēdējais man ir, kas būtībā varētu būt arī pats svarīgākais, profesionālā autonomija. To es ieliku kā pēdējo, jo man šķiet, ka, jā, tas ir kritērijs, bet tai pašā laikā profesionālā autonomija ir kaut kas pāri visam. Varbūt ne tikai kā uzņēmējspējas kritērijs. Tur jau daudz elementu no šīs profesionālās autonomijas ir ietverti pārējos kritērijos lielā mērā. Varbūt tāpēc tas lielā mērā ir tāds, kā to varētu noformulēt – man tas sasaucas ar to, ja realizējas visi tie iepriekšējie kritēriji, tad būtībā mēs varam runāt par profesionālo autonomiju vai autonomo profesionāli. Ja viņam ir uzņēmējspējas, tad jau lielā mērā viņš ir autonomš. Ja viņš pats pieņem lēmumus, nejautā par katru sīkumu savam vadītājam vai kolēģim, rīkojas zinoši un atbildīgi savā profesijā un iesaistās, un tml. Es izgāju no tā, ka mums jāskatās no tā paša, paša pamata – vai zināšanas, vai ir

mērķis un kāds tas ir, tad skatīties uz priekšu un tā uzņēmējspēja atveras kā puķe (iesmejas), tāds maziņš pumpuriņš vai jau kā pārlicinošs zieds.

A: Jā, paldies. Bija ļoti pamatoti. Tā pieeja ir dažāda un būs interesanti. Es jūs labprāt paaicināšu arī uz fokuss interviju, padiskutēt, par to, kā izskatās. Ir dažādas pieejas kā grupē. Vai iziet no tā, kas ir pamats, un kā tas uzbūvējas, vai arī tā, bez kuriem nu nekādi nevar iztikt, kas ir pamatu pamats, lai darbotos. Tas būtu forši sakopot visu kopā.

Astotais eksperts: Arī šī ir iespēja refleksijai. Arī fokuss diskusijas ir izcila mācīšanās iespēja. Tas ir viens, kā es to redzu, bet tad vēl ir saruna ar kolēģiem.

A: Un nākamais jautājums, tas nav obligāti, bet varbūt radās sajūta, ka kāds no šiem kritērijiem nav iederīgs sarakstā.

Astotais eksperts: Tādas lielas pārlicības, ka kaut kas būtu jāizslēdz man nav. Bet man tāda iekšēja diskusija ir par to profesionālo autonomiju. Ne tāpēc, ka tas ir slikts kritērijs, bet tāpēc, ka liekas, ka tad, ja tie citi kritēriji piemīt, tā uzņēmējspēja piemīt, mums ir pamats domāt, ka profesionālā autonomija tam cilvēkam jau ir. Ka tas ir vairāk kā tāds mērķis ārpus tā visa. Ka dažādās šīs te kompetences ir jāattīsta, lai tad tā profesionālā autonomija būtu. Un uzņēmējspēja būtu kā viens no ļoti būtiskiem elementiem, lai šī profesionālā autonomija būtu. Cilvēks it kā zin savas tiesības, savus pienākumus, bet, ja viņš nespēj par to iestāties, ja viņš nespēj to izmantot komunikācijā, sadarbībā ar citiem, tas īsti tas neliecina par viņa uzņēmējspēju augstā līmenī, un tad viņš nav arī profesionāli autonoms.

A: Tā ir ļoti laba piebilde, par ko padomāt. Tad mans pēdējais jautājums ir noraksturot trīs vārdos, kas ir uzņēmīgs skolotājs.

Astotais eksperts: Man ir četri vārdi (smejas). Bet tie divi ir vārdu pāris. Pirmais – iniciatīva, darbība, iedvesmojoša aizrautība. Nevarēju izvēlēties no šiem vārdiem vienu, tāpēc izveidoju vārdu pāri. Vispirms aizrautība, bet iedvesmot arī citus ar savu aizrautību. Ne tikai – es esmu priecīgs par to, ko es daru, bet arī citi, lai tā kā „aizdegtos”.

A: Labi, liels, liels paldies! Riktīgi daudz informācijas!

Devītais eksperts (LV)

A: Es nezinu, vai jums izdevās iepazīties ar tiem jautājumiem, ko es aizsūtīju. Bet tādā secībā es arī uzdošu tos jautājumus. Varbūt ir pirms tam kaut kas, ko gribētos pajautāt, kas nav līdz galam skaidrs.

Devītais eksperts: Es skatījos, bet, godīgi sakot, jau aizmirsu. Bet ko es labu izdarīju – es sanumurēju tos kritērijus jau. Vismaz tas darbiņš ir izdarīts.

A: Jā, tad tas aizņems mazāk laika, jo tas ir viens no tādiem grūtākajiem uzdevumiem saprast, kā tos 14 salikt tādā secībā. Labi, tad tā kā tā ir () intervija, ja nu ir kādi jautājumi, kaut kur varbūt atkāpsimies no tās struktūras, bet pēc būtības es tā kā parasti pieturos, kā tie jautājumi iet pēc kārtas. Droši vien sāksim ar pirmo jautājumu- kādās situācijās skolotājam ir nepieciešamas uzņēmējspējas, jūsuprāt?

Devītais eksperts: Nu situācijās, kad jāpieņem kaut kas jauns, kad nāk jaunas pārmaiņas, piemēram, Skola 2030, šīs te saturas izmaiņas, mācīšanās pieejas izmaiņas, nu tas ir galvenais, pirmais, bet vispār, principā – arī ikdienā.

A: Kā jūs vērtējat no tā, kas ir redzēts, no tā, kas ir piedzīvots saskaroties ar jauniem, ar topošajiem skolotājiem – kādas ir tās uzņēmējspējas izpausmes darbībā.

Devītais eksperts: Ir ļoti, ļoti dažādas, ļoti...es varbūt vairāk par pirmskolas skolotāju uzņēmējspējām, tas ir mans lauciņš. Tad, kad studenti demonstrē savas kompetences viņiem jārāda filma, kur uzfilmēts, kā viņš darbojas ar bērniem un tā tālāk. Tad mēs arī redzam visu bērnudārza būtību, kā viņi strādā un kāda tur gaisotne valda. Un jautājums bija- kā izpaužas... nu ļoti dažādi. Tās skolas, iestādes... Tiklīdz mainās vadība, tā tūlīt vāc ap sevi komandu. Un līdz tā komanda savākta, tā pamazām principā arī pārējie skolotāji ir spiesti vai nu piemēroties, tiešām mainīties, iziet no savas komforta zonas, jo uzņēmējspējas jau ir cieši saistītas ar to, ka ir jāiziet no komforta zonas. Jo ļoti ērti strādāt tā, kā strādājām visus šos gadus. Un ja pēkšņi kaut kas jāmaina, ir, protams, protesti. Un tad paliek tie skolotāji... Vai nu pieņem, vai ej projām. Un pamazām tas skolas kolektīvs veidojas tāds, ka ir tas kodoliņš. Vai nu bērnudārza kolektīvs, kur ir tas kodoliņš, kur ir šie cilvēki ar uzņēmējspējām, kuri grib kaut ko jaunu, radošu un t.t.. Un tad tie, kas atnāk un jūtas, ka nē, ka te viņam nav labi un aiziet projām. Bet kā tas izpaužas... nu teiksim attālinātajās mācībās, ir skolas, kur tas viss ļoti primitīvi notika, uzdod darbus un viss, ir skolas, kas tomēr rīkoja tos mītiņus, gan zumā, gan grupu darbus, gan deva uzdevumus, teiksim, iziet pie bērniem ārā, tad atgriezties atpakaļ, neierobežojot tās 40 minūtes, vai kā tamlīdzīgi. Nu tā tad tiešām ir radoša pieeja, radoša pieeja, prasme kritiski domāt, saprast kādas metodes vai paņēmieni man šajā brīdī būs tie vērtīgākie un t.t. Nu es nezinu, vai es vispār pareizā virzienā domāju.

A: Nē, nē...viss ir ļoti pareizi. Te arī nav vienas pareizās atbildes. Bet es, turpinot to, ka tās izpausmes tiešām ir dažādas, tas līmenis, kā tās uzņēmējspējas piemīt dažādiem skolotājiem, arī ir ļoti dažāds, un pētījumi parāda to, ka uzņēmējspējas nav nekas iedzimts, ka tā ir attīstāma kompetence, līdz ar to nākamais jautājums jums kā programmas direktorei – kā varētu attīstīt, kā būtu jāattīsta uzņēmējspēja skolotāju izglītībā.

Devītais eksperts: Nu lūk...nevis tāds standartizētus uzdevumus, kādus dod ikdienas studijās, uz kuriem var atrast atbildes internetā, kas gadu gadiem ir vieni un tie paši. Bet visu laiku dot uzdevumus, kas ir radoši, un varbūt, jā, ir grūti novērtējami. Pasniedzējam grūtāk novērtēt šādus radošus darbiņus, speciāli jāizstrādā kaut kādi kritēriji, kas varētu novērtēt, bet studentu ieguvums ir tāds, ka viņš tiešām nevis vienkārši reproducē, jo mums ir vispār ir uz to, ka mēs daudz ko reproducējam, mēs tā kā kaut ko iemācāmies, apgūstam, un tad mēs to arī reproducējam, bet tieši otrādi, uz kaut kādu radošu darbiņu, radošā pieejā, un arī pasniedzējiem jābūt ļoti korektiem. Jo tieši tā – pieņemt arī to varbūt netradicionāli domājošo studentu un to netradicionāli domājošo viedokli. Nu, un ja vēl viņš piedevām var to pamatot, tad vispār. Jā, pasniedzējiem arī ir jāmainās, un arī pasniedzējiem ir vajadzīgas šīs uzņēmējspējas. Es jau zinu, ka tas nemaz nav tik viegli. Jo vieglāk darīt to, ko esam jau iesākuši darīt.

A: Jā, un tā mana disertācija par pedagoģisko uzņēmējspējas konceptualizāciju, līdz ar to, kā jūs redzat šo te terminu – pedagoģiskā uzņēmējspēja, vai skolotājam ir specifiskas uzņēmējspējas iezīmes, kas viņam ir nepieciešamas savā darbībā. Bet kaut kādas iezīmes no uzņēmējspējām, vai kritēriji vai darbības, kas būtu specifiskas tieši skolotājiem, kas būtu nepieciešamas viņu profesionālajā darbībā.

Devītais eksperts: Nu tas, ka pieņemt jauno un radošo, nu tas, manuprāt, ir visiem, arī prast kritiski domāt, meklēt informāciju un t.t., un varbūt tieši, kas ir skolotājiem – skolotājiem ir konkrētas, nu es tagad tā filozofēju un domāju, man liekas, ka tās ir pakārtotas. Pirmās, kas ir tās galvenās, saistās ar kritisko domāšanu, vispār vēlmi būt aktīvam un radošam un t.t. Bet es domāju, ka tas ir saistīts tieši ar bērnu, skolēnu psiholoģiju, psiholoģiskajām zināšanām par viņu vecumposmu attīstības īpatnībām/ Protams, skolotājam jāzin arī konkrētas metodes un paņēmieni, uzvedības principi un t.t. tās ir tās konkrētās prasmes, kas ir vajadzīgas tieši skolotājam. Bet tās vienalga ir sekundāras. Primārais, manuprāt, ir tieši radošums un vēlme aktīvi darboties, vēlme pieņemt jauno, un līderība. Jā, un sadarbība. Ļoti svarīgs vārds-sadarbība. Un, protams, cilvēkmīlestība. Jo tagad jau daudz pētījumu apliecina, ka bērnu veiksmes un panākumi atkarīgi no attiecībām starp skolotāju un bērnu. Ja bērns jūtas nemīlēts un nenovērtēts, viņam zūd motivācija, motivācija mācīties. Tā kā šī te savstarpējās attiecības, cilvēkmīlestība un spēja paskatīties nevis tikai šauri sava priekšmeta ietvaros, nu mācību priekšmeta jeb mācību jomas, kā tagad.., daudz plašāk, skatīties uz bērnu kā veselu, kā personību.

A: Esmu veikusi jau piecas intervijas Somijā, ar somu profesoriem, un tur arī izskanēja šis – ka arī viņu sabiedrībā ir uzskats, kas par skolotāju var kļūt tikai entuziasts, kas ir profesijas entuziasts. Nepietiek tikai vienkārši ar vēlmi apgūt profesiju, tur ir jābūt tādai patiesai

mīlestībai pret bērniem, to vidi. Kritērijus, kurus mēs tūlīt saaranžēsīm, varat arī uzreiz pamatot, jo nākamais jautājums būs pamatojums. Varat uzreiz saukt un pamatot, man arī tā būs vienkāršāk. Tie ir veidoti tādā veidā, ka vispirms tika izanalizēta kompetence kā tāda, tad uzņēmējspējas kompetence, tad profesionālā kompetence, un tad salikts kopā, izveidojot šo pedagoģisko kompetenci, tieši uzņēmējspēju kontekstā ar izglītību. Nu ja, tad varam ķerties klāt pie tās interesantākās daļas.

(praktiskas dabas jautājumi, neattiecas uz jautājumiem)

Devītais eksperts: Pirmo es uzliku – stratēģiskā vīzija. Nu es domāju, ka katram vispār pirms sāk strādāt, ir jāizstrādā sava vīzija jeb sava misija, definēt savus mērķus, kāpēc es te vispār esmu un tā ir kaut kāda veida filozofija sava, tā to varētu teikt, te varētu būt ietverta arī cilvēkmīlestība, tā ir tāda mana misija, te es esmu. To es ieliku pirmajā vietā. Otro es ieliku, proaktivitāte. Tas ir – pamanīt tās iespējas, kur ko es varu dabūt, interesēties, gribēt to darīt. Zinātkāre, vērīgums un atvērtība jaunām iespējām. Lūk, tas ir tas atslēgvārds- atvērtība jaunām iespējām. Trešo es ieliku – sociālās inovācijas. Tas laikam ir tāpēc, ka runāju par jauniem mācīšanas veidiem, jaunām tehnoloģijām. Būt tam atvērtam, tām jaunām inovācijām. Vēlme kaut ko radīt, uzlabot, nevis lietot tikai to, ko kāds jau atzinis par labu esam. Ceturtā – fleksibilitāte. Manuprāt, ļoti līdzīgi. Nu varbūt šeit mazliet šaurāk. Nevis tikai pielāgošanās pārmaiņām, bet arī tā...Man patīk, ka to vajag kritiski izvērtēt. Neskriet viss tam pakaļ vienīgi tāpēc, ka tas ir jaunais, bet kritiski izvērtēt, vai tas man noder. Vienalga, vai tas kāds resurss, vai prasmes jaunas. Tā, piektais – problēmas risināšanas prasmes. Jo kā mēs zinām, ka bērnodārzā, skolā strādājot, nemitīgi šī te problēmu risināšana, gan klasvedībā, gan attiecībās ar kolektīvu, gan ar vecākiem. Un daudzi vispār aiziet no skolas uz bērnodārzu tieši tādēļ, ka saskaras ar problēmu sadarbībā ar vecākiem. Sestais – tā ir tā līderība, patstāvīgi pieņemt lēmumus- tas man ļoti patika. Protams, ka vajag galvu, direktoru, jā..., bet es neprasīšu katram nieciņam padomu, man jābūt savai galvai, un atbildība. Ļoti svarīgs vārds- atbildība. Jo, godīgi sakot, lielās institūcijās diemžēl izpaliek šī atbildība. Vispār neviens negrib pieņemt lēmumus, tagad pateikšu arī par universitāti, negrib pieņemt lēmumus, grib vienkārši tāpat izvairīties. Septītais – profesionālā autonomija. Nu tas jau tālāk, varētu teikt, ka tas jau pieder pie skolotāja tiešām vajadzīgajām kompetencēm. Tā ir prasme plānot mācību procesu, izvirzīt mērķus un vidi veidot un t.t. Te jau paskaidrots. Tas jau tiešām ir saistīts ar skolotāja kompetencēm, bet atkal pie attieksmēm – vēlme profesionāli pilnveidoties, tas ir ļoti labi, un attīstīt organizāciju, kurā strādā. Tu neesi viens, bet tu esi arī kolektīvā. Tu esi viens kā personība spēcīgs, bet tev jāprot iekļauties arī kolektīvā. Astotais – efektīva komunikācija. Nu tas jau ir skaidrs, jā. Un, starp citu, kāpēc daudzi pirmskolas skolotājus aizvilina citur, uz citām profesijām, un ne jau ar

