

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

749. SĒJUMS

Izglītības  
vadība

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 749

Education  
Management

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA  
VOLUME 749

# Education Management

UNIVERSITY OF LATVIA

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

749. SĒJUMS

# Izglītības vadība

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

UDK 37.014  
Iz 380

**Izglītības vadība. LU Raksti. 749. sējums** / Galv. red. prof. A. Kangro.  
Rīga : Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, 2009, 168 lpp.

Galvenais redaktors prof. *Dr. phys.* **Andris Kangro**  
Atbildīgais redaktors prof. *Dr. phys.* **Andris Grīnfelds**

#### **Redkolēģija**

Asoc. prof. *Dr. phys.* **Andris Broks** (Latvijas Universitāte)  
Prof. *Dr. oec.* **Andrejs Geske** (Latvijas Universitāte)  
Prof. *Dr. phys.* **Andris Grīnfelds** (Latvijas Universitāte)  
Prof. *Dr. phys.* **Andris Kangro** (Latvijas Universitāte)  
Prof. *Dr. habil. oec.* **Edvīns Vanags** (Latvijas Universitāte)  
Asoc. prof. *Dr. math.* **Algirdas Zabulonis** (Viļņas Universitāte, Lietuvas Republika)  
Prof. *Dr. paed.* **Oskars Zīds** (Liepājas Pedagoģijas akadēmija)  
Prof. *Dr. habil. paed.* **Rimantas Želvis** (Viļņas Universitāte, Lietuvas Republika)

Latviešu teksta literārā redaktore **Gita Bērziņa**  
Angļu teksta literārā redaktore **Māra Anteniške**  
Maketu veidojusi **Andra Liepiņa**

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti.  
Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.  
Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

© Latvijas Universitāte, 2009

ISSN 1407-2157  
ISBN 978-9984-45-114-5

## Saturs/Contents

### **Andrejs Geske, Antra Ozola**

Kontekstuālo izglītības faktoru ietekme uz meiteņu un zēnu literāro izpratību  
*Contextual Educational Factors Influencing Boys' and Girls' Reading Literacy* .....7

### **Andrejs Rauhvargers, Agnese Rusakova**

Review of Legislation and Recognition Practice in the 'Bologna' Countries:  
National Action Plans 2007  
*Likumdošana un kvalifikāciju atzīšana Boloņas procesa valstīs:  
2007. gada nacionālie rīcībplāni diplomu atzīšanā* ..... 16

### **Ieva Johansone, Corinna Preuschoff**

Izglītības kvalitāte Latvijas laukos un pilsētās ar ieskatu  
IEA PIRLS 2006 pētījuma rezultātos  
*Quality of Education in Rural Versus Urban Areas of Latvia and  
Insight into the IEA PIRLS 2006 Results* .....23

### **Rūdolfs Kalvāns**

Izglītības iestādes vadītājs pārmaiņu procesos Rīgas vispārīzglītojošās vidusskolās  
*Principal in a Time of Change at Comprehensive Secondary Schools of Rīga* .....36

### **Vladimirs Kincāns**

Pedagoga autoritāte un uzticības problēma  
*Pedagogical Authority and the Problem of Trust* .....48

### **Maira Dumpe**

Augstskolas informatīvās sistēmas izmantošanas iespējas studiju  
procesa kvalitātes uzlabošanai – Banku augstskolas pieredze  
*The Possibilities of the Use of the Internal Information System for  
the Improvement of the Quality of Study Process – the Experience of t  
he BA School of Business and Finance* .....61

### **Daina Vasīļevska**

Augstākās izglītības pieejamība un jauniešu sociālās dinamikas perspektīvas  
*Availability of Higher Education and Prospects of the Social Dynamics of Youth* .....69

### **Bohumíra Lazarová**

The Self-Concept of Late-Career Teachers: Inspiration for School Leadership  
*Pieredzējušu skolotāju priekšstats par savu profesionalitāti:  
ierosme skolu vadītājiem* .....79

### **Aīda Krūze, Vladimirs Kincāns**

Atkārtojuma princips pedagoģiskajā diskursā  
*The Repetition Principle in Pedagogical Discourse* .....89

### **Imants Gorbāns**

Atklātā pirmkoda programmatūras lietojums Latvijā starptautisko  
salīdzinošo izglītības pētījumu kontekstā  
*Usage of Open Source Software in Latvia in the Context  
of International Comparative Education Research* .....97

### **Jurijs Kuzmins**

Teleklātbūtne mācīšanās  
*Telepresence in Education* ..... 119

**Gita Vērdiņa**

Risku vadīšana kā iekšējās kontroles nodrošināšanas instruments  
studiju programmu īstenošanas procesā augstskolās  
*Risk Management as a Tool for Securing Internal Control in the Process  
of Study Programme Implementation in Higher Education Institutions* .....130

**Ināra Upmale**

Indivīda veselības uzvedības teorētiskie modeļi  
*Theoretical Models of Individuals' Health Behavior* .....137

**Ligita Zilīte**

Studentu sociotipi tūrisma un izglītības vadības studiju programmās  
*Sociotypes of Students in Education Management  
and Tourism Study Programmes* .....145

**Inta Rimšāne**

Influence of the Historical Context and Labour Market on the Education  
of Foreign Language Teachers  
*Vēsturiskā konteksta un darba tirgus ietekme uz svešvalodu skolotāju izglītību* .....154

## Kontekstuālo izglītības faktoru ietekme uz meiteņu un zēnu literāro izpratību

### *Contextual Educational Factors Influencing Boys' and Girls' Reading Literacy*

Andrejs Geske, Antra Ozola

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [andrejs.geske@lu.lv](mailto:andrejs.geske@lu.lv)

IEA asociācijas organizētā PIRLS 2006 pētījuma rezultāti rāda, ka no visām dalībvalstīm Latvijā ir sestā lielākā lasītprasmes sasniegumu starpība starp meiteņu un zēnu rezultātiem. Raksta mērķis ir noskaidrot, kādi ir iemesli zēnu literārās izpratības zemajiem rādītājiem. Pētījumā izstrādāts strukturālo vienādojumu modelis, izmantojot datus par visiem Latvijas skolēniem. Izveidotais modelis atsevišķi lietots zēnu un meiteņu datiem, lai pēģinātu vienu un to pašu faktoru atšķirīgo ietekmi uz skolēnu literāro izpratību. Pētījumā atklāts, ka skolas videi ir lielāka ietekme uz zēnu literāro izpratību.