algu vien, un kāpēc viņus pieņem – viņiem ir šī prasme efektīvi komunicēt. Viņi to prot, un tas ir vajadzīgs daudziem. Nu vienalga, kaut vai pārdevējam. Jebkuram. Un tāpēc skolotājus, kuri to prot, reizēm pārvilina uz citām profesijām. Devītais – zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai. Te jau viss tālāk uz to skolotāju profesionālo kompetenci, kas ir vajadzīgs skolotājam. Te ir par to klasvedību, satura metodikām, par metodēm, kā izmantot, un t.t. Desmitais – resursu piesaistīšana un izmantošana. Tas ir tiešām grūti, manuprāt. Skolotājam jāprot ieraudzīt un varbūt palūgt palīdzību tam pašam vecākam, vai vadībai, un, protams, ieraugot kādu interesantu firmu, kas arī varētu noderēt, un viņu tā kā pamotivēt palīdzēt piedalīties kādos projektos vai kā tamlīdzīgi. Bet nu...tas nav tikai skolotājam. Bet, ja skolotājam, tas piemīt, tas ir brīnišķīgi. Profesionālā refleksija – tas ir vienpadsmitais. Vispār mācīties reflektēt, nebaidīties kļūdīties, nebaidīties atzīt savas kļūdas un neuztvert kļūdas kā neveiksmi, bet tieši otrādi – kā mācīšanās sastāvdaļu. Mācāmie arī mēs visu laiku, darbamies kopā. Ja skolotājs nemācās pats, tad viņš nevis stāv uz vietas, bet krīt atpakaļ, tā es uzskatu. Ka viņam visu laiku ir jāmacās pašam. Un mācoties, darbojoties, protams, ka ir kļūdas, un tas ir normāli. Bet par tām refleksijām un atgriezeniskajām saitēm. Tā atkal būtu tāda nu sīkāka, mazāka.. Skolotājam jāprot sniegt atgriezeniskā saite, nevis tikai reflektēt. Sniegt īstu, mērķtiecīgu, palīdzošu atgriezenisko saiti brīdī tajā, kad tas ir vajadzīgs, nevis tad, kad darbs tiek labots vai bērns jau visu ir aizmirsis. Divpadsmitais – profesionālā mērķtiecība. Nu, manuprāt, tas jau man liekas pats par sevi – mērķtiecība, neatlaidība, nu tas tiešām tā kā uz profesionālo jau, bet nu tas jau pats par sevi un tas daudz sasauca jau ar augstākstāvošām kompetencēm. Pievienotās vērtības radīšana – skolotājam jāprot strādāt diferencēti. Jāprot dot bērniem, es domāju te tieši par pirmskolas bērniem, tādi darbiņi, uzdevumi, kam ir arī kaut kāda pievienotā vērtība. Vai mēs kaut ko greznojam, vai gatavojam, bērni gatavo kādu rotaļlietu sev, vai piemēram gatavo kādus leļļu teātrim kaut kādus personāžus, viņš zin, kur to pielietos, respektīvi, bērniem, darbi, kuri tiek doti, jāsaprot, kāpēc es to daru, kur es to varu pielietot. Tad tas darbs būs mērķtiecīgāks, jēgpilnāks un, protams, ar lielāku atdevi. Diemžēl bieži vien mums ir vienalga, tas tiek izdarīts tikai ķeksīša dēļ, tāpēc, ka tas ir programmā, ka tā vajag, ka tas rakstīts programmā, bet nesasaista to ar reālo dzīvi, nesasaista to, kā tas varētu attīstīties tālāk. Ko es no šī varētu darīt tālāk, piemēram, kaut kādos projektos. Es tagad bērnodārza līmenī domāju, tikpat labi varētu arī skolā. Un četrpadsmitais – risku uzņemšanās. Nu, principā adekvāti reaģēt, tas man te patika, adekvāti reaģēt kaut kādu risku gadījumā. Prasme arī zaudēt. Tikt galā ar zaudējumiem. Tas ir arī stress ar vecākiem vecāku sapulcēs. Risku uzņemšanās vecāku sapulcēs. Nu nebaidīties paņemt kaut ko interesantu, nu, protams, būs kāda daļa vecāku, kas to negribēs. Nu

paņemt kādu spēli, kas liks vecākam varbūt padomāt, aizdomāties un uz to bērnu paskatīties savādāk. Nu tādā ziņā, ka skolotājam nebaidīties izaicinājumiem šādiem arī. Nu tā.

Nr.p.k.	Kritērijs	Kritērija izpaušme
2.	Proaktivitāte	Prasme: proaktīvi meklēt, pamanīt, izpētīt iespējas, kas saistītas ar profesionālo darbību. Izmantot iespējas un izaicinājumus klasē vai izglītības sistēmā, sabiedrībā kopumā. Zināšanas: kur meklēt iespējas profesionālajā darbībā, kontekstam nepieciešamās zināšanas, lai izmantotu iespējas profesionālajā darbībā. Attieksme: zinātkāre, vērīgums, atvērtība jaunām iespējām.
1.	Stratēģiskā vīzija	Prasme: pieņemt stratēģiski izdevīgus lēmumus izmantojot pieejamos datus. Zināšanas: kā izveidot stratēģiju, lai sasniegtu vīziju. Attieksme: mērķtiecība, racionalitāte/ stratēģiskums.
4.	Fleksibilitāte	Prasme: pielāgoties pārmaiņām, kritiski izvērtēt un analizēt reformas, citu viedokļus un savu rīcību. Zināšanas: par alternatīvām, kā īstenot vēlamu rezultātu. Attieksme: atvērtība, fleksibilitāte.
9.	Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai	Prasme: pielietot un pielāgot nepieciešamo klasvadību, mācību saturu un metodiku. Izmantot zināšanas, lai radītu unikālu pievienoto vērtību - nodrošinātu efektīvāku mācību satura pārnesi un izmantotu atbilstošas mācību metodes. Zināšanas: par saturu, pedagoģiju un skolēniem, kopienām un ģimenēm. Attieksme: vēlme mācīties, sekot līdzi izglītības aktualitātēm.
10.	Resursu piesaistīšana un izmantošana	Prasme: piesaistīt nepieciešamos resursus (cilvēkresursus, finanses, materiālos resursus). Pārvaldīt dažādus resursus – tehnoloģiskos, cilvēkkapitālu, laiku un informatīvus datus. Zināšanas: dažādas metodes, lai piesaistītu resursus – kolektīvo finansējumu, kontaktus, politisko un sabiedrisko atbalstu, stratēģiskas partnerības. Attieksme: vēlme sadarboties un atvērtība.
11.	Profesionālā refleksija	Prasme: balstīties un mācīties no iegūtās pieredzes, lai virzītos uz panākumiem – reflektēt par pieļautajām kļūdām un optimizēt savu darbību. Zināšanas: kā reflektēt un kā optimizēt savu darbību, balstoties uz veikto izvērtējumu (refleksijas tehnikas). Attieksme: atbildība pret studentu vajadzībām, pašanalīze, vēlme uzlabot savu darbību un nodrošināt augstas kvalitātes izglītības iespējas gan klases, gan skolas līmenī, kā arī izmanto ārpusskolas sadarbības iespējas.
12.	Profesionālā mērķtiecība	Prasme: izvirzīt mērķi un konsekventi veikt nepieciešamās darbības mērķu sasniegšanai, pārvarēt grūtības un tik galā ar šķēršļiem (ierobežojumiem). Zināšanas: par mērķu izvirzīšanas metodēm. Attieksme: mērķtiecība un neatlaidība.
13.	Pievienotās vērtības radīšana	Prasme: radīt pievienoto vērtību – skolēna, klases, organizācijas vai ārpusorganizācijas mērogā, ņemot vērā atšķirīgās vajadzības. Zināšanas: par jaunu produkta radīšanas stratēģijām Attieksme: vēlme radīt jauninājumus, ieviest pārmaiņas.
8.	Efektīva komunikācija	Prasme: komunicēt un sadarboties ar skolēniem, kolēģiem, administrāciju, iesaistītajām personām ārpusskolas. Zināšanas: kā veidot efektīvu komunikāciju, lietišķā etiķete. Attieksme: atvērtība komunikācijai ar izglītībā iesaistītajām personām (klase, skola, ārpusskolas), vēlme sadarboties.

3.	Sociālās inovācijas	<p>Prasmes: radīt inovācijas mācāmajās tēmās un/vai uzņemties jaunas funkcijas (mentors, konsultants utt.), ieviest jaunus mācīšanās veidus (piemēram, pieredzē balstītu mācīšanos), izmēģināt dažādus resursus (piemēram, jaunas tehnoloģijas) un dažādus mācību organizēšanas veidus (piemēram, jauni sadarbības veidi ar citiem skolotājiem vai ārējām organizācijām).</p> <p>Zināšanas: par mācāmajām tēmām, metodiku, tehnikām, ko jāpielieto vērtības radīšanai.</p> <p>Attieksme: vēlme radīt, uzlabot. Atvērtība jauninājumiem/inovācijām.</p>
14.	Risku uzņemšanās	<p>Prasme: tikt galā, adekvāti reaģēt un rīkoties risku iestāšanās gadījumos. Veikt aprēķinus un izvērtēt sekas. Izvēlēties tādu stratēģiju, kas maksimāli samazina ar riskiem saistītos zaudējumus. Prasme tikt galā ar nenoteiktību, apmulsumu un emocionālu stresu.</p> <p>Zināšanas: kā izvērtēt riska iestāšanās varbūtību un samazināt riska iestāšanos/ar to saistītos zaudējumus.</p> <p>Attieksme: vēlme/gatavība uzņemties risku, mācīties no kļūdām.</p>
5.	Problēmrisināšanas prasmes	<p>Prasme: risināt problēmas skolēnu, klases un sabiedrības līmenī, lai radītu sociālas pārmaiņas. Izaicinājumus un problēmas uztver kā iespēju un veicot pārmaiņas ievieš jauninājumus.</p> <p>Zināšanas: profesionālajam kontekstam atbilstošas zināšanas, kas palīdz risināt radušos problēmu.</p> <p>Attieksme: sociālā motivācija risināt problēmas</p>
6.	Līderība	<p>Prasmes: strādāt autonomi, patstāvīgi pieņemt lēmumus, izvērtējot mainīgo vidi un kontekstu, vadīt cilvēkresursus.</p> <p>Zināšanas: cilvēkresursu vadību, tostarp motivēšanu, par mārketingu, par preces/pakalpojuma pieprasījumu un piedāvājumu.</p> <p>Attieksme: atbildības uzņemšanās par globāliem procesiem.</p>
7.	Profesionālā autonomija	<p>Prasme: ⁴⁰ plānot mācību procesu – strādāt neatkarīgi un plānot laiku. Plānot mācību procesu, definēt individualizētus mācību procesa mērķus, plānot mācību aktivitātes, sistemātiski izvērtēt mācību procesa norisi un veidot mācību mērķus un vērtēšanas kritērijus. Īstenot mācību procesu – veidot mācīšanās vidi, veicināt sadarbību, sniegt atgriezenisko saiti un izvērtē mācību metodes. Pilnveidot profesionālās kompetences – refleksiīvi un kritiski izvērtēt savu pedagoģisko praksi, ņemot vērā skolēnu sasniegtos mācību rezultātus, kolēģu sniegto atgriezenisko saiti, skolotāja profesijas standartu un jaunākās aktualitātes pedagoģijā, stratēģiski plānot un organizēt savu profesionālo attīstību. Attīstīt izglītības iestādi un izglītības jomu - izprast izglītības iestādes stratēģiskās attīstības redzējumu un savas kompetences ietvaros iesaistīties plānoto mērķu sasniegšanā. Deleģēt uzdevumus.</p> <p>Zināšanas: par mācību procesu, metodiku, menedžmentu un laika plānošanu. Zināšanas par izglītības jomas aktualitātēm, izaicinājumiem un organizācijas/ individuālajām profesionālajām pilnveides iespējām.</p> <p>Attieksme: vēlme profesionāli pilnveidoties un attīstīt organizāciju, kurā strādā.</p>

⁴⁰ No „Augstākajā izglītībā studējošo kompetenču novērtējums un to attīstības dinamika studiju periodā” ESF projekta Nr. 8.3.6.2. “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” ietvaros
Projekta līguma numurs: 8.3.6.2/17/1/001 (23-12.3e/19/103) projekta. Sadaļas - Skolotāju profesionālās kompetences novērtēšanas instrumenta 2. versija

A: Paldies. Ļoti, ļoti labi, ļoti interesanti bija dzirdēt ar visiem pamatojumiem. Un patiesībā vienu jaunu aspektu tieši pievienotās vērtības radīšanā, kas ir tāds kritērijs, kas nāk tiešā veidā no uzņēmējdarbības, no ekonomikas, jo pēc būtības uzņēmējdarbība jau ir par to, ka mēs savienojam resursus un no ierobežotiem resursiem radām kādu jaunu vērtību. Un šajā kontekstā kaut vai par to pašu Skola 2030, kur var iesaistīt jaunus mācību darba materiālus, bet arī šis par tiem uzdevumiem man arī likās ļoti, ļoti atbilstoši. Un es kaut kā nebiju par šo aspektu tā īsti aizdomājusies, es tagad sapratu, ka tas tiešā veidā parāda to, ka pat klasvedībā var mainīt lietas, mērķtiecīgi izvēloties pareizās metodes un uzdevumus. Labi, paldies!

Un nākamais jautājums ir. Tas nav obligāti, bet, ja ir iespēja, vai kādi no kritērijiem, kas šķiet, ka te neiederās, un vajadzētu ņemt ārā no saraksta.

Devītais eksperts: Man likās kaut kas ļoti līdzīgs. Varbūt tā profesionālā mērķtiecība? Tas bija kaut kas līdzīgs ar pirmo- stratēģiskā vīzija. Varbūt tas varētu būt, kas sasaucas ar daudziem. Ja obligāti jāizņem, tad šis, bet vispār es neņemto neko ārā.

A: Jā, visi šie kritēriji viens ar otru savienojas un ir diezgan neatdalāmi daudzos aspektos. Es varbūt padomāšu par precīzākiem formulējumiem. Stratēģiskā vīzija ir vairāk kā vīzijas uzstādīšana, mērķtiecība – kā šīs vīzijas sasniegšana. Kā kaut kādi soļi, ko mēs ejam, lai šo vīziju sasniegtu. Nu un tad pēdējais jautājums, kas man šķiet viens no tādiem grūtākajiem, jo tas man arī pašai būtu grūti – kā jūs trīs vārdos raksturotu, kas ir uzņēmīgs skolotājs. Trīs vārdi, kas raksturo uzņēmīgu skolotāju.

Devītais eksperts: radošs, atvērts jaunajam un mīlošs

A: Jā, paldies. Arī Somijā viena no profesoriem atbildēja, ka jāmīl bērni, To liels prieks dzirdēt.

Desmitais eksperts (LV)

A: Es pieturēšos pie tiem jautājumiem, kādus es aizsūtīju. Ja mēs kaut kur novirzīsimies, tas nekas. Uzdodiet jautājumus, ja kaut kas nav saprotams līdz galam. Es izskaidrošu. Nu labi, tad sāksim un nekavēsimies. Tad pirmais jautājums – kādā situācijā skolotājam nepieciešama uzņēmējspēja?

Desmitais eksperts: Izcili droši vien būtu, ja gandrīz visās situācijās šī uzņēmējspēja būtu. Jo īpaši..., es tagad nezinu, vai man jārunā saistībā ar tavām definīcijām, vai...

A: Es domāju, ka vairāk tā, kā jūs to uztverat no savas perspektīvas. Vai tas, kā jūs to saprotat krasi atšķiras no definīcijām, kuras es ievietoju? Jo tās pedagoģiskās uzņēmējspējas definīcija ir apvienota, kas veikta pēc sistēmas teorētiskās analīzes, bet uzņēmējspējas definīcija pēc būtības ir tā, ko OECD un starptautiskie dokumenti definē kā uzņēmējspēju.

Desmitais eksperts: Jā, varbūt ka īstenībā tad intervējamam tā definīcija sākumā nemaz nebūtu jāzin, tā ļoti uzvedinoši sanāk. Nē, varbūt arī ka tā definīcija ir ļoti palīdzīga. Uzreiz skatoties uz to pirmo definīciju – vērsts uz profesionālo personīgo attīstību, tad es teiktu – vairāk tieši tai personīgajai attīstībai tā uzņēmējspēja būtu vajadzīga. Profesionāli vēl kaut kā tiek galā, mazāk vai vairāk, bet tieši tā personīgā attīstība bieži vien skolotājiem ir tāda haotiska, vai varbūt pat nekādas īsti nav. Viņi nemāk savu ārpusdarba dzīvi teiksim organizēt tā, lai viņi prastu nodalīt personīgo no profesionālā. Pirms lasīju es par to nebiju pat iedomājusies, bet varbūt, ka tā būtu ļoti laba tāda ideja, ka to uzņēmējspēju pavērst vairāk tādā aspektā tiešām kā organizēties vairāk nevis tagad domājot par tādu kā pievienoto vērtību visam tam darbam, jo profesionāli, tas profesionālais sniegums arī un tie apstākļi skolēnu mācību procesam, tas it kā jau mums ir, tajā studiju procesā tas ir. Un tad, kad tu pirms tam jautāji, vai mums ir tādi studiju kursi, man liekas, ka es nosaucu vienu, vai varbūt divus, kuros kaut kas no šīm lietām ir. Bet, ja mēs skatāmies uz to definīciju, ka ir pedagoģiskā uzņēmējspēja, ļoti daudz kursos ir šī saikne, šī sasaukšanās ar visām šīm lietām. Bet tādu, ka teiksim, kas arī tajā pedagoģiskajā uzņēmējspējā varbūt, ka īsti nav – tās personīgās attīstības. Bet tas ir kā es to ļoti ātri tagad redzu.

A: Tas jautājums bija – kādā situācijā ir nepieciešama uzņēmējspēja, atbilde būtu, ka sākumā visās situācijās, pēc tam personīgajai attīstībai ārpus darba?

Desmitais eksperts: Jā, darbā jā, bet tīri tas, kas būtu kā novitāte – tīri ārpus darba šīm lietām. Personīgās attīstības virzīšanai un sakārtošanai.

A: Kā jūs vērtējat uzņēmējspējas izpausmes, strādājot gan ar topošajiem skolotājiem, gan ar esošajiem skolotājiem, kā jūs vērtētu šīs uzņēmējspējas izpausmes darbībā?

Desmitais eksperts: Pietiekami nepārliecinoši varētu būt. Tas, kas...Man visu laiku gribas to uzņēmējspēju saistīt ar tādu kā pievienotās vērtības radīšanu tam, ko viņi dara, ka tas ir ārpus...ka skolā vairāk ienāktu biznesa idejas. Bet tas varbūt nav tā tava ideja, tavs uzstādījums, ko tu ar visu šo gribi dabūt.

A: Nu mans mērķis ir konceptualizēt pedagoģisko uzņēmējspēju, bet uzņēmējspējas viens no kritērijiem ir pievienotās vērtības radīšana. Bet uzņēmējspējas kā tādas būtība ir pievienotās vērtības radīšana. Uzņēmējspējā ir resursu savienošana un kaut kādas vērtības radīšana. Tas ir viens no aspektiem, uz ko es skatos tieši uz pedagoģisko uzņēmējspēju. Bet tas, ka uzņēmējspēja šobrīd nav pietiekama skolotājiem, tas var būt saistīts ar to, ka netiek radīta šī pievienotā vērtība? Šeit nav vienas pareizās atbildes, ko es sagaidu.

Desmitais eksperts: Un arī tas, ko tu minēji par tiem resursiem. Nu varbūt viņi varētu būt vairāk radīti, nevis gaidīt uz kaut kādiem resursiem. Arī tai kompetenču pieejas projektā, tiek

sagaidītas kaut kādas receptes, kaut kādi gatavie varianti kaut kam, bet varbūt kaut kāda degsme, dzinulis, kurš liktu rīkoties proaktīvi, diemžēl nav skolotājiem. Un, skatoties uz studentiem, tāda baigā pārlicība par sevi, no vienas puses. Nu bet bez tāda seguma. Nu tā baigi pa vieglo, pa virsu peldot. Nevarētu teikt, ka skolotāji ļoti labprāt uzņemtos iniciatīvu un līderību. Labāk paliek tā kā pelēkā masa un es arī visu laiku esmu uzdevusi sev šo jautājumu – varbūt kaut kas nav kārtībā ar mūsizglītība programmu?

A: Kā jūs to redzat, kā būtu jāattīsta uzņēmējspēja jau studiju laikā skolotāju izglītībā? Kā tā būtu jāattīsta?

Desmitais eksperts: Varbūt, ka tie varētu būt kādi starpdisciplināri projekti? Noteikti strādāšana vairāk komandās, grupās kopā, jo patreiz arī ir kā jaunajai šai bakalauru studiju programmai ar apakšprogrammu vadītājiem notiek diskusijas par kursa darbiem. Pirmais kurss tiek rakstīts kopā, otrais – atsevišķi, trešais – stingri uzstāj atsevišķi, prakse arī, nu visas tās inovācijas, ieteikumi, lai vada tās stundas kopā, nē, jābūt vienam pašam skolotājam, pašam jāvada klase. Es teiktu, ka īstenībā mēs arī universitātē skatāmies tikai uz katru cilvēku atsevišķi un katra atsevišķo sniegumu, kas bija mūsu nu jau tā kā pagājušā gadsimta mūsu izglītības uzstādījums arī. Manuprāt, jābūt vairāk šādām sadarbīgām situācijām un vairākiem darbiem ir jābūt kopā. Citās valstīs studenti strādā kopā visu semestri pie viena kursa, un būtībā viņi paši virza, iesaka, domā, rada. Šeit pie mums joprojām ir baigi, baigi strikti. Un vēl problēma ir arī tā, ka šai bakalauru programmas īstenošanai ir iesaistītas 11 fakultātes un katrai ir savs uzstādījums, kā tam ir jābūt, un nebūt ne...piemēram, ja studiju kursi ir kopā ar zinātnes bakalauriem, piemēram, fiziķiem vai matemātiķiem, vai humanitāro zinātņu kopā ar filologiem, tur jau neviens nedomā par to skolotāju, tur jau domā par to priekšmetu, un es teiktu, ka tas nav absolūti ne uz kādu kompetenču attīstību, tas ir tieši uz tādu zaurēšanu.

A: Un tie ieteikumi būtu par – par starpdisciplinātāti, dažādi projekti, saliedēšana, strādāšana komandās, grupās, kopā.

Desmitais eksperts: Jā, pēc iespējas vairāk. Jā. Un arī noteikti...mums ir sākušās iniciatīvas arī par ārzemju studentiem, ar tiem, kuri kopā ar mums studē, ar mūsu studentiem, arī tādas starpvalstu grupas, mums ir Anita Auziņa, docētāja, kas strādā ar angļu valodas skolotājiem. Viņai ir starpdisciplinārs kurss kopā ar Nirnbergas universitātes docētāju, kas arī ir tāda forša lieta. Viena, kas arī angļu valodas apakšprogrammai, ko mēs gribam ieviest visai programmai, mums jau divdesmit pirmo gadu notiek starptautiskās studentu pētnieciskā darba konferences, ko trešā kursa angļu valodas skolotāji organizē. Viņi to organizē no nulles to konferenci. Organizē visu to pasākumu. Nu savā ziņā arī tāds praktiski darbībā, izmantojot, kā atrast, piesaistīt finanses, kā uzaicināt cilvēkus, kā sadalīt šīs visas atbildības. Bet tai pašā laikā citus

priekšmetus, lai viņi atnāk un noprezentē, ir zobu sāpes, un nav problēma tie studenti, problēma ir docētāji, kuri čīkst un pīkst. Nezinu, varētu būt, ka pašiem nav šīs svešvalodas zināšanas, vai kur ir tas āķis. Nē, nē studentiem tas būs par sarežģītu. Mēs tā kā paši uzliekam kaut kādu... savā ziņā, ko paši neuzdrošinās, tad tā kā arī neiegrūž citā lauciņā, citā situācijā arī tos studentus.

A: Un kā jūs vērtējat tieši pedagoģisko uzņēmējspēju? Vai skolotājiem ir jāpiemīt kaut kādām īpašām uzņēmējspējām? Vai tās atšķiras no tām, ko mēs tradicionāli saprotam kā uzņēmējspējas? Kas būtu tieši nepieciešams skolotājiem?

Desmitais eksperts: Skatoties uz savu definīciju...tad man jāsaka, ka es nezinu, kas tiem uzņēmējiem ir tāds īpašs. Nu noteikti par to savu profesionālo snieguma pilnveidi un uzlabošanu.

A: Ja nav ko vairs papildināt, mēs varam ķerties tās saaranžēšanas. Un tie kritēriji, kā tie tika izstrādāti – tika veiktas sistēmas teorētiskās analīzes gan tam, kas ir uzņēmējspēja, gan literatūrai, kas saistīta ar pedagoģisko uzņēmējspēju, un šie 14 kritēriji tika izveidoti savienojot kopā skolotāju profesionālo kompetenci ar uzņēmējspējas, uzņēmējdarbības kompetenci. Kā jūs saredzat, kurš ir visnepieciešamākais, kuru jūs vērtējat visaugstāk, visvērtīgākais skolotājam. Un kurš varbūt vismazāk. Un tad arī pamatojot, kāpēc jūs liekat tādā secībā.

Desmitais eksperts: Šis ir tas, ko es teiktu, ka man ir jādomā daudz

Somijas fokusgrupas diskusijas transkripts

Agnese: Okay, so brief introduction. I'm a doctoral student of Latvia, University of Latvia in Educational Sciences. And my dissertation is about pedagogical entrepreneurship, which is a combination of two competencies – entrepreneurial skills and professional competencies for teachers. And what I see is that entrepreneurial competencies can be used also in a pedagogical work for teachers. So, I developed a framework, and I think that I could also put in the chat, and the criteria, we were discussing in expert interviews that you can see them.

The aim of this focus group interview is to discuss two questions – the perspective how to rank these criteria, because all the experts had a different view, how to rank them, for example, there was that we rank by the fundamental criteria. For example, if we think that this criterion is fundamental – it's the most important, so, you put it first and then the next from the importance, again, like you build it from the fundamental to the more complex. And the other way how you did it, some of the experts were sequential, that there must be some competencies before to follow the next ones. And then there was the principle where you rank them from the perspective which is the most valuable in the profession of teachers. Then there could be perspective – do we need even rank these criteria, or maybe they can be like that, all of them has the same importance, and we don't need to rank them from one to 15. But we agree that they are equal. And the fifth perspective was that we could divide criteria in categories, for example, to divide them in five categories and put them in five categories that they are not that much. They are not 15 but they are divided in five big categories and the subcategories under the big categories. The first discussion question is – which perspective to use? Or how should we look to this framework? Do we need to rank these criteria, or do we need to make some order, or they can be as they are as a framework and then depending on the situation, it can be used in different ways?

Expert 2: Can I ask the first question? I suppose one way to look at this, how we should or could organize these is to discuss first for what purpose do we need these criteria, and for what purpose it is important to be able to put them in or rank them in some way or categorize them in some way. So, who is going to use the criteria? And for what purpose?

Expert 5: Yeah, right, what I was also thinking about.

Expert 4: I also thought the same and immediately, I thought that hierarchical structure is not good, because I think it depends on the context and situation. So, I think all of these, develop this, the least of these skills. And I think these are like, highlighted, not necessary only as in entrepreneurial skills, but also like 21st century skills that all students or graduates are needed.

And I think all citizens needed them in everyday life, so, and as well as in the working life. So, so, for me, it is very difficult to rank or highlight some other skills over some, the one that skills to other so, so I think we, I assume that all are on here. But it depends on the situation, and so on. So, you can disagree with me. Yeah.

Agnese: Yeah, I can highlight the aim of this framework. So, it could be used in potential teacher education. And the purpose of the framework and pedagogical entrepreneurship would be that teachers would have more strength or more competencies to be more successful in their career. And there are these criteria, which could be very purposely developed during the study programs. For example, in Latvian teacher education we don't work on teachers' financial expertise, and these kinds of things, which could be very useful in these times where we live, what wasn't before. But now the system and the world are changing. So, this framework would be suggested to the teacher educational programs to make them more effective and more qualitative.

Expert 4: Yeah, I think this kind of framework, one good aspect is that it makes visible, it gives teachers and educators concepts, what kind of skills can be included?

Expert 5: Yeah, be aware.

Expert 4: Yeah. And be aware. And this kind of framework would help students to reflect, what they have learned. So, some kind of tool for reflection. However, I'm not sure whether we do we need to rank, or at least have the skills. Yeah.

Expert 2: I suppose when it comes to the actual curriculum work, where the teachers and program directors then actually does have to decide how many study credits they allocate to different topics or content in a curriculum, then the ranking might be a helpful idea, then, well, let's say that if everybody agrees that let's say that strategic vision is the thing that everybody just has to have, and then maybe some other aspect is regarded not as quite as important, or quite not, like critical skill, then that might be reflected in the actual curriculum. So, let's put a lot of credits or allocate a lot of credits and study modules where strategic vision is discussed and that kind of skills are developed, whereas then some other skills are maybe discussing that slightly less. But because it's always that, that when you create a curriculum or renew curriculum, there's always this kind of like on value discussion. So, what do we think are the critical skills today, or what kind of skills, we really, really ought to put into this next curriculum, and that, of course, changes over time? On one decade, it's all about group work skills, and the other decades, it's something else. And maybe it's that kind of framework actually might help us to see those trends that which kind of general skills are highlighted in each year or each decade, whatever timescale you want to, to look at, but there is some sort of clear trends

based on our values and needs, and the decisions that have surrounding situation and the context as Heidi was saying.

Expert 4: Sorry. And at the same time, I think that these skills are also connected to each other. And that's why I also find it a little bit problematic to rank that is, for example, problem solving skills alone is not enough, because you need to have effective communication skills to share your solutions and so on. At the same time, you need to have flexibility to adapt and change and evaluate your actions, opinions, to solve problems and so on. So, I think that they are very closely connected to each other at the same time.

Expert 3: I was also thinking that, can there be some of these criteria which are nearer than the others? So, I don't mean that we should rank them. Are there some which has more connections, and they are related to certain areas, or these kinds of things, and the others? And this the other, for example? Those strategic reason is something to me, what I it's somehow difficult to see as concrete actions, so well as for example, flexibility. And because I usually think that strategic reason is something it is overall, and it covered so many things.

Expert 5: Sorry, I need to ask that. But how have you created this list of these traits and the definitions of them?

Agnese: I did systematic analysis from the publications and the basis is EntreComp, entrepreneurship competence framework. And there were these 15 entrepreneurial skills. And then I looked at them from a perspective of teacher education and pedagogical work in educational context. And I adopted them. But basically, yes, this was literature review. And also, I did expert interviews before to see if it is suitable and now it's the final step when I need to make this framework more usable and, and I really liked this idea about to connect this, they are already interconnected between them. So maybe to make some categories with the competencies which are which are near to each other. So, it will be more, it would be maybe easier to comprehend this framework and understand it, and not so overwhelming not to say 15 and then think, if I'm good in this, in this job, if I don't have all 15.