**Atslēgvārdi:** strukturālo vienādojumu modelēšana, PIRLS, literārā izpratība, lasītprasmes sasniegumi, dzimumu atšķirības.

## Ievads

Starptautiskie salīdzinošie izglītības novērtēšanas pētījumi sniedz datus par skolēnu izglītības sasniegumiem visā pasaulē. IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) organizētajā lasītprasmes novērtēšanas pētījumā PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study*) Latvijā atklāta sestā lielākā starpība starp meiteņu un zēnu lasītprasmes sasniegumiem visās dalībvalstīs. Šis fakts liecina par nevienlīdzības problēmām izglītībā. Raksta mērķis ir noskaidrot Latvijas zēnu zemās lasītprasmes iemeslus, lai palīdzētu paaugstināt viņu literārās izpratības līmeni. Izvirzīta hipotēze, ka vieni un tie paši faktori dažādi ietekmē zēnus un meitenes. Ja tas tā ir, skolotājiem, vecākiem un citiem izglītības praktiķiem būtu jābūt informētiem par šo faktu, lai maksimāli efektīvi organizētu literārās izpratības apguvi abiem dzimumiem.

Balstoties uz skolēnu sasniegumiem PIRLS 2006 lasītprasmes novērtēšanas testā, kā arī uz skolēnu un viņu vecāku aptauju datiem, izstrādāti strukturālo vienādojumu modeļi (SEM). Lai noskaidrotu vienu un to pašu faktoru ietekmi uz zēnu un meiteņu lasītprasmes sasniegumiem dažādās valstīs, tika salīdzināti piecu valstu – Spānijas, Krievijas, Lietuvas, Latvijas, Trinidādas un Tobāgo – standartizēto strukturālo vienādojumu modeļa koeficienti.

Tika izvirzīti šādi jautājumi:

- 1) kuri faktori atšķirīgi ietekmē zēnu un meiteņu lasītprasmes sasniegumus;

- 2) kādas ir atšķirības starp valstīm mainīgo savstarpējās attiecībās vienā un tajā pašā strukturālo vienādojumu modelī, kas atklāj literāro izpratību ietekmējošos faktorus.

## Literāro izpratību ietekmējošie faktori un dzimuma noteiktās lasītprasmes atšķirības

Lai pilnvērtīgi varētu runāt par skolēnu māku lasīt, autori šajā rakstā izšķir un lieto divus savstarpēji komplementārus terminus – lasītprasme un literārā izpratība. Jēdziens „lasītprasme” tiek lietots kā lasīt mācēšanas manifestācija – novērojama un mērāma parādība, piemēram, PIRLS pētījuma rezultāti par skolēnu sasniegumiem. „Literārā izpratība” ir plašāks jēdziens, tā ir latentā parādība, kas ietver plašu spektru dažādu lasīt mācēšanas elementu, sākot no burtu pazīšanas līdz padziļinātai izpratnei par teksta māksliniecisko vērtību. Literārās izpratības mērījumu rezultāts ir lasītprasmes sasniegumi.

Zinātniskajā literatūrā minēts daudz faktoru, kas palīdz izskaidrot skolēnu lasītprasmes sasniegumus. Vairākos pētījumos norādīts, ka literārās izpratības līmeni ietekmē dzimums, pašnovērtējums, motivācija, interese par lasīšanu, vecāku izglītība, sociālekonomiskais un kultūrkapitāls, situācija mājās un etniskā piederība (4, 7, 8, 5).

Dentons un Vests (3) atzinuši, ka pirmsskolas lasīšanas aktivitātes un lasīšana ģimenē ir būtisks faktors vēlākai lasītprasmes attīstībai. D. A. Vāgners (Wagner, 1991) uzsver māju lomu skolēnu literārās izpratības veidošanā – mājās būtu jābūt videi, kas stimulē lasīšanas aktivitātes. Vairākos pētījumos atklāts, ka lasīšana priekšā pirmsskolas vecuma bērniem pozitīvi ietekmē viņu literārās izpratības līmeni skolas gados (9, 2, 13).

IEA RLS (*Reading Literacy Study*) 1991. gada pētījuma rezultāti rāda, ka deviņus gadus vecu bērnu lasītprasmes sasniegumus ietekmē grāmatu un avīžu daudzums mājās, kā arī ģimenē lietotā valoda un regulāras ēdienreizes (14).

Cita faktoru grupa, kas saistīta ar panākumiem lasītprasēm, ir skolas un vecāku sadarbība, lasītprasmes apguve skolas programmā, skolas lielums un dislokācija (12, 8).

Ir zināms fakts, ka vidēji meitenēm ir augstāki lasītprasmes sasniegumi – PIRLS 2001 pētījumā visās dalībvalstīs meitenēm bija augstāki sasniegumi nekā zēniem – starptautiskā vidējā sasniegumu starpība bija 20 punktu (10). PIRLS 2006 pētījumā tikai divās dalībvalstīs (Luksemburgā un Spānijā) nebija statistiski nozīmīgas atšķirības starp meiteņu un zēnu sasniegumiem lasītprasēm, starptautiskā vidējā sasniegumu starpība bija 17 punktu (11).