Expert 4: and, the recession, that students these kinds of skills can develop unevenly. So, students can be very good at analysing the data, however, struggle with problem solving, or making decisions. So, these skills are not developed, all skills at the same time. So that's why I think that, and there are differences between the students, even within the same discipline, what kind of skills they have, for example, when they start their studies, and what kind of skills they enhance and people up to the base that is, so it's, it's complex process in which these skills are, how they develop, and so on. So, I think that students can also compensate if they have some challenges in one skill spot they have, they are very good at some other skills. So, I think

that one way is that they become aware this kind of and can reflect their own abilities. It's very good. Yeah.

Expert 3: It comes to my mind that quite near each are leadership and management. And if I think about management, then the strategic vision and attracting and using resources and perhaps, risk taking, maybe. And then if I think about leadership things then is maybe the social innovations, problem solving skills, if we think that it's happening also together with other people and flexibility and perhaps, well, no. I came to my mind that leadership and management skills, but they are not clear in somehow but that was my first try to find that which of these criteria might be close each other. And then there are something else so, what do you think? Can you find that kind of criteria what are close to each other?

Expert 2: There might be one way to categorize these. Might be thinking in a line of like individual are the skills that are related to which one the other one is skills that are really related to the larger community or like leading a larger organization type of skills.

Expert 4: So, intra- and inter-personal, yeah, like that. Yeah, it might be, then there are two categories. At the same time, you can say that they are linked also together. Yeah. That sounds good. Yeah.

Agnese: Yeah, this really sounds good. This is a sixth approach how to do that. I feel that this could be also the how I could do that. I think we could move to the next question. And it's, of course, it's somehow also related to the first one. You mentioned that it is hard to say, which is the most important, but you have on your mind which of these criteria are the most useful or valuable in the teacher profession, and most useful in daily life. Maybe you could write on the chat, these five criteria – that teacher really must have. And then together we can decide three to five common things.

Expert 1: I have to say that if I must think about the teacher in comprehensive school, so I'm not sure if I'm the best one to say. But I can of course give my ideas.

Agnese: I think that the teacher in comprehensive school is not that different than the teacher in university. There are differences. Of course, I'm in both positions right now. And I see that a lot of these skills are the same that we need to have just the auditorium we are working with are different. But the environment is not that fundamentally different. So, I believe that you have an idea.

From Chat:

12:28:34 **Expert 1:** Flexibility, Knowledge for effective pedagogical activity, Professional reflection, Effective communication, Proactivity

12:29:19 **Expert 1:** Problem solving skills

12:29:57 **Expert 2:** 9. Effective communication; 14. Professional autonomy; 10. Social innovations; 3. Flexibility; 1. Proactivity

12:30:09 **Expert 3:** Professional autonomy, Professional reflection, Knowledge for effective pedagogical activity, Problem solving skills, Effective communication

12:30:26 **Expert 4:** Effective communication, problem solving skills, flexibility, knowledge for effective pedagogical activity, professional reflection

Agnese: So I can see that effective communication is for all of you, flexibility and problem solving is, is four. Oh, it's three times.

Professional reflection is three times.

Expert 2: Flexibility is also three times.

Agnese: I can see that effective communication, problem solving. Flexibility, professional reflection. Knowledge, I think it's also mentioned three times.

Expert 4: Knowledge for effective pedagogical activity, it's 3 times.

Expert 2: Then professional autonomy twice, I think.

Agnese: I can see that Anna hasn't mentioned the flexibility, but would you agree that flexibility would be in this five? Or really, or not? So? If not, then, yeah, how do you think?

Expert 2: Yes, it can be. Yeah.

Agnese: How would you briefly describe why you took these five once you because if I take out the most listed ones, then there's effective communication. And we don't rank these, they're just five from all effective communication, professional reflection, flexibility, problem solving and knowledge for effective pedagogical activity. Could they be the five most valuable ones for teachers to succeed and to work professionally, and why you chose these ones?

Expert 3: Well, perhaps I chose this because I think that the teacher is a leader and the teacher lead and the teacher in the classroom needs this kind of skills to lead the classroom but also communicate with them with parents and colleagues and so on.

Expert 5: And I chose this because I thought that the teacher as facilitating the learning process of the students and the pupils and then in this ever-changing society, what kind of skills what happens here in our society and what kind of challenges the teacher as a coach has, so I thought this kind of aspects why I chose this.

Expert 2: and I started from if the teacher would have only like one skill, and you wouldn't have any other skills available, I mean, then without the communication skills, you can't reach the others or can't utilize the other skills that you might have. So that's why I chose the communication, then I somehow, I thought the professional autonomy since it's such a central theme in Finnish schools and teacher education. And thought, kind of thought that professional

autonomy is based on the knowledge for effective of pedagogical activities. So that's why I didn't choose the number four as a separate aspect of skills. And yeah, it's more like the many of the other skills are more generic, whereas the knowledge for effective pedagogical activities more well pedagogically focused, it's the core of pedagogical knowledge of a teacher.

Then I chose like social innovation, I thought it was very, sort of close to the professional autonomy. And, like one of the subcategories of professional autonomy kind of thing in a similar way than the knowledge for effective pedagogical activity. So, I might have left that out based on that, but I didn't. And then flexibility and proactivity. Well, it comes from the reality in which the teachers work every day. So not flexible teacher would not survive very long, I think.

Expert 3: I think. Yeah, I also thought about the daily working life, or these different situations that teachers have in the classroom. And I thought that they need to have good communication skills, problem solving skills, they need to be flexible. And at the same time, I thought that, of course, they need to know, a knowledge of effective pedagogical activity. But at the same time, I think that it's not enough that they have knowledge, they need to have skills to use that knowledge. And I think it is a part of problem solving, and communication and so on, in which they use these skills, what they have – the effective pedagogical activity things. But also, I thought that a teacher is never ready. And there need to be a room for reflection. And you can reflect your way to be a teacher, your way to solve problem to help students, facilitate the students and pupils, learning processes and so on. So that's why I selected these aspects.

Agnese: Thank you.

Latvijas fokusgrupas diskusijas transkripts

Ieraksta datums: 28.06.2022 05:23 28.06.2022 05:23

Ieraksta garums: 4343 min

Sestais eksperts – Antra

Septītais eksperts – Ieva

Astotais eksperts – Sanita

Devītais eksperts – Inga

Desmitais eksperts – Indra

Agnese: Ir trīs punkti par ko vēlos, lai jūs diskutējat. Un, pirmais. Analīze vēl ir procesā, bet jau iezīmējas pāris lietas, kas parādījās kopīgas. Vai, pareizāk sakot, atšķirīgas un tā ir pieeja, kādā jūs aranžējat. Parādījās viena perspektīva, kurā jūs skatījāties no tā, kas būtu fundamentālie kritēriji un būvējāt uz augšu. Tad bija pieeja, kur jūs gājāt secīgi, kā vispār tai kompetencei būtu jāīstenojas, kas pēc kārtas tā loģiski sekotu. Un, tad bija arī bija pieeja, kur jūs skatījāties, kas būtu vissvarīgākās un tādā veidā. Kura būtu vissvarīgākā tieši profesionālajā darbā no visām minētajām. Un, tā pirmā lieta, ko es gribētu, lai mēs vienotos, lai jūs diskusijā vienotos, pēc kādas pieejas pedagoģisko uzņēmējspēju varētu skatīties. Kā tai būtu jāveidojas, no kuriem komponentiem.

Septītais eksperts: Un varbūt kaut kur var redzēt to komponentus. Es, godīgi sakot, neatceros tos komponentus no galvas.

Devītais eksperts: Tabula tagad ir atsūtīta čatiņā.

Agnese: Vai to tabulu var redzēt čatiņā. Es vēlreiz pievienošu.

Sestais eksperts: Bet es, piemēram, neatceros vairs precīzi, kā es viņas tur saliku un sarindoju, bet es par pamatu atceros. Bet tas no kura skatu punkta...nu es atceros, ka es par to fleksibilitāti ļoti diskutēju. Uzsvēru to, ka tā prasme pielāgoties pārmaiņām, kritiski izvērtēt un analizēt reformas.

Sestais eksperts: Es atkal atceros, ka tiešām pēc tā svarīguma, kura svarīgākā un kura mazāk svarīga, lai gan tagad, kad jūs tā, Agnese, sakāt visādas tās, nu ka var arī savādāk. Piemēram, kā tās kompetences būtu jāiestrādā studijuursos varbūt jā, nu tādā ziņā, kurus pirmās, kuras stāv, un tad atkal cits aranžējums varētu būt.

Sestais eksperts: To es piekrītu, jā.

Septītais eksperts: Es arī neatceros, kā es saaranžēju. Tāpēc es arī varu tikai kā no jauna skatīties.

Astotais eksperts: Jā, man laikam bija tā pieeja, kad sāku tā kā no tā vienkāršākā, kas ir tas pamats, man liekas, tās bija zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai un tad tālāk, kā tā kompetence pieaug.

Agnese: Jā, tas nekas, ja jūs neatcerieties to secību, kādā salikāt. Te būtu svarīgi saprast...ja es pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptu prezentētu, kas ir tas, kā es varētu prezentēt, kādā secībā šiem komponentiem vajadzētu attīstīties. Un, kā vai varbūt vispār viņus nevajag ranžēt.

Devītais eksperts: Tagad skatāties.

Sestais eksperts: No vienas puses, piekrītu, ka viņus arī varētu nearanžēt, tāpēc, ka situācijas un viss ir tik mainīgs, tik daudzveidīgs, ka varbūt tāda ielikšana rāmjos, arī dažreiz nu nav vajadzīga.

Septītais eksperts: Es varbūt varu papildināt, piekrītu Sestais eksperts. Līderība ietver sevī arī risku uzņemšanos, līderība ietver sevī arī problēmrisināšanas prasmes un efektīvu komunikāciju, stratēģisku vīziju un proaktivitāti. Ļoti grūti saaranžēt, jo būtībā līderis nevar būt cilvēks, piemēram, jebkurš, kurš absolūti nespēj komunicēt. No tāda viedokļa es absolūti piekrītu Sestais eksperts, jo viena izriet no otras un ietver citas. Jo līderis ir kā jumta termins, jumta kompetence, kas ietver šīs visas pārējās.

Devītais eksperts: Jā, es arī tā piekrītu. Protams, varētu būt arī pamata bāze kaut kāda, nu piemēram, tās zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai. Nu tas tā kā pamats vai resursu piesaistīšana, vispār prasme saprast, kādi resursi ir un kā viņus, tas būtu kā pamats, bet pārējās jau nāk tiešām viena pakal otram, tā kā jūs teicāt. Tāpat arī tā līderība un profesionālā mērķtiecība. Un vēl jau arī ir. Tomēr nu viena lieta ir iegūtās kompetences, bet otra lieta ir arī tā saistās arī ar cilvēka katra rakstura īpašībām.

Septītais eksperts: Jā, jo piemēram tādu proaktivitāti bieži vien ir arī sarežģīti uztrenēt. Jābūt jau arī kādām spējām, kas ir iedzimtas un ne visi kļūst par līderiem. Arī, protams, ko mēs saprotam ar līderi. Līderi arī atšķiras, ir dažādu līmeņu līderi. Līderis vienā sabiedrībā, vienā vienā kolektīvā var būt tāds, kuram varbūt nav tik daudz spēju, jo tie pārējie, kas apkārt nav īpaši uzņēmīgi, tad tas neuzņēmīgākais, nu labi, kuram drusciņ kaut cik ir, kādas zināšanas ir kaut kas, tad viņš būs līderis, bet nonākot citā izglītības iestādē, iespējams, viņš vairs nekad arī nebūs līderis. Būtībā sarežģīti, viss atkarīgs no konteksta.

Sestais eksperts: Profesionālu refleksiju saistīti arī ar to, ka ja nu citam viņas vēl nav un viņu uzliek kā vienu no primārajām, tad nevar viņu izvirzīt, piemēram, augšgalā. Viņa būs kaut kur atkarībā no katra pieredzes. Tāpēc es arī par to, ka nevajag viņas varbūt tik strikti sadalīti, kuru pirmā, otrā, pēdējā.

Desmitais eksperts: Es atradu, ka esmu likusi tādās kā piecās grupās, kur pirmā ir izteiktāka un trešā ir mazāk izteikta. Piemēram, man vienā grupā bija stratēģiskā vīzija, kas ir tāds lielāks, jā varbūt viņi ir sinonīmiski, bet ir plašāks. Pēc tam ir proaktivitāte, un trešais ir profesionālā mērķtiecību. Un, tad man bija lielāks atkal profesionālā autonomija un apakšā ir profesionālā refleksija un zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai ar komentāru, ka attiecas arī uz skolotāja kompetencēm, jebkuram skolotājam īstenībā.

Parāda uz ekrāna

<ul style="list-style-type: none"> 1 Stratēģiskā vīzija 2 Proaktivitāte 3 Profesionālā mērķtiecība
<ul style="list-style-type: none"> 1 Profesionālā autonomija 2 Profesionālā refleksija Arī attiecas uz skolotāju kompetencēm 3 Zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai Šis jau principā jebkura skolotājam
<ul style="list-style-type: none"> 1 Sociālās inovācijas 2 Pievienotās vērtības radīšana 3 Resursu piesaistīšana un izmantošana
<ul style="list-style-type: none"> 1 Līderība 2 Proaktivitāte 3 Efektīva komunikācija
<ul style="list-style-type: none"> 1 Fleksibilitāte 2 Riska uzņemšanās 3 Problēmrisināšanas prasmes

Devītais eksperts: Jo, kamēr tu meklē, es varu pateikt, ja vispār kritēriji, tad varbūt tiešām kritērijs, taču mēs saliekam vienalga, kādā secībā.

Desmitais eksperts: Ar domu, ka tas viens ir tāds lielāks, trīs ir mazāks, mazāks, nu pakļauts zem viņa it kā.

Devītais eksperts: Tā kā pirmais, kas zem tās – stratēģiskās vīzijas, proaktivitāte un mērķtiecība. Kas zem kā varētu iet apakšā.

Desmitais eksperts: Teiksim, ka nu viņam varētu būt vispirms tā profesionālā mērķtiecība, ko mēs, teiksim, tādā bakalaura līmenī varam stimulēt vai dabūt. Maģistram, piemēram, proaktivitāti un stratēģisko vīziju doktoram.

Devītais eksperts: Nu arī laba doma.

Desmitais eksperts: Un bakalauram zināšanas efektīvai pedagogiskajai darbībai, profesionālā refleksija īstenībā ar bakalauriem, cik ir mēģināts tik viegli, tas neizdodas. Maģistra līmenī viņu var panākt un tad tā autonomija jau ir doktoriem. Nu jā, un tad tāpat arī resursu piesaistīšana un izmantošana.

Devītais eksperts: Arī pieredzes bagātiem skolotājiem, vai ne. Jā, praktiķiem.

Desmitais eksperts: Nu jā, tas kaut kur man tā tagad savelkas kopā. Tas varētu būt tas, ko mēs arī kādreiz savā laikā mēģinām ar to standarta izdarīt, ka būtu tas pamatlīmenis un tad būtu augstāks līmenis un vēl augstāks līmenis.

Devītais eksperts: Man ļoti patīk, kā Desmitais eksperts tu esi salikusi pilnīgi nu tiešām līdzīgo, ļoti labi.

Desmitais eksperts: Uzņēmējspējas varētu ranžēt pa līmeņiem. Tad mēs zinām, ka bakalauriem mēs varam to panākt, maģistriem to, doktoriem to. Varbūt ar skolotājiem profesionāļiem. Jā, varbūt, ka ne nesaistīt to ar grādu, bet saistīt to ar darbošanās pieredzi.

Agnese: Kurā no pieejām ir visatbilstošāk apskatīt uzņēmējspēju?

Desmitais eksperts: Varbūt, ka citiem ir citas pieejas. Varbūt tev ir apkopotī, Agnese.

Agnese: No fundamentālas pieejas – kur pamatā ir pamata kompetences un tad būvējas uz augšu. Tad bija secīguma, kur skatījās, kurai vajadzētu būt pirmajai, lai attīstītos nākamās un nākamās. Un, tad pēc principa kuras ir vissvarīgākās profesionālajā darbā, bez kurām tiešām nevar. Tad šī – ceturta pieeja, kur sadala piecās grupās/ kategorijās un tad vēl kategorijā izšķir trīs līmeņus.

Sestais eksperts: Es atbalstu šo secīguma un Desmitais eksperts pieeju. Atkarībā no mērķa uz kuru aspektu katrs skatās, mēs ieraugām mazliet citu šo te aktualitāti. Tāpēc es biju sākusi ar elastību, analizējot to, kas nepieciešams no mana skatu punkta. Katram skatu punkts fokusējas mazliet citā aktualitātē. Tāpēc man liekas pateikt, ka mēs es par tikai vienu ir ļoti, ļoti grūti. Tāpēc šīs divas pieejas – Desmitais eksperts bija ļoti smuki sakārtotas un secīgums ir ļoti svarīgs.

Agnese: Vēl ir piektā pieeja, ka mēs nearanžējam un pieņemam, ka atkarībā no konteksta svarīgums mainās.

Sestais eksperts: Jā, es arī noteikti esmu par to.

Desmitais eksperts: Tad būtiski ir kāds ir tavs sasniedzamais rezultāts, ko tu īsti gribi dabūt no tā laukā, vai vai tu gribi, lai tur paliek kaut kāds. Nu ja mēs viņu atstājam tādu izkaisītu, tad vienalga ar to kādam ir jāstrādā, bet bet varbūt, ja tu piedāvā kaut kādu konkrētu grupējumu, klasifikāciju, tad atliek tos specifizēt, kā tos novērtēt. Pēc kā tiekties. 15 varbūt ir par daudz.

Lai vienā brīdī, lai nesanāk tā, ka liekas, ka tas ir šausmīgi daudzu un es vispār neko neizdaru. Ja viņi tā ir grupēti pa mazākām daļiņām, tas neliekas tik nesasniedzami.

Devītais eksperts: Jā, un man patīk Desmitais eksperts, ka ir viss salikts pa kategorijām. Pat ja negrib tos līmeņus atzīmēt, vienalga tas jau ir labi, ka viņš pa kategorijām.

Agnese: Jā, patiesībā nākamais jautājums ietver arī to, ko par ko mēs šobrīd runājam. Es vēlējos, lai jūs vienojoties par 3 – 5 pamat komponentēm, kas nepieciešamas skolotāja profesionālajā darbībā un vai tas, kāda izglītības līmeņa skolotājs ir, maina to, kādas būs komponentes?

Sestais eksperts: Mums katram nosaukt, vai mums jāvienojas par šīm piecām.

Agnese: Es gribētu, lai vienojoties sarunas rezultātā.

Desmitais eksperts: Bet tas atkal kādā līmenī, kurā?

Agnese: Tas būtu par jebkura līmeņa skolotāju. Apakašjautājums bija, vai ir svarīgi, kāds ir izglītības līmenis, bet esi pedagoģisko uzņēmējspēju konceptualizēju skolotāju profesionālai darbībai, jo ļoti daudzi skolotāji nav tikai viena līmeņa skolotāju, viņi māca dažādām klašu grupām, tāpēc kuri no uzņēmējspējas raksturlielumiem būtu noderīgi skolotāju profesionālā darbībā?

Desmitais eksperts: Es laikam atstātu visus tos trešos punktus no tās savas kategorizācijas, tādas pamatlietas. Kur bija problēmrisināšanas prasmes, efektīva komunikācija, resursu piesaistīšana un izmantošana, zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai, kaut gan tas jau ir skolotāja jebkurā gadījumā, profesionālā mērķtiecību.

Septītais eksperts: Es noteikt liktu efektīvu komunikāciju kā vienu, tad problēmrisināšanas prasmes kā otru, tad trešo profesionālo mērķtiecību, ceturtnā profesionālā refleksija un piekto fleksibilitāti.

Astotais eksperts: Secībai nav nozīmes. Manuprāt, tās piecas pamatkomponentus būtu fleksibilitāte, profesionālā refleksija, profesionālā mērķtiecība, efektīva komunikācija un problēmu risināšanas prasmes, kas būtu noteikta svarīgas ikvienam skolotājam neatkarīgi no pakāpes, kurā viņš strādā. Protams, atkal dažādos kontekstos, bet, jā, šīs piecas.

Desmitais eksperts: Jo būtībā jau tās zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai, jau pat īsti nav saistībā ar to uzņēmējdarbību. Es laikam, ja man būtu jādefinē uzņēmējdarbība, es to vispār neliktu pie uzņēmējdarbības. Kaut gan profesionālā refleksija arī ir skolotāja kompetence.

Devītais eksperts: Un es, ja es tagad varu, ko es iekrāsoju, kurus tad atstāt piecus, ne pēc svarīguma, vienkārši. Fleksibilitāte, zināšanas efektīvai pedagoģiskajai darbībai, resursu piesaistīšana un izmantošana, profesionālā refleksija, efektīva komunikācija un problēmu risināšanas prasmes. Nu te ir tieša sadarbība starp vecākiem un tādas lietas.

Agnese: Tad resursu piesaistīšana un izmantošana parādījās kā vēl papildus kaut kas jauns, vai ne.

Desmitais eksperts: Nu man arī viņš bija kā trešais.

Astotais eksperts: Atvainojos, esmu drusku piebildīšu par to, ko, Desmitais eksperts minēja, piemēram, profesionālā refleksija vai šīs zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai ir daļa no skolotāju profesionālās kompetences, jo būtībā, ja mēs skatāmies uzņēmējspēju kā caurviju kompetenci vai prasmi, tad būtībā te parādās no mūsu diskusijas, ka jebkuras caurviju kompetences aspekti var mazākā vai lielākā mērā pārklāties ar profesionālās kompetences aspektiem, jo līdzīgi kā piemēram projektā, kad mēs runājam, ka pieņemsim šo uzņēmējspēju mēra nu tiem, kas studē vadībzinātnes, tad jau viņiem lielākā mērā tā tomēr ir profesionālā kompetence, nevis šī caurviju kompetence. Vizualizēju, ka varbūt ne tas ranžējums, bet, piemēram, ka ir profesionālās kompetences komponenti un kā tie pārklājas Vienna diagrammā un cik liels īpatsvars ir. Un, būtībā tas arī ir noteikti dinamiski, jo kādam varbūt tā profesionālā refleksija pilnībā pārklājas ar profesionālo kompetenci un citam varbūt tā ir ārpus, kaut kas atsvešināts un tas mainās ar profesionāļu attīstību viņa karjerā, jo viņš sāk vairāk nu apzināties, ko viņš un kā un kāpēc dara viņam arī tā profesionālā refleksija kļūst vairāk par profesionālās kompetences daļu.

Agnese: Bet kuras būtu nozīmīgākās/vajadzīgākās, bez kurām skolotājs profesionāli nevarētu iztikt un pilnīga taisnība – uzņēmējspēja ir caurviju kompetence. Pedagoģiskā uzņēmējspēja – tiek savienotas uzņēmējspējas un pedagoģiskās profesionālās kompetences. Kuras 5 no komponentēm ir nozīmīgas, lai skolotājs veiksmīgi virzītos savā profesionālajā darbībā? Neatkarīgi no tā, kāda līmeņa vai kādas disciplīnas skolotājs.

Devītais eksperts: Varbūt mums uzrakstīt čatiņā?

Sestais eksperts: Katram kritērijam ir prasmes, zināšanas un attieksmes. Kā varbūt arī katrs skatās uz šo kritēriju, ko viņš dod kā pienesumu. Es, piemēram, skatījos vairāk uz attieksmēm, kā pirmo un tad gāju atpakaļgaitā. Katram varētu būt nedaudz cits skatījums, man bija attieksme, tāpēc es fleksibilitāti liku vienmēr pirmo, jo es skatoties no skolotāja puses. Jā, varbūt ierakstam čatiņā, lai redzam kā tas izskatās.

Desmitais eksperts: Principā jau ļoti līdzīgi tas izskatās, vienīgā atšķirība bija par to, ka mums ar Ingu bija par tiem resursiem.

11:29:28 From Astotais eksperts to Everyone:

Fleksibilitāte, Profesionālā refleksija, Profesionālā mērķtiecība, Efektīva komunikācija un Problēmrisināšanas prasmes. Neiebilstu arī par Resursu piesaistīšanu un izmantošanu

11:30:07 From Desmitais eksperts to Everyone:

Profesionālā mērķtiecība . Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai . Resursu piesaistīšana un izmantošana. Efektīva komunikācija . Problēmrisināšanas prasmes

11:30:16 From Sestais eksperts to Everyone:

Fleksibilitāte, profesionālā mērķtiecība, efektīva komunikācija, problēmrisināšanas prasmes, proaktivitāte

11:30:33 From Devītais eksperts to Everyone:

Zināšanas efektīvai pedagoģiskai darbībai ,Fleksibilitāte, Resursu piesaiste, profesionālā refleksija, efektīva komunikācija, Problēmrisināšanas prasmes. Man iznāk 6, jo problēmrisināšana varētu būt arī pie efektīvas komunikācijas

11:30:47 From Septītais eksperts to Everyone:

Fleksibilitāte, Profesionālā refleksija, Profesionālā mērķtiecība, Efektīva komunikācija, Problēmrisināšanas prasmes

11:31:24 From Desmitais eksperts to Everyone:

es kā 6. liktu Profesionālā refleksija

Agnese: Šobrīd izskatās, ka trīs visiem atkārtojās. Un tad ir atšķirīgais. Vai katrs varētu arī pakomentēt savu pieeju. Es domāju, ka tas ir labi, ka jums trīs kopīgās un tad atšķirīgās, jo jūs strādājat ar dažāda līmeņa skolotājiem.

Septītais eksperts: Varbūt es varu sākt par to fleksibilitāti, tas nav tikai skolotājam. Tas tiek atzīts par šī gadsimta svarīgāko kompetence, tāpēc arī nepieciešams visiem, tāpēc liku kā galveno. Spēju pielāgoties dažādiem apstākļiem, spēju reaģēt ātri utt. Tad profesionālā refleksija, būtībā bez refleksijas nav iespējams saprast kā tu virzies. Tikai caur refleksiju notiek attieksme/izaugsme. Profesionālā mērķtiecība – ja cilvēkam nav skaidrs, vienalga vai viņš ir pirmsskolā vai strādā augstskolā, viņam nav skaidrs uz kuriem un kā virzās, nespēj saskatīt to mērķi, formulēt, tad iespējams viņš nemaz nevar sasniegt nekādus rezultātus. Efektīva komunikācija ir pamatu pamatā darbā cilvēks – cilvēks. Problēmrisināšanas prasmes, ko mūsu konkrētais laiks pieprasa, pēc būtības visu laiku/nepārtraukti ir problēmas mainīgajā vidē un kompetence jau pēc definīcijas spēja risināt problēmas, tātad spēja, zināšanas, attieksmes, kas mums ir lai risinātu problēmas. Kompetences definīcija jau to ietver.

Sestais eksperts: Varbūt var turpināt, Septītais eksperts ļoti labi pateica, es varbūt neatkārtošos, es tikai pakomentēšu savējo, ko es pieliku klāt – proaktivitāte. Pielikums no mana skatu punkta saistībā ar pirmsskolas skolotājiem, jo viņiem ir nepieciešama šī zinātkāre, vērīgums, atvērtība jaunām iespējām, kas ir pierakstīts pie attieksmēm tāpēc arī man likās ļoti atbilstoši šīs profesijas pārstāvjiem, šim līmenim. Pārējais viss ir nokomentēts atbilstoši.

Devītais eksperts: Es arī piekrītu Septītais eksperts komentāram un vēl tikai gribu pateikt, kāpēc man nav profesionālā mērķtiecība, bet ir tie resursi. Profesionālā mērķtiecību es uzskatu, ka tā ir tāda augstāka pakāpe, ko var būt ar parastiem bakalauriem uzreiz nesanāks panākt, ka tas būs tikai ar laiku, ar pieredzi. Bet resursu piesaistīšana var iemācīties, un tas vienkārši jāzina – kā un ko. Tādas pamatu lietišas, jo bez tām skolotājs mūsdienās ātri izdegs un vispār arī būs neinteresants. Un vispār man iznāk seši, jo tā problēmu risināšana un komunikācija, manuprāt, ir ļoti cieši saistītas. Jo veiksmīga komunikācija jau arī varētu ietvert sevī problēmu risināšanas prasmes.

Desmitais eksperts: Tad manas ir tās atšķirības, ka es neesmu tur ielikusi fleksibilitāti, man tas uzskats bija tieši tāpēc, ka tā tas ir tik plaši un ka tas ir visiem itkā, ka cilvēkam jau pašam par sevi ir. Un es nezinu vai tādā izglītības programmā varu uztrenēt. Ja nav, tad nav. Bet nu drošvien, ka var. Es laikam neieliku tikai tieši tāpēc, ka arī pie tām attieksmēm, tas varētu attiekties uz jebkuru cilvēku, ne tikai skolotāji.

Devītais eksperts: Taisnība, tāpēc arī teicu par tām iedzītajām lietām.

Agnese: Es to noteikti izpētīšu, bet man šķiet, ka refleksiju var attīstīt.

Desmitais eksperts: Fleksibilitāti.

Agnese: To es varētu apskatīties. Es domāju, ka līdz kaut kādam noteiktam līmenim droši vien var attīstīt. Jautājums ir cits, cik daudz var, bet kaut nedaudz to pielāgošanās spēju ar dažādiem, ar pieredzi, es domāju, var uzlabot.

Astotais eksperts: Es nearanzētu, bet vairāk, kuras ir tās dominējošās vai būtiskākās. Par to fleksibilitāti es tagad iedomājos, jā...daudzas no šīm komponentēm ir atkarīgas no cilvēka, viņa iezīmēm. Kā šīs īpašības izpaužas ir atkarīgas arī no konteksta. Jo tā var būt iestādes vadība, kolēģi, kuri mani "aizver" ciet – visu elastību vai vēlmi reflektēt un atkal otrs, tie ir tie, kas man veicina, attīsta šīs spējas, kompetenci.

Agnese: Paldies, mēs esam nonākuši līdz trim, kas ir vienojušās, tad ir vēl papildus, ko jūs ļoti labi pamatojāt. Atgriežoties vēl pie tā pirmā jautājuma, kāds būtu jūsu ieteikums (mēs skatījāmies uz dažādām pieejām un izskanēja, ka būtu labi, ja būtu kategorijas, kas apvienotu, lai nav tika daudz komponentes un neliktos, ka tas nav sasniedzams), tad tā pieeja varētu būt tāda, ka ir 3- 5, kas ir tās būtiskākās, uz kurām vajadzētu koncentrēties un tad ir šīs papildus komponentes, ko iekļauj pedagoģiskā uzņēmējspēja, bet, kas var atšķirties atkarībā no konteksta, kurā skolotājs strādā.

Desmitais eksperts: Nu jā, es to saistītu ar līmeni, kuru kurā tas cilvēks darbojas, pieredze – tad tas ir augstāks. Tās lietas, kas tur paliek ir ļoti labas. Šis ir tāds pamats uz ko mēs varam iet

un tad pārējās lietas – tur prasās darbs, attīstība un tā. Tā, ka viņas vispār mest laukā, to noteikti nē. Tās, manuprāt, ir daudz vairāk inovācija nekā šis pamats.