Kādi varētu būt teorētiskie iemesli dzimumu atšķirībām lasītprasēm? Viliss (16) piedāvā trīs dažādus skaidrojumus:

- 1) bioloģiskais determinisms – meitenes piedzimst jau predisponētas lasīšanai;
- 2) sociālais determinisms – sievietes studē valodas;
- 3) brīva izvēle – zēni vienkārši negrib lasīt.



Viens no ieteikumiem zēnu literārās izpratības paaugstināšanai ir pārmaiņas kultūrvīdē (Baker et al., 1996). Šī raksta mērķis ir noskaidrot, kādas pārmaiņas būtu efektīvākas, jo tām ir lielāka ietekme uz zēnu literāro izpratību.

## Pētījuma metodoloģija

Darbs ar datiem modeļu izstrādes posmā ir garš un sarežģīts, tādēļ šajā rakstā iekļauts īss tā posmu uzskaitījums ar nolūku uzsvērt pētījuma drošumu, lai interesentiem atvieglotu iespēju to atkārtot, iegūstot līdzīgus rezultātus.

Modeļu izstrādes procesā tika lietoti tikai tie mainīgie no PIRLS 2006 skolēnu un viņu vecāku aptaujām, kam bija novērojama korelācija ar skolēnu lasītprasmes sasniegumiem. Šajā gadījumā modeļa izstrādē sākotnēji tika iekļauti tie mainīgie, kam Pīrsona korelācijas koeficients ar sasniegumiem bija lielāks par 0,09, jo atbilstoši pētījuma izlases lielumam (4000 skolēnu) korelācijas ar koeficientiem ap 0,1 jau bija iespējams uzskatīt par vērā ņemamām.

Sākotnējais konceptuālais modelis tika veidots, loģiski sagrupējot ar sasniegumiem korelējošos manifestējošos mainīgos vairākos latentajos mainīgajos. Tātad, piemēram, vairāki manifestējošie mainīgie, kas atklāja kādu konkrētu parādību, tika sagrupēti zem viena latentā mainīgā ar minētās parādības nosaukumu. Pirmais konceptuālais modelis tika izstrādāts, par pamatu ņemot 86 manifestējošos mainīgos, sagrupētus 10 latentajos mainīgajos. Piedāvātā konceptuālā modeļa parametri tika aprēķināti ar datu apstrādes programmām *Sreams* un *Amoss*. Modeļa aprēķinos izmantota *Maximum Likelihood* metode. Saskaņā ar vispārpieņemto praksi liela mēroga starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu datu izmantošanā faktoranalīzē iegūstamie modeļa parametri, kas apliecinātu, ka izstrādātais modelis atbilst datiem, kuriem tiek lietots, ir šādi: RMSEA (*Steiger's Root Mean Square Error of Aproximation*) mazāks par 0,05, un hī kvadrāta un brīvības pakāpju attiecība (*Chi-square/df*) mazāka par 3.

Lai uzlabotu modeļa parametrus, tajā tiek ieviestas kovariējošas attiecības starp mainīgajiem un tiek izņemti mainīgie, kuru ieguldījums modelī ir niecīgs (standartizētais vienādojuma koeficients mazāks par 0,1).

Visiem izveidotajiem latentajiem mainīgajiem tika pārbaudīta skalas drošības, t. i., to sastāvā esošo manifestējošo mainīgo, savstarpējā saskaņotība. Šim nolūkam tika izmantots Kronbaha alfa koeficients. Izstrādātā modeļa gala variantā Kronbaha alfa koeficients katram latentajam mainīgajam bija ne mazāks par 0,6.

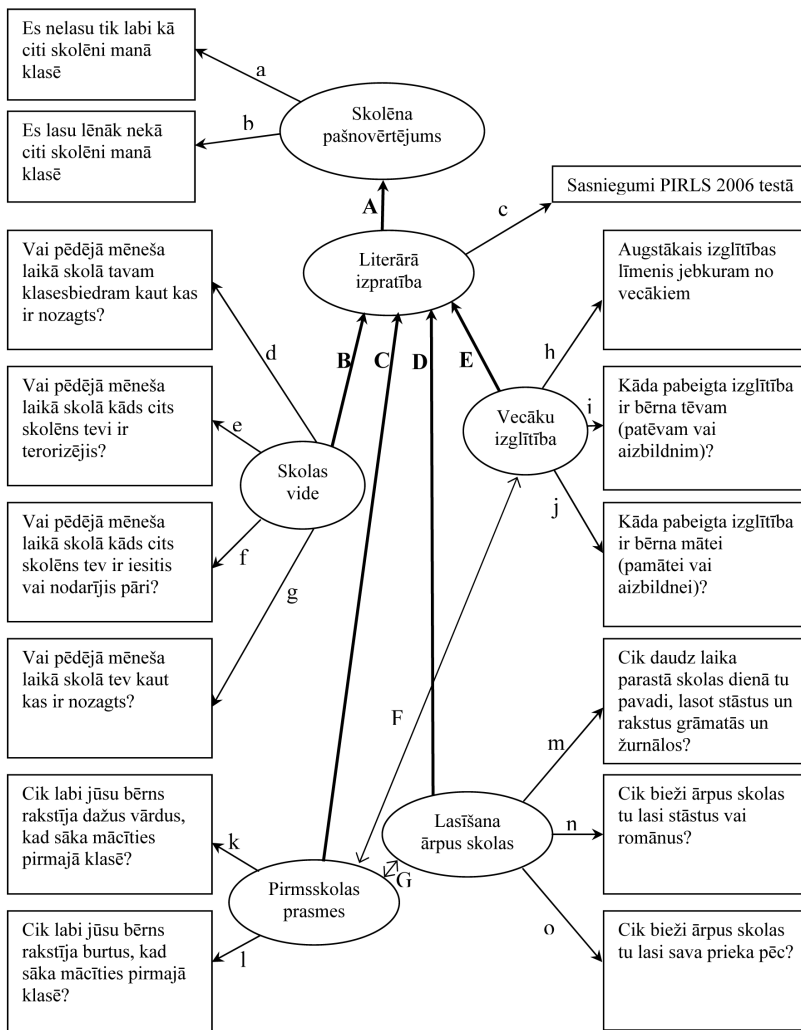
Sākotnēji pirmo konceptuālo modeli veidoja šādi latentie mainīgie: sociālekonomiskais stāvoklis, testa valodas lietojums, skolas vide, skolēna attieksme pret lasīšanu, skolēna pašnovērtējums, vecāku attieksme pret lasīšanu, pirmsskolas lasīšanas aktivitātes un prasmes, ģimenes kopdarbība lasīšanā 4. klasē, skolēna lasīšanas aktivitātes, datora un interneta lietošana, kā arī šādi neatkarīgi manifestējošie mainīgie: urbanizācija, skolēna vecums, skolēnu skaits klasē un skolēna dzimums.