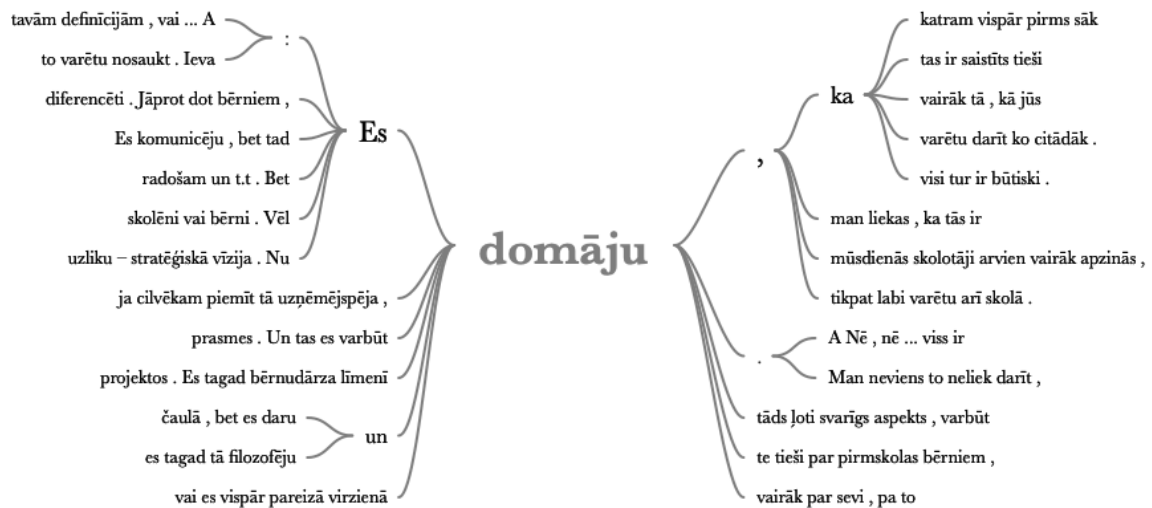
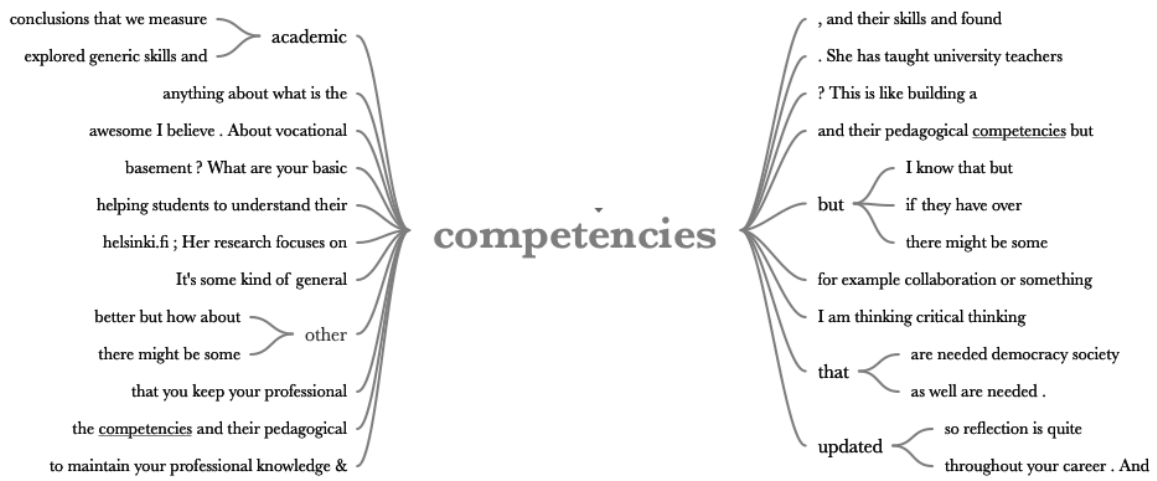
Septītais eksperts: Līderība ietver daudz komponentes. Varbūt veidot struktūru, kas kur ietilpst un tieši saistībā ar izglītība saprot, jo visu jau nosaka arī konteksts. Viens ir, ja esi biznesā ar uzņēmējspēju, bet otrs – pedagoģijā. Tur tāpat atšķirsies pirmskola un augstskolās strādājošie, tur arī kontekstam ir nozīme.

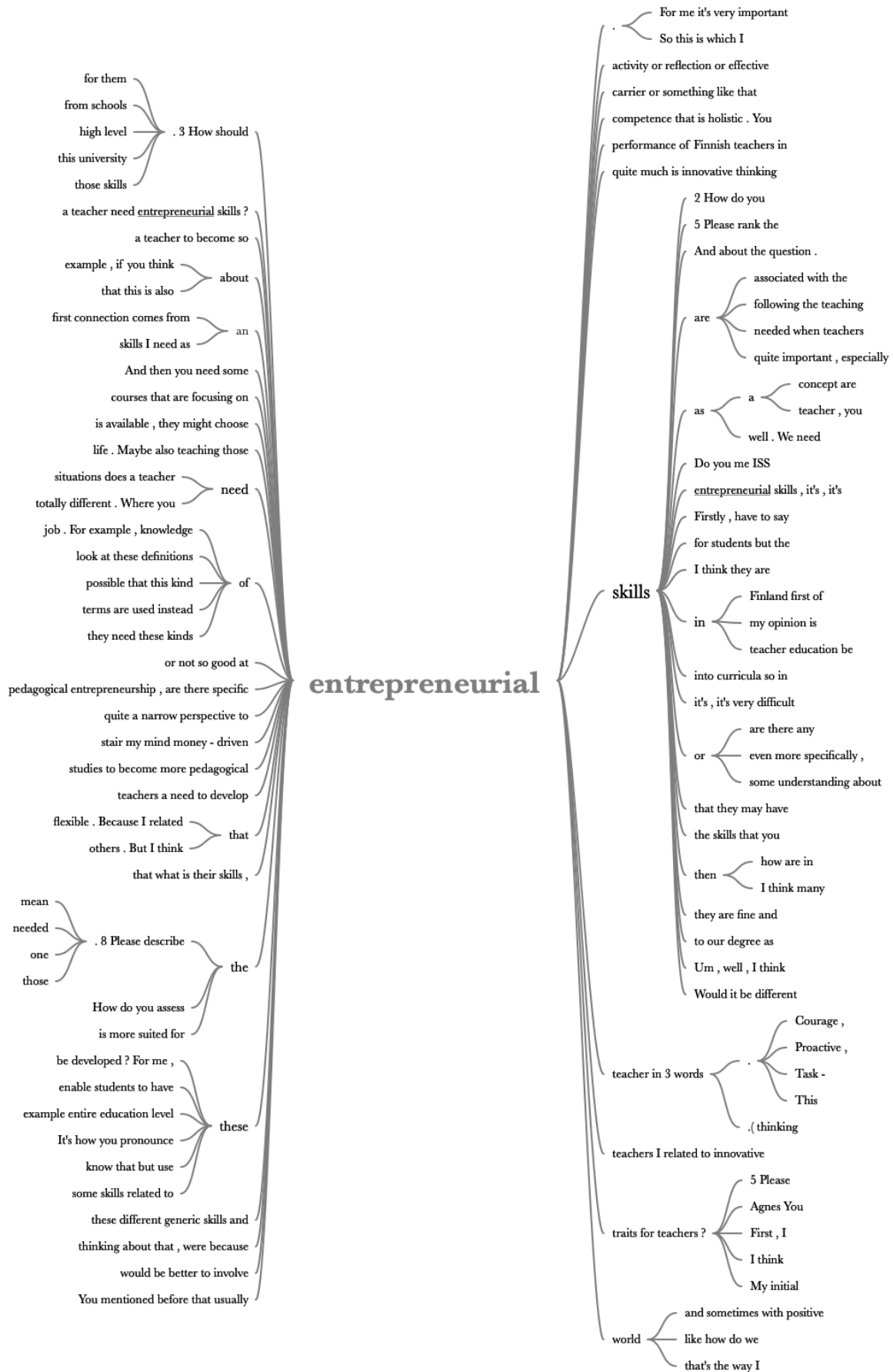
Sestais eksperts: Es ieteiktu palikt varbūt pie tām tā nosacītā iedalījumu. Kā bija ar Desmitais eksperts, jo tā uzņēmējspēja pirmskolā būs savādāka nekā augstskolā. Mēs to nevaram likt vienā groziņā. Tāpēc tas iedalījums varētu būt pa profesionālajām jomām.

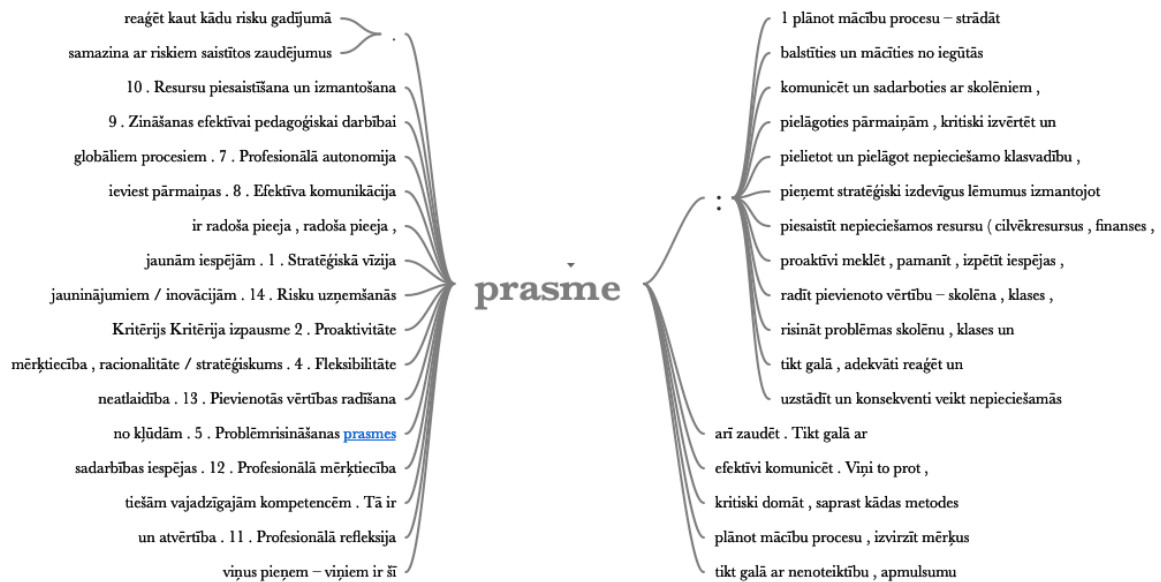
Devītais eksperts: Es domāju, ļoti labs tas variants, ko Desmitais eksperts piedāvāja, vismaz viņus sagrupēt – uzņēmējspējas komponentus. Jo tad arī iznāk tāds kā secīgums. Nevis uzskaitīt kā līmeņus, bet skatīt secīgumu kā tas veidojās.

Agnese: Paldies.

5.pielikums. Atslēgvārdu vizualizācijas









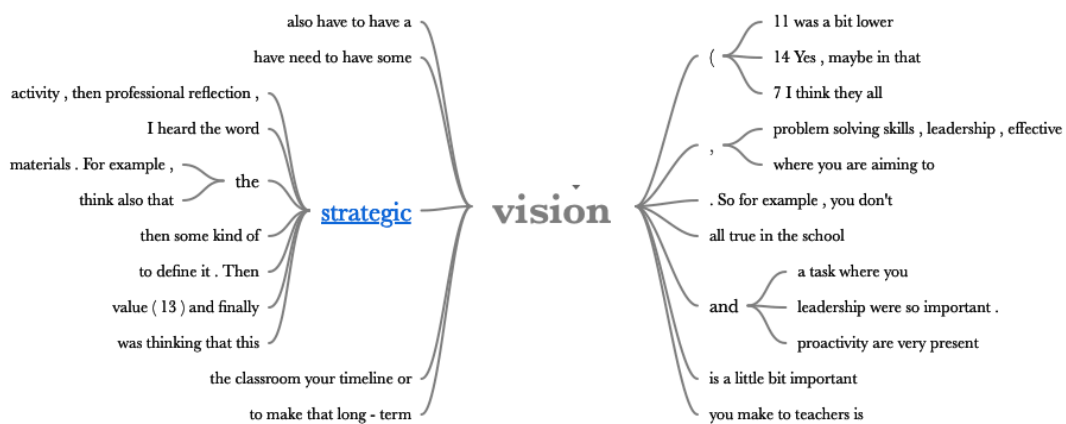
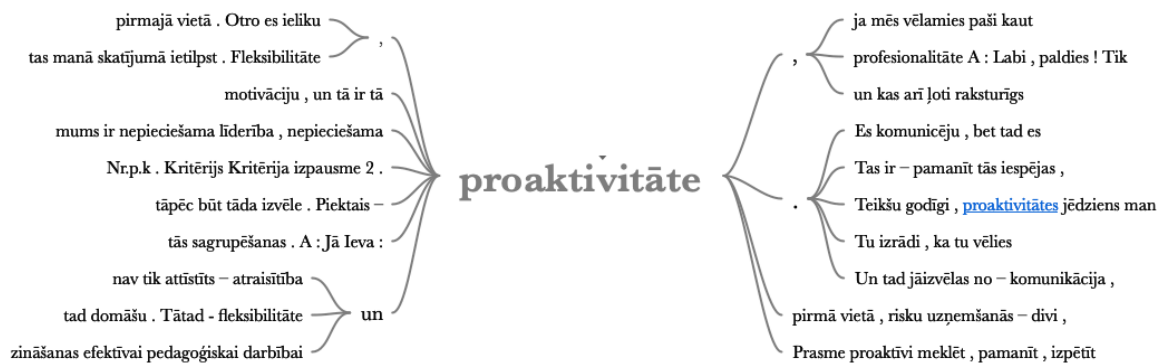
also when they encourage students and educational teachers. I don't are, and why they should. For example, some students might for teachers? First, I must of strategic vision? (7) Then social innovations (10) to use resources (6) At the same time entrepreneurial skills? Um, well in different contexts. Therefore in teaching activities. Also included in their services in problem solving skills not only teacher education taught there. But here them in that transfer working life. And, somehow Yeah. But of course And for example ranking? Because actually 14 the least important also have that problem and teachers who graduated as well as needed called something like that feedback about this issue for the learning process have to be aware I need these aspects knowledge. That's my view need to have flexibility not in everyday work suitable for this frame that from this perspective that problem solving skills the research on it the same for us To take performed calculations we are teaching law 9) Added value (10) dropped as redundant, why entrepreneurial traits for teachers Finnish teachers in action teacher education be developed are two perspectives labour markets also kind of skills and other generic they are complementary to work autonomously and all these. Taria are starting points education and others for example. Yeah situation is there But it can compensate it might different these skills? this definitions of entrepreneurial skills desired results and also in assessment. But now is that a reflection mentioned there, what would need to be flexible not any pedagogical training actually as I said All do you are doing. And ways of teaching. And yeah, so have this in a business, but of entrepreneurial skills ranked as last that path. And views more and less Will, to me what what kind of teachers home background of education That's why do these. That's you are able to make them explicit. I also meeting place, it's called a teachers in higher education who thing the teachers do, they think that we would maybe ability to motivate students, and then you start it's because I started to these questions so it's very difficult some kind of autonomy And of course on another hand, if like that. And perhaps somehow it depends what think about this when of these skills objective skill skills well Yes! Ages OK, this perspective. people. For example, if team players rather than you have to improvise and

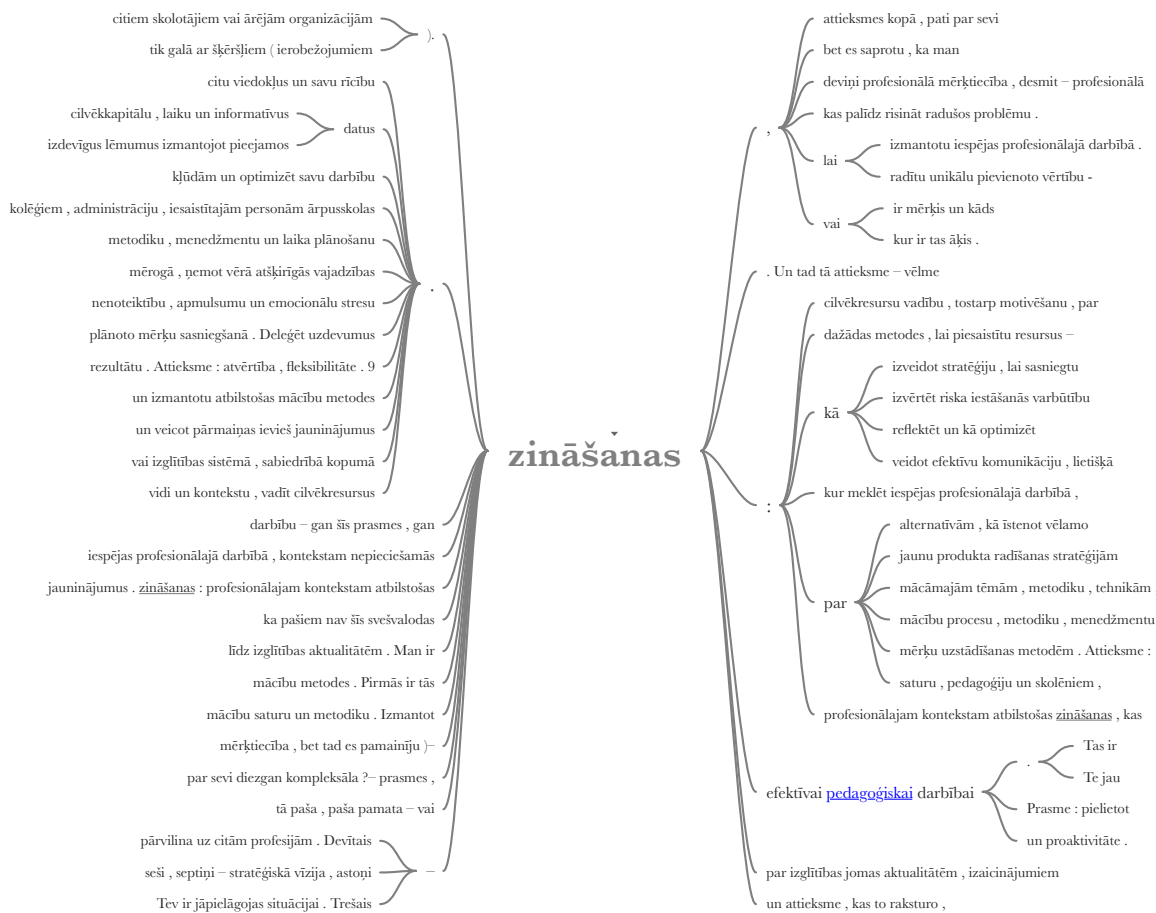
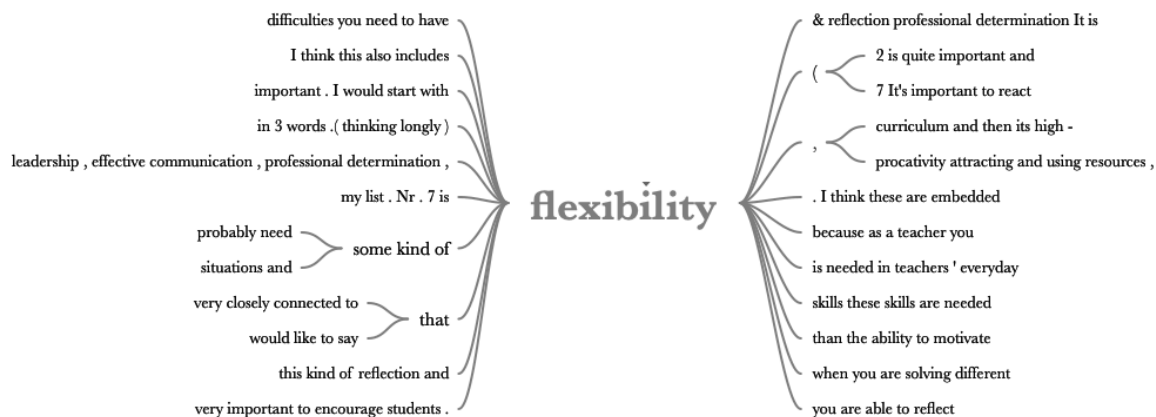
think

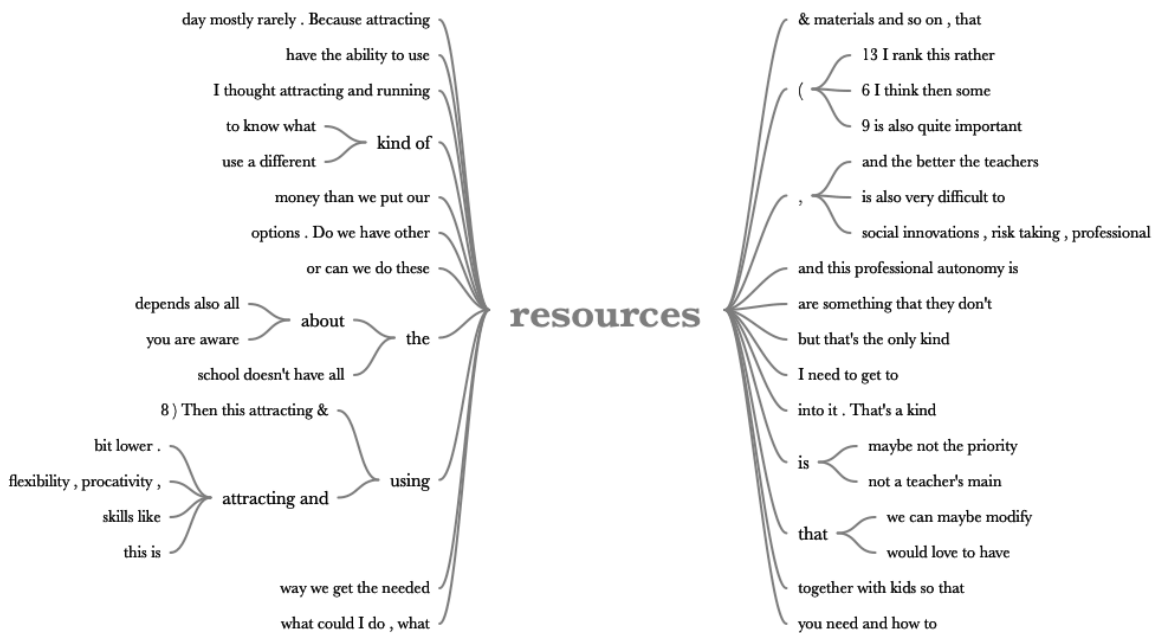
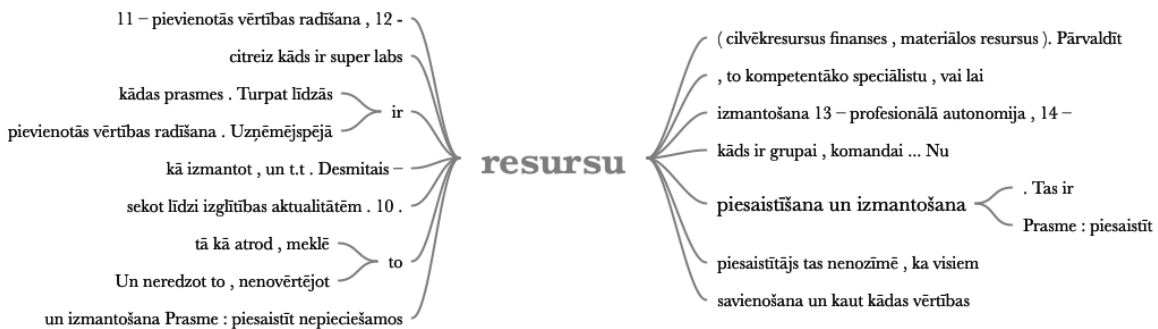
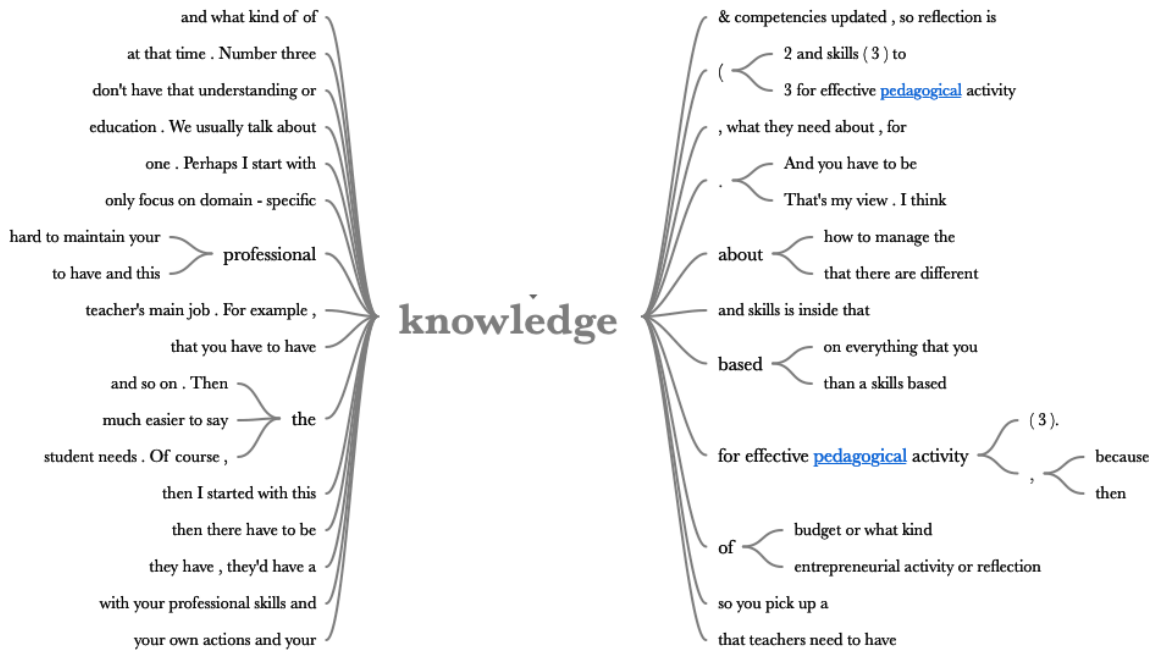
entrepreneurial skills, as a for example, we have our education system that's that, now, it's because their business so the these definitions. And this when we think with respect to those that they can what it means in when they are studying about all this is needed. 8 also that the strategic vision are specific traits for teachers. as a teacher you can an expert is important at least from these different some level yes. It's corner and the aim was critically and be creative. This be creative, attitude, and ethical thinking skills are very for example, self regulation skills. independently and make a decision pedagogical entrepreneurship, are there in that comes together we you have to could be asset in it is that it is that very high. But important it well, the teachers have all higher education in one of the most quite much in their the main thing the very important. It has it's pedagogical entrepreneurship? How would many teachers would realize that and during what kind of other generic skills, which what are the other on your own. So it's so That is because as it depends also something career related. Yeah, it teachers who are not making entrepreneurial skills are needed for example team work. if I put this any way, because every subject I in Finland it's also some courses, it teacher training, for is unnecessary, but I it is possible that it would be better it's a combination of little difficult also some skills not. It's not most of them are mostly Finnish teachers, they pandemic did most good some I don't know teacher education itself by teachers need to have the task and reflection there are several skills these are difficult because they can, perhaps their don't have this offer that kind this is also about to be able to teach these aspects we don't have the have to be offer 60 credits would maybe think well, communication skills and the current curriculum the national then some kind of strategic there might be some kind these are embedded in aspects. these aspects it's not only need to be need to be integrated separate courses are for they all actually are embedded. are very close to need to organize the also includes flexibility & reflection & collaboration is something that this is related to a something that it's very related to one was low in very closely connected to that we still could cover teacher not these skills as who are my students, what you know how I meant

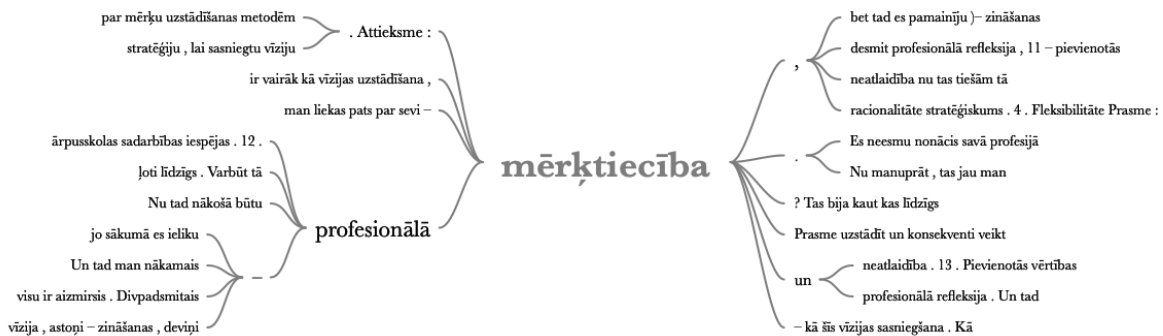
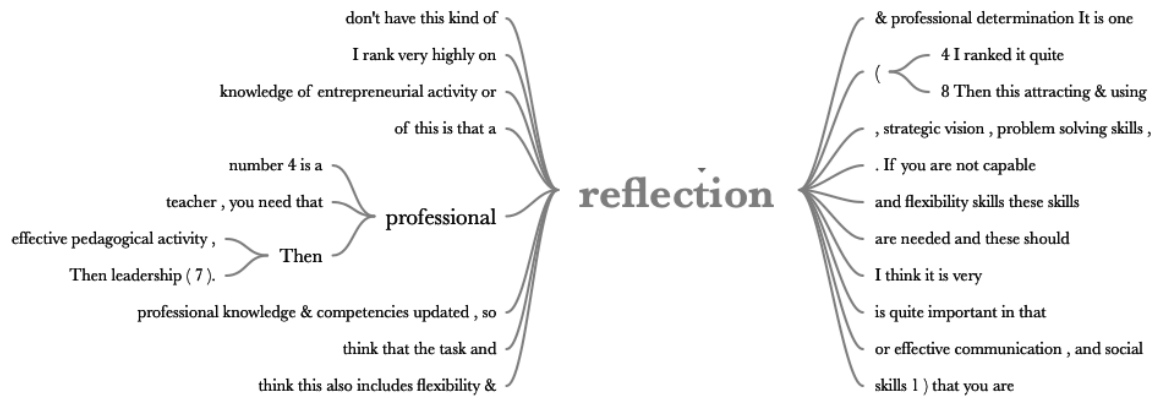
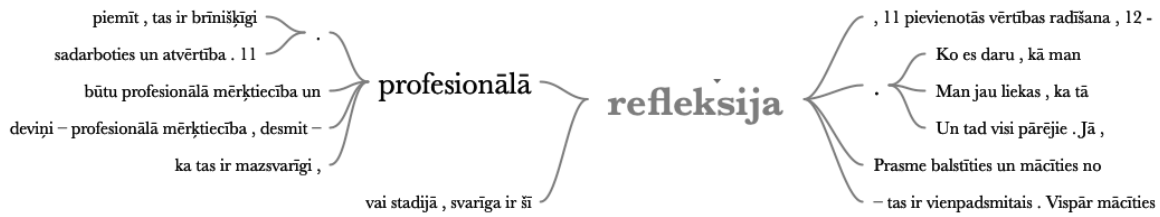