Pirmais konceptuālais modelis tika pārstrādāts sešas reizes, un tā izstrādes gaitā veiktas 113 sīkākas modifikācijas, līdz tika iegūts 1. attēlā redzamais strukturālo vienādojumu modelis. Galīgajā modeļa variantā netika iekļauti tādi latentie mainīgie kā testa valodas lietojums, skolēna attieksme pret lasīšanu, vecāku attieksme pret lasīšanu, ģimenes kopdarbība lasīšanā 4. klasē, datora un interneta lietošana un

neatkarīgie manifestējošie mainīgie: urbanizācija, skolēna vecums un skolēnu skaits klasē. Sākotnējais latentais mainīgais – sociāli ekonomiskais stāvoklis – galīgajā variantā saturiski pārveidojās par citu mainīgo – vecāku izglītība. No pirmajā konceptuālajā modelī iekļautajiem 86 manifestējošiem mainīgajiem pabeigtajā modelī atlikuši 20.

## Rezultāti un diskusija

Attēlā atainots strukturālo vienādojumu modelis par skolēnu literāro izpratību ietekmējošiem faktoriem. Tas izmantots, lai salīdzinātu faktoru svaru atšķirības starp dzimumiem piecu valstu skolēniem.



**Modeļa strukturālais atainojums**  
*Structural diagram of the model*

Modelī atklātas divas korelācijas starp latentajiem mainīgajiem:

- 1) skolēnu pirmsskolas prasmes pozitīvi korelē ar vecāku izglītību, kas parāda to, ka labāk izglītotu vecāku bērniem ir augstāki lasītprasmes sasniegumi un rakstīšanas prasmes pirmsskolas vecumā;
- 2) ārpuskolas lasīšanas aktivitātes pozitīvi korelē ar skolēnu pirmsskolas prasmēm, un tas varētu nozīmēt to, ka labāki lasītāji (tie, kas bija šajā jomā prasmīgāki jau pirmsskolas vecumā) lasa sava prieka pēc (tas ir iemesls, kāpēc viņi šai aktivitātei ziedo daudz brīvā laika).

Attēlā parādītais modelis tika izstrādāts, pamatojoties uz PIRLS 2006 pētījuma datiem par visiem Latvijas skolēniem. Tad faktoru svāri modelī tika pārrēķināti atsevišķi zēnu un meiteņu datiem, lai meklētu iespējamo vienu un to pašu faktoru atšķirīgo ietekmi atkarībā no skolēna dzimuma.

Lai noskaidrotu, vai dzimuma noteiktajām atšķirībām literāro izpratību ietekmējošos faktoros ir universāls raksturs, tika izvēlētas vēl četras PIRLS 2006 dalībvalstis, kurās meiteņu un zēnu faktoru svaru aprēķiniem tika izmantots tas pats attēlā redzamais modelis.

Sākotnēji tika plānots salīdzināšanai izvēlēties valstis ar vislielāko un vismazāko atšķirību starp dzimumiem lasītprasmes sasniegumos. No valstīm, kurās ir lielākas atšķirības starp zēnu un meiteņu rezultātiem nekā Latvijā, tika izvēlēta valsts, kurā, pēc PIRLS 2006 pētījuma datiem, ir ceturtā lielākā lasītprasmes sasniegumu atšķirība starp zēniem un meitenēm (Latvijā ir sestā lielākā starpība) – Trinidāda un Tobāgo. Šīs valsts datiem izstrādātais modelis bija piemērots.

PIRLS 2006 pētījumā tikai divās dalībvalstīs – Luksemburgā un Spānijā – netika novērota statistiski nozīmīga atšķirība starp zēnu un meiteņu lasītprasmes sasniegumiem. Arī Spānijas dati sniedza apmierinošus modeļa parametru aprēķinus.

Dzimuma noteikto atšķirību salīdzināšanai modeļa faktoru svaros bez Spānijas, Trinidādas un Tobāgo un Latvijas tika izraudzītas vēl divas valstis: Krievija – valsts ar visaugstākajiem skolēnu lasītprasmes sasniegumiem PIRLS 2006 pētījumā un Lietuva – Latvijas kaimiņvalsts, kas gan vēsturiski, gan kultūras ziņā ir Latvijai vislīdzīgākā no visām PIRLS 2006 pētījuma dalībvalstīm.

Piecās salīdzināšanai izvēlētajās valstīs atšķiras gan skolēnu lasītprasmes sasniegumi PIRLS 2006 pētījumā, gan meiteņu un zēnu rezultāti:

- Krievijā vidējais punktu skaits testā ir 565, atšķirība starp meiteņu un zēnu sasniegumiem – 15 punkti,
- Latvijā vidējais punktu skaits testā ir 541, atšķirība – 23 punkti,
- Lietuvā vidējais punktu skaits testā ir 537, atšķirība – 18 punkti,
- Spānijā vidējais punktu skaits testā ir 513, atšķirība – 4 punkti,
- Trinidādā un Tobāgo vidējais punktu skaits testā ir 436, atšķirība – 31 punkts.

Izstrādātais modelis atbilda visu piecu izvēlēto valstu datiem. Par to liecina fakts, ka, veicot atsevišķus modeļa parametru aprēķinus zēnu un meiteņu datiem katrai no šīm valstīm, REMSEA parametrs bija robežās no 0,014 līdz 0,022, brīvības pakāpju skaits bija 144, un hī kvadrāta vērtības bija robežās 209 līdz 389. Atkarībā

no valsts modelis kopumā spēja izskaidrot 8–18% no skolēnu literārās izpratības. Tas uzskatāms par pietiekami labu rezultātu, jo, lai izskaidrotu lielāko daļu no lasītprasmes sasniegumu izkļedes, nepieciešami dati, kas neietilpst PIRLS pētījuma datubāzē, piemēram, skolēna intelekta koeficients u. c.

1. tabulā attēloti strukturālā vienādojuma standartizētie koeficienti, kas iegūti, aprēķinot faktoru svarus atsevišķi meiteņu un zēnu datiem katrā no piecām izvēlētajām valstīm. Lietota starptautiski pieņemtā valstu nosaukumu abreviatūra: ES – Spānija, RU – Krievija, LT – Lietuva, LV – Latvija, TT – Trinidāda un Tobāgo; *m* apzīmē koeficientus, kas aprēķināti, lietojot datus par meitenēm, *z* apzīmē koeficientus, kas aprēķināti, lietojot datus par zēniem. Burti apzīmējumu kolonā atbilst apzīmējumiem modelī (att.).

1. tabula

**Strukturālo vienādojumu standartizētie koeficienti  
(faktoru svāri) meitenēm un zēniem piecās dažādās valstīs**

*Standardized structural equation coefficients for boys and girls in five countries*

Apzīm.	ES-m	ES-z	RU-m	RU-z	LT-m	LT-z	LV-m	LV-z	TT-m	TT-z
A	0,46	0,42	0,42	0,41	0,50	0,45	0,48	0,45	0,56	0,54
B	0,10	0,14	0,14	0,18	0,23	0,23	0,19	0,23	0,16	0,18
C	0,17	0,16	0,25	0,20	0,26	0,27	0,25	0,27	0,19	0,25
D	0,17	0,24	0,09	0,07	0,16	0,13	0,29	0,26	0,26	0,07
E	0,24	0,25	0,30	0,28	0,35	0,38	0,23	0,23	0,29	0,34
F	0,18	0,11	0,22	0,20	0,19	0,13	0,12	0,12	0,13	0,09
G	0,14	0,04	0,08	0,09	0,20	0,04	0,11	0,06	0,10	0,06
a	-0,48	-0,59	-0,71	-0,68	-0,75	-0,72	-0,72	-0,67	-0,64	-0,58
b	-0,70	-0,69	-0,77	-0,76	-0,73	-0,73	-0,74	-0,77	-0,74	-0,72
c	0,93	0,93	0,92	0,93	0,91	0,91	0,91	0,92	0,95	0,95
d	-0,63	-0,54	-0,57	-0,56	-0,67	-0,57	-0,52	-0,53	-0,44	-0,37
e	-0,17	-0,31	-0,27	-0,25	-0,28	-0,30	-0,29	-0,31	-0,30	-0,33
f	-0,35	-0,40	-0,28	-0,35	-0,23	-0,36	-0,29	-0,33	-0,31	-0,39
g	-0,67	-0,75	-0,62	-0,55	-0,51	-0,64	-0,64	-0,64	-0,63	-0,67
h	0,99	0,99	0,97	0,96	0,94	0,94	0,88	0,93	0,99	0,99
i	0,81	0,76	0,33	0,40	0,62	0,64	0,55	0,60	0,69	0,74
j	0,82	0,79	0,75	0,72	0,84	0,83	0,79	0,71	0,72	0,73
k	0,82	0,81	0,93	0,95	0,83	0,88	0,95	0,95	0,81	0,87
l	0,89	0,92	0,82	0,83	0,80	0,78	0,79	0,80	0,73	0,70
m	0,16	0,26	0,32	0,35	0,26	0,38	0,32	0,46	0,21	0,39
n	0,20	0,31	0,50	0,52	0,42	0,52	0,50	0,59	0,54	0,58
o	0,83	0,78	0,63	0,69	0,61	0,57	0,64	0,67	0,47	0,47
p	0,20	0,17	0,17	0,12	0,28	0,26	0,20	0,26	0,09	0,11

Kovariācija starp mainīgo vai pēdējā mēneša laikā skolā kāds cits skolēns tevi ir terorizējis? un vai pēdējā mēneša laikā skolā kāds cits skolēns tev ir iesitis vai nodarījis pāri? atlikuma locekļiem apzīmēta ar *p*.

Salīdzinot atšķirības starp meiteņu un zēnu datu faktoru svariem modelī piecās dažādās valstīs, iespējams konstatēt, ka vienīgā valsts, kurā netika novērota standartizēto koeficientu starpība, kas lielāka par 0,1, bija Krievija. Iespējams, dažādu faktoru vienāda ietekme uz zēniem un meitenēm varētu būt viens no augstu sasniegumu iemesliem.

Trinidādā un Tobāgo zēnu literāro izpratību mazāk ietekmē ārpuskolas lasīšanas aktivitātes. Spānijā un Lietuvā salīdzinājumā ar meiteņu datiem zēnu datos ir vērojama vājāka korelācija starp pirmsskolas prasmēm un lasīšanas aktivitātēm ārpus skolas.

## Secinājumi

Skolēnu literāro izpratību lielā mērā ietekmē skolas vide, vecāku izglītība, pirmsskolas prasmes un lasīšana ārpus skolas. Jo drošāka skolas vide, labāk izglītoti vecāki, augstākas rakstīšanas prasmes pirmsskolas vecumā un vairāk laika tiek veltīts lasīšanas aktivitātēm ārpus skolas, jo augstāki ir skolēnu sasniegumi lasītprasēm. Savukārt sasniegumi ietekmē skolēnu pašnovērtējumu.

Viena un tā paša strukturālo vienādojumu modeļa lietošana, lai aprēķinātu faktoru svarus atsevišķi vairāku valstu zēnu un meiteņu datiem, parādījusi, ka mainīgo savstarpējā ietekme ir līdzīga. Pretstatā gaidītajam pētījumā atklājās, ka lielas atšķirības starp dzimumiem lasītprasmes sasniegumos nenozīmē atšķirības literāro izpratību ietekmējošo faktoru ietekmē.

Latvijā skolas videi un vecāku izglītības līmenim ir vienāda ietekme uz skolēnu literāro izpratību, vēl lielāka ietekme ir pirmsskolas rakstīšanas prasmēm un lasīšanas aktivitātēm ārpus skolas.

## Literatūra

1. Baker L., Afflerbach P., Reinking D. *Developing Engaged Readers in School and Home Communities: an Overview*. Baker L., Afflerbach P., Reinking D. (eds.) *Developing Engaged Readers in School and Home Communities*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
2. Denton K., Reaney L., West J. Home Educational Activities, Literacy Resources and Kindergartners' Reading Knowledge and Skills. *Presentation at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Minneapolis, USA, 2001.
3. Denton K., West J. *Children's Reading and Mathematics Achievement in Kindergarten and First Grade*. Washington DC : National Center for Education Statistics, 2002.
4. Elley W. B. *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*. UK : Pergamon Press, Oxford, 1994.
5. Fredriksson U. *Reading Skills among Students of Immigrant Origin in Stockholm* (disertation). Stockholm : Stockholm University, Institute of International Education, 2002.

6. IEA. PIRLS 2006 International Database. Retrieved March, 2008. Available: [http://pirls.bc.edu/pirls2006/user\\_guide.html](http://pirls.bc.edu/pirls2006/user_guide.html)
7. Lehmann R. Reading Literacy among Immigrant Students in the United States and the Former West Germany. M. Binkley, K. Rust, T. Williams (eds.) *Reading Literacy in the International Perspectives*. Washington DC : National Center for Education Statistics, Department of Statistics, 1996.
8. Lietz P. *Changes in Reading Comprehension across Cultures and Over Time*. Germany : Waxmann, Münster, 1996.
9. Lyon R. Overview of Reading and Literacy Initiatives. *Reading Research Anthology: the why? of Reading Instruction*. California : Arena Press, Consortium on reading excellence (CORE), 1999.
10. Mullis I. V. S., Martin M. O., Gonzalez E. J. & Kennedy A. M. *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill, MA : Boston College, 2003.
11. Mullis I. V. S., Martin M. O., Kennedy A. M. & Foy P. *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2007.
12. Postlethwaite T. N., Ross K. N. *Effective Schools in Reading. Implications for Educational Planners*. The Hague, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievements, 1992.
13. Snow C. E., Burns M. S., Griffin P. (eds.) *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC : National Academy Press, 1998.
14. Taube K., Mejdning J. *A Nine Country Study: what Were the Differences between the Low- and High-Performing Students in the IEA Reading Literacy Study?* USA, Washington D.C. : U.S. Department of Education, 1996.
15. Wagner D. A. Literacy in a Global Perspective. Lundberg I., Høien T. (eds.) *Literacy in a World of Change: Perspectives on Reading and Reading Disability*. Norway, Stavanger : Centre for Reading Research, 1991.
16. Willis S. *Real Girls Don't Do Math: Gender and the Construction of Privilege*. Geelong : Deakin University Press, 1989.

## Summary

*The results of IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy Study) have showed that Latvia has the 6th largest gender gap in reading literacy scores, and that is an indication of a serious problem of education in this country. The purpose of the paper is to find out reasons behind the boys' low achievement to help improve their reading literacy. The proposed hypothesis is that boys and girls are differently affected by the same factors. If that is so, teachers, parents, and other education practitioners should be aware of this fact and adapt reading literacy studies for both genders at maximum efficiency.*

*In this research PIRLS 2006 data are used and different structural equation models are created to find out which factors have the most influence on boys' reading achievement. Structural equation modeling (SEM) is based on achievement scores and student and parent questionnaire data. The model, which uses all population data, was applied to boys' and girls' data separately to observe different influence of the same factors on*

*students reading achievement scores. The comparison of standardized coefficients of the structural equation model among five countries (Spain, the Russian Federation, Lithuania, Latvia, and Trinidad and Tobago) was performed.*

*Running the same model over different boys' and girls' data of different countries has showed that the strengths of relationships among the variables are similar. It was expected to observe notable differences between SEM coefficients of boys' and girls' data, but it turned out that big gender differences in reading achievements do not mean big differences in the standardized coefficients of the structural equation model and vice versa. We discovered that school environment has greater impact on reading literacy of boys.*

**Keywords:** *structural equation modeling, PIRLS, reading literacy, gender difference.*

**Review of Legislation and Recognition Practice in the  
'Bologna' Countries: National Action Plans 2007**  
*Likumdošana un kvalifikāciju atzīšana Boloņas procesa  
valstīs: 2007. gada nacionālie rīcībplāni diplomu atzīšanā*

**Andrejs Rauhvargers**

LU PPF, Latvijas Rektoru padome  
Raiņa bulv. 19, Rīga, LV-1586  
E-pasts: [andrejs.rauhvargers@lu.lv](mailto:andrejs.rauhvargers@lu.lv)

**Agnese Rusakova**

LU EVF, Ārlietu departaments, Latvijas Universitāte  
Raiņa bulv. 19, Rīga, LV-1586  
E-pasts: [agnese.rusakova@lu.lv](mailto:agnese.rusakova@lu.lv)

Mutual recognition of qualifications is a prerequisite for mobility of students, university staff and graduates, and thus it is one of the cornerstones of a genuine European Higher Education Area. The authors have analysed the National Action Plans (NAPs) for Recognition submitted by 37 countries in 2007. The paper concentrates on the legislation framework and the actual practice of recognition in different European countries. The NAPs demonstrate that the real practices of assessment of foreign qualifications are very different – and that means that the outcome of the assessment of the same qualification could also differ in various countries.

**Keywords:** Lisbon Recognition Convention, National Action Plans, recognition, nostrification, legislation.

**Abbreviations**

EC – European Commission

EHEA – European Higher Education Area

ENIC – European Network of Information Centres in the European Region

EU – European Union

HEI – higher education institutions

NAPs – National Action Plans

NARIC – National Academic Recognition Information Centres in the European Union

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Mutual recognition of qualifications is a prerequisite for mobility of students, university staff and graduates, and thus it is one of the cornerstones of a genuine European Higher Education Area (EHEA). By signing the Bergen's Communique, the ministers committed themselves to ensuring full implementation of the principles



of the Lisbon Recognition Convention and to incorporating them in national legislations as appropriate.

The authors have analysed the National Action Plans for Recognition submitted by 37 countries in 2007.

The countries prepared NAPs according to the call of the European ministers responsible for higher education at the conference in Bergen in 2005 and the guidelines approved by the Bologna Follow Up Group in 2006. Several countries had not submitted NAPs at the time of the research; some of the countries submitted a document in a different form, structure and depth than required by the guidelines, which did not allow for a homogenous comparison of the countries in some aspects and made it difficult to draw conclusions about EHEA as a whole.

The NAPs were there to provide an in-depth study on the status quo of the practical implementation of the Lisbon Recognition Convention's principles in each country and to demonstrate the suggested planned actions in the future. The NAPs were basically written as self-evaluation reports and aimed to address recognition problems identified by the ENIC & NARIC networks in their Strasbourg Statement of 2004. The umbrella aim of the NAPs was to improve the quality of the process associated with the recognition of foreign qualifications in EHEA. Due to the restricted size, the main emphasis of this paper will be on the legislation framework and the actual practice of recognition in different European countries.

## Legislation

39 out of 46 'Bologna' countries had ratified the Lisbon Recognition Convention at the time when the NAPs were prepared. Germany, Andorra and the Netherlands ratified the Convention later, in 2007 and 2008. Belgium and Italy have signed the Convention and currently are at different stages of internal arrangements in order to ratify it. Greece and Spain have not signed the Convention.

Furthermore, a significant number of countries state that their legislation is already in compliance with the Lisbon Recognition Convention and its supplementary documents. Several countries, e.g. Italy, Romania, Slovenia, Spain, mention that legislation they have adopted in recent years simplifies recognition procedures. Thus, for example, regulations in Spain simplify the recognition of degrees issued by EU member states by stating that they are equivalent to Spanish degrees, after the applicant has obtained professional recognition of his/her degree.

It should be mentioned as an example of good practice that several countries are applying the Lisbon Recognition Convention principles to all applicants including those coming from the countries that have not ratified the Convention.

Some countries (e.g. Denmark) have clearly demonstrated in their NAPs for Recognition that they apply the legal framework of the Lisbon Recognition Convention according to the spirit of the documents and do not just seek formal compliance with the letter of these documents. This is not the case, however, with the outdated concepts such as *nostrification* and *equivalence* in at least 5 countries. While the countries often claim that those terms are just used to mean the same

as *recognition*, the problem is that the old terms are linked to the old philosophy of recognition – *nostrification* actually means seeking full identity of the foreign qualification and *equivalence* – seeking similar programme content. The term *nostrification* is mostly used by Central and Eastern European countries and the term *equivalence* by Southern European countries such as e.g. Cyprus and Greece, as well as Belgium and Germany. The old approaches will not disappear to give place to today's understanding of recognition if there are no substantial differences in learning outcomes while the old terms are still there.

This observation is yet another indication that the national legislation should be amended after joining international treaties, or otherwise application of the new philosophy in practice may be hindered.

A number of countries have found suitable solutions in the 'triangle' of Lisbon Recognition Convention legal framework – international legislation, national laws and regulations concerning recognition and the issue of institutional autonomy. The solution usually has been found either through transposing the principles of Lisbon Recognition Convention legal framework into the national legislation or by making fair recognition of foreign qualifications a criterion at quality assurance of higher education institutions. Since the Lisbon Recognition Convention is an international treaty, theoretically after a country ratifies it, the Convention becomes superior to the national legislation. In reality, however, the NAPs for Recognition demonstrate at least two kinds of existing difficulties. The first one is related to the cases when the national legislation still contradicts with the legal framework of the Lisbon Recognition Convention (e.g. Bosnia and Herzegovina, where "legislation regulating recognition issues is largely based on the traditional principles of nostrification" (National Action Plan for Recognition, Bosnia and Herzegovina (2007)), which is regarded as an outdated approach. There are also examples of cases when the national legislation has been amended or replaced with a new generation legislation without respect to the international legislation, e.g., in 2004 Georgia adopted a law containing article 50: "[...] recognition of study programs taken in a foreign higher education institution and the results of academic achievements shall take place if the compatibility of such programs with the study programs of Georgian higher education institutions is established" (National Action Plan for Recognition, Georgia (2007)).

Another type of hindrances to the implementation of the Lisbon Recognition Convention (detected e.g. in the NAPs of Slovakia and Hungary) seem to be linked to interpretation of institutional autonomy, claiming that the state cannot influence the decisions of the higher education institutions (HEI) whether to implement the Convention or not. This is a misinterpretation of the HEI autonomy, since the term autonomy certainly does not mean that the higher education institutions have the liberty to ignore the laws or international treaties signed by the government of the state.

## **Recognition Procedures and Criteria**

Nearly all the countries declare that the recognition criteria and procedures they use are in compliance with the Council of Europe/UNESCO Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications and Periods

of Study. However, several problems concerning the real practice of recognition have been detected while analysing the NAPs. In some countries the requirements for translation and legalization of documents are still exaggerated. That can have some unwanted consequences – verbatim “official” translations may mislead the recognition authorities and thus are not fully reliable. Getting the apostille may be burdensome for the applicants.

With a few exceptions, the recognition procedures include comparing the foreign qualification in question with the relevant qualification in the host country. It is not the case, e.g., in France, which is nevertheless currently attempting to introduce such practice. Comparing a foreign qualification to the host country’s qualification which it is going to substitute is a logical approach. However, it can create problems in those cases where there is no host country qualification to compare the foreign qualification in question with. Some countries have invented a procedure (e.g. Spain) whereby it is possible to recognize a foreign degree as a general degree or as corresponding to a certain Bologna cycle without comparing to a particular host country’s qualification. It is, however, not clear whether such recognition procedures, which are claimed to be less time-consuming and simpler, give the holder full rights in further studies and labour market or are just a *pro forma* statement with little legal consequences. Some examples of unacceptable practice demonstrate that individual countries tend to assess the foreign institution and programme from a distance and using formal criteria rather than relying on the information on the quality assurance status of the institution and programme provided by the country of origin – which is mentioned as an important principle by a number of other countries.

In many countries partial recognition is possible if there is substantial difference. The possibilities of partial recognition/compensatory measures are specifically mentioned by e.g. Belgium (French Community), the Czech Republic and Latvia. The question still remains whether granting partial recognition in each particular case is a good or a bad practice – has it been applied because some important learning outcomes of the foreign qualification were missing so that the applicant was not able to pursue the intended learning or professional activities; or is it rather because the content of studies was not identical.

Many countries report that academic recognition often has consequences for the recognition for the non-regulated part of the labour market. An alarming finding, however, is that some countries require full academic recognition (including comparison of programmes carried out by higher education institutions) if the applicant intends to enter a regulated profession – such a practice is not in compliance with the general system of recognition established by the EU directive 2005/36/EC.

There seems to be a growing number of countries that attempt to assess qualifications even in those cases when evidence is incomplete or lacking (e.g. Denmark).

It has become quite common that the overall procedure of recognition is performed in two main stages. In general, the first stage ends with issuing a statement on recognition which is not yet a decision and is therefore not binding. The recognition statement then serves as a recommendation to the competent authority which makes the decision. Nevertheless, the two stages can be quite different in

different countries. For instance, recognition for further studies and ‘establishing of equivalence’ can be the result of the second stage of recognition in some countries, but the result of the first stage in others. In the latter case it seems that in some countries the second stage rather resembles the earlier nostrification. This may lead to dissimilar assessment results of one given qualification in different countries.

The criteria used and the relative importance of the different criteria vary significantly from country to country. Criteria may vary from comparing learning outcomes to attempting to assess teaching staff of an institution in another country. Furthermore, some of those criteria raise further questions, e.g. the criterion “level of the institution”. It may be just an issue of wording, but it also might be related to putting a professional higher education institution at a different “level” compared to a university – while in fact both may award the same level qualifications. The contemporary approaches include, e.g., taking into account differences in educational systems, counting on quality and trusting quality assurance in other countries, assessing learning outcomes wherever possible, attempting to take into account prior learning, and taking into account the previous recognition practices in similar cases.

## **Planned Improvements of Recognition Practices**

After reviewing the legislation and procedures, it is clear that not all countries plan any measures to improve recognition practices.

The country that is planning the greatest number of activities is Albania: it plans to reduce the number of the documents to be legalized, to ensure possibilities for applicants to appeal against the recognition decision and to improve the procedures for appeal, to reduce by half the fees for recognition and to further reduce the time of recognition (even if the time is in line with the Convention already). The main measures countries plan to improve when considering the procedures and criteria are: to ensure possibilities for applicants to appeal, disseminate information on recognition criteria and procedures among all stakeholders, update the criteria for recognition according to the latest developments in the Bologna Process, establish databases of recognition decisions, assist higher education institutions and monitor the drawing up and implementation of institutional regulations. Very often the same countries that already demonstrate the best recognition practices also plan more improvement measures (e.g. Denmark). Poland states that it will prepare new rules of nostrification.

Bulgaria, Croatia and others plan to update the criteria for recognition according to the latest developments in the Bologna Process and in the education field in general. Croatia also plans to eliminate requirements leading to undue complications in the procedure.

Several countries plan to establish databases of recognition decisions with a view to simplify procedures in the future, while Ireland, Malta and some others will develop databases on qualification systems abroad.

## Concluding Remarks

The National Action Plans show that countries are striving to implement the principles of the Lisbon Recognition Convention. At the same time, the National Action Plans also demonstrate that the real practices of assessment of foreign qualifications are very different – and that means that the outcome of the assessment of the same qualification could also differ in various countries.

The Lisbon Recognition Convention and its subsidiary texts are indeed setting standards for recognition. These standards are and should be flexible to accommodate the whole variety of different qualifications in the European region and of the national settings.

To reach the final goal – to ensure more coherent recognition across the EHEA, the countries have to

- find an appropriate solution in the so-called triangle of Lisbon Recognition Convention