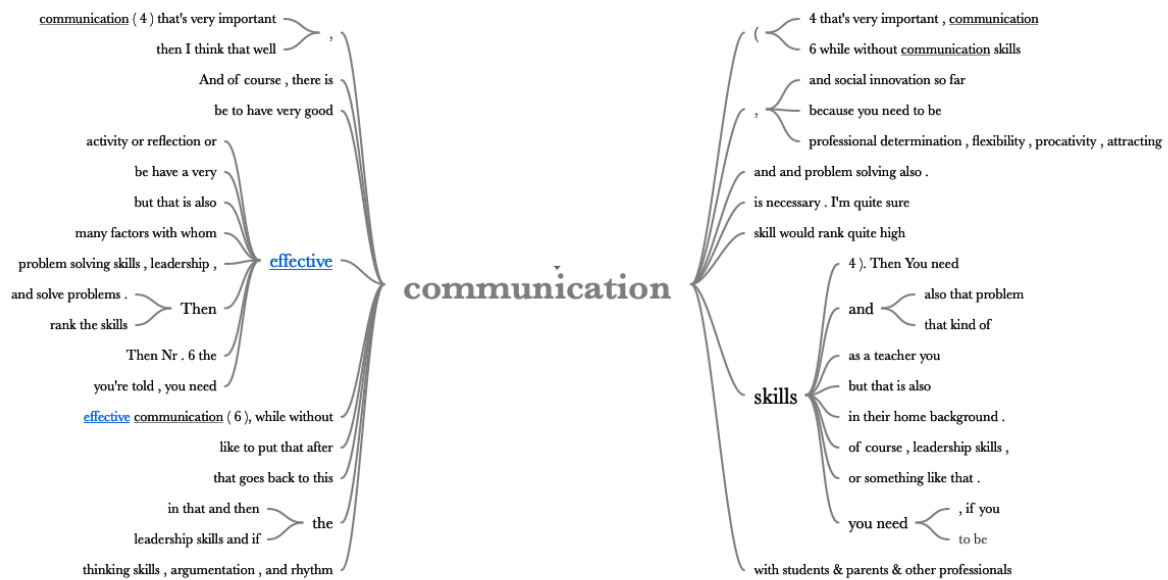
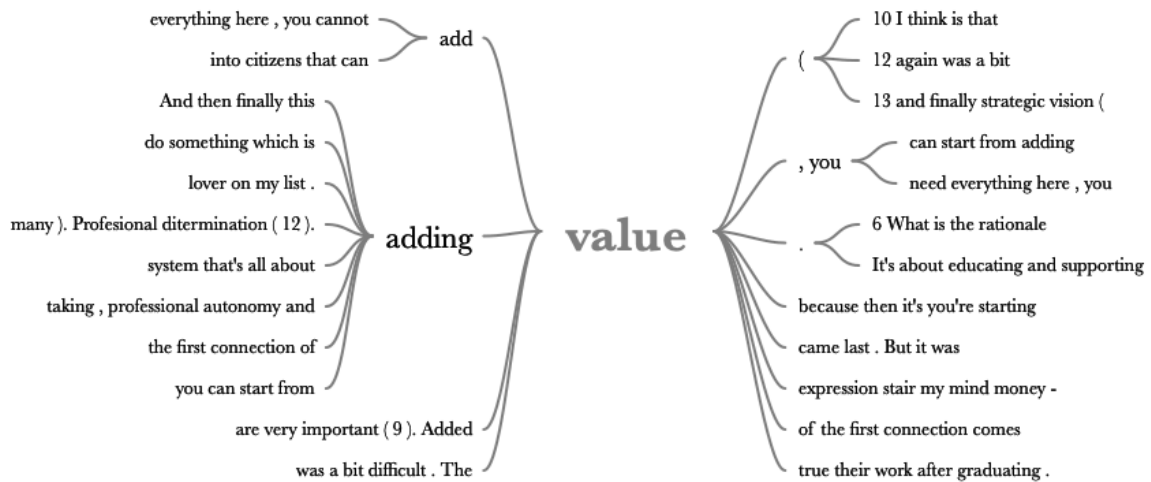
6.pielikums. Pedagoģiskās uzņēmējspējas komponentu atslēgvārdu vizualizācijas

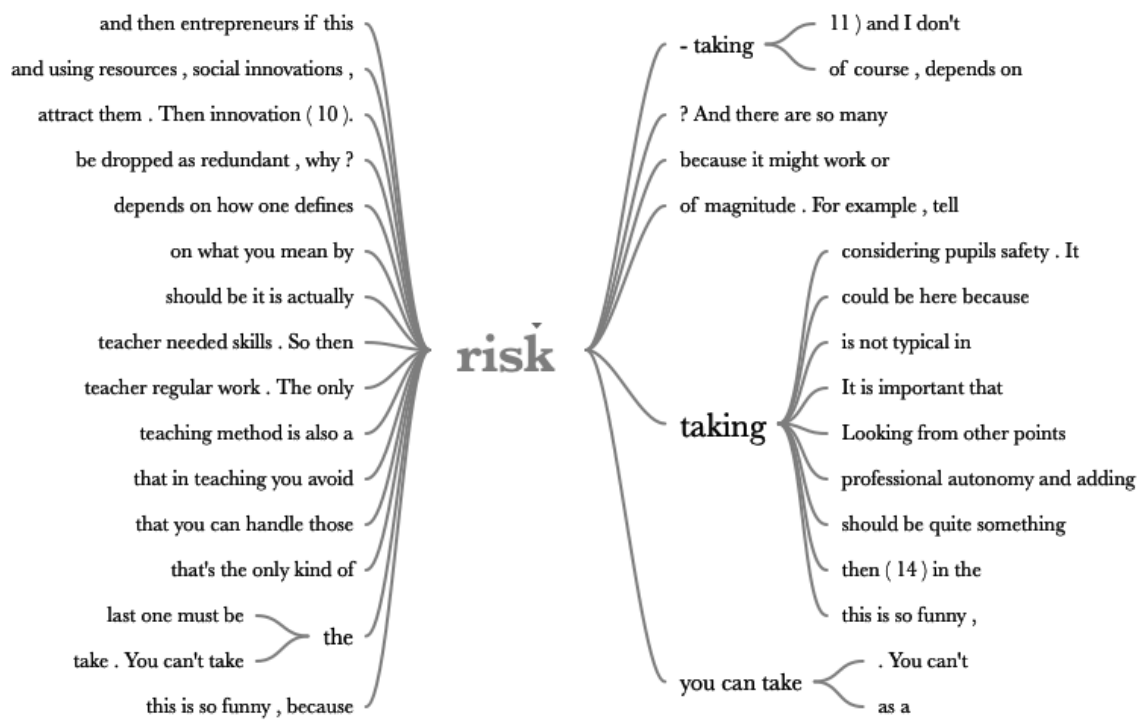
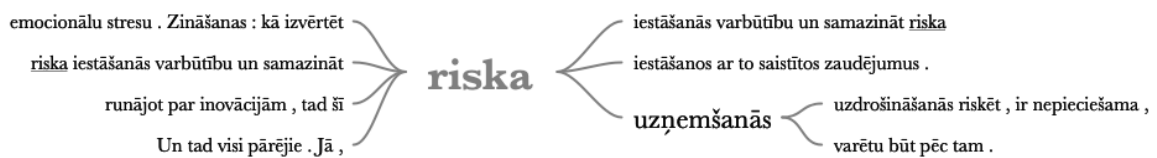
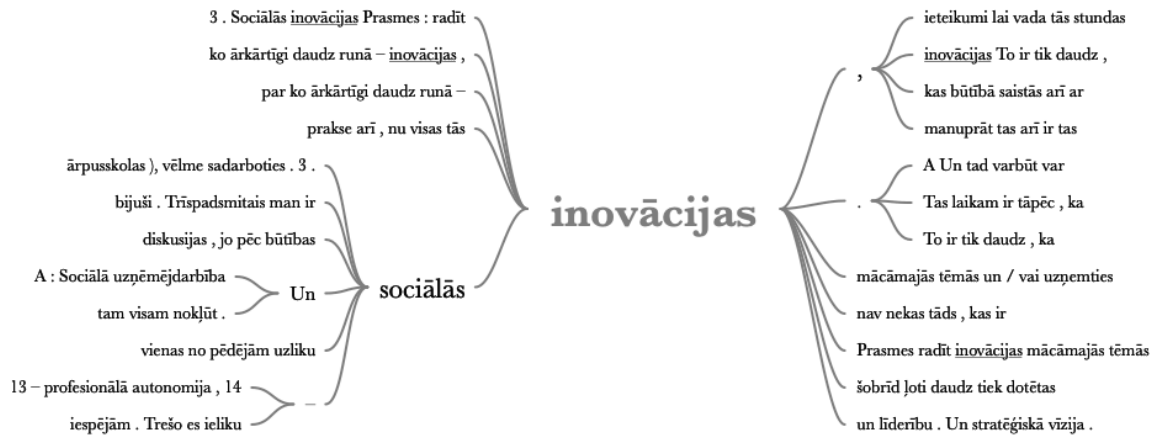


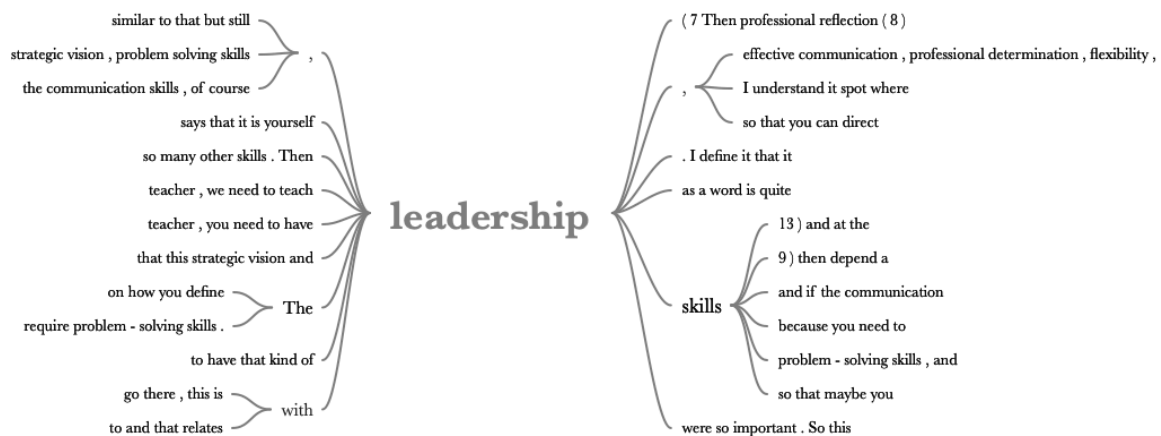
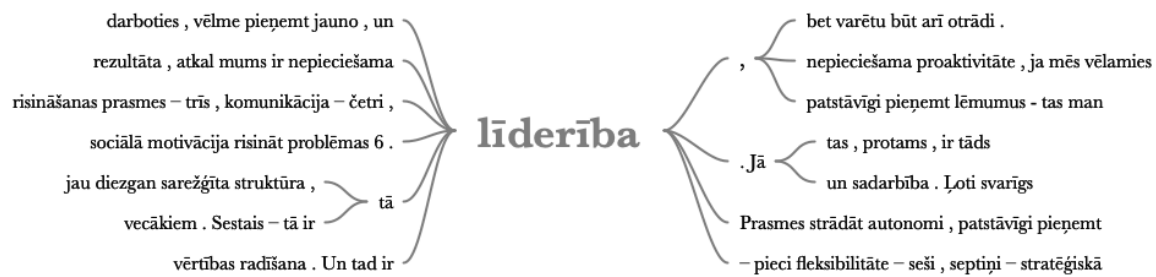
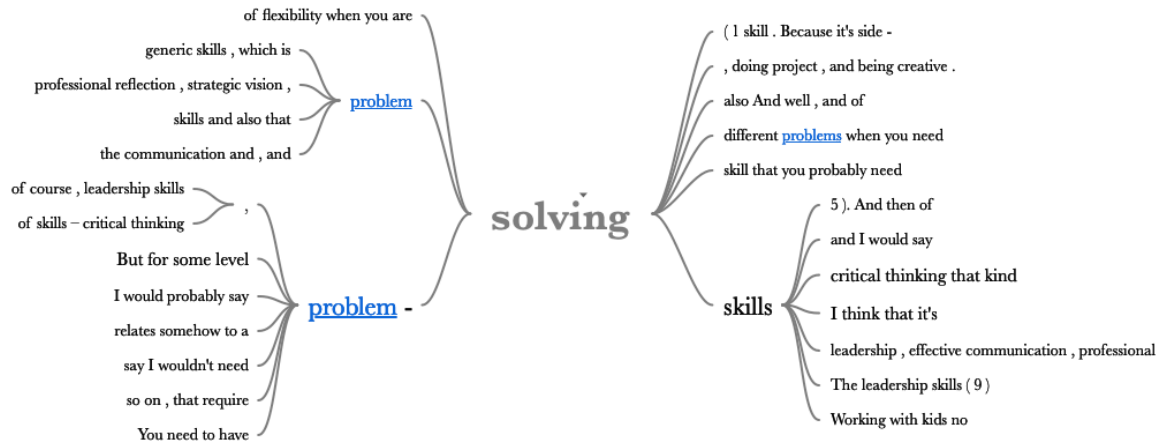


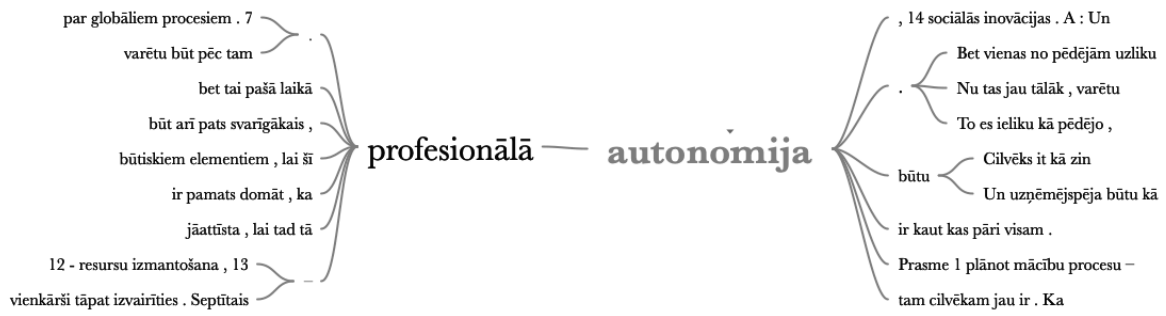












Humanitāro un sociālo zinātņu pētījumu ētikas komiteja

Rīgā, Datums skatāms laika zīmogā

Nr. 71-46/7

ATZINUMS

par atbilstību pētījumu ētikas principiem

Pētījuma nosaukums	Pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizācija skolotāju izglītības pilnveidei (turpmāk – Pētījums)
Pētījuma vadītāja	Lektore, zinātniskā asistente Agnese Slišāne, Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte (turpmāk - Pētījuma vadītāja)
Pētījuma izpildītāji	Pētījuma iesniegumā norādītie izpildītāji (turpmāk – Pētījuma izpildītāji)

Latvijas Universitātes Humanitāro un sociālo zinātņu pētījumu ētikas komiteja (turpmāk - Ētikas komiteja) 2022.gada 10.maija sēdē izvērtēja Pētījuma vadītājas iesniegto Pētījuma iesniegumu un tam pievienotos dokumentus, šajos dokumentos norādītos ētikas principu ievērošanas noteikumus, riska un ieguvumu samēra analīzi, kā arī Pētījuma dalībnieku personas datu aizsardzības noteikumus, un nolēma, ka:

Pētījums atbilst pētījumu ētikas principiem un personas datu aizsardzības prasībām atbilstoši Latvijas tiesībām ar nosacījumu, ka:

- 1) precizēta Pētījuma dalībnieku loma Pētījumā: vai tie tiks intervēti kā eksperti, vai kā datu subjekti;
- 2) atkarībā no Pētījuma dalībnieku lomas iegūta piekrišana viņu dalībai Pētījumā un viņu viedokļu izmantošanai dokumentos, kas atspoguļo Pētījuma rezultātus vai attiecas uz Pētījumu;
- 3) atkarībā no Pētījuma dalībnieku lomas Pētījumā precizēta informētās piekrišanas forma par personas datiem, kuri pakļauti datu apstrādei, to iegūšana, glabāšana un iznīcināšana.

Šis atzinums ir spēkā līdz Pētījuma beigām, bet ne ilgāk par vienu gadu.

Pētījuma vadītājas un Pētījuma izpildītāju pienākumi Pētījuma īstenošanas laikā:

- veicot Pētījumu, ievērot pētījumu ētikas principus un personas datu aizsardzības prasības;
- rakstiski informēt Ētikas komiteju par izmaiņām plānotajā Pētījuma īstenošanā un iesniegtajos dokumentos pirms šādu izmaiņu veikšanas.

Ētikas komitejas priekšsēdētājs

(paraksts*)

V. Mantrovs

*** ŠIS DOKUMENTS IR ELEKTRONISKI PARAKSTĪTS AR DROŠU ELEKTRONISKO PARAKSTU UN SATUR LAIKA ZĪMOGU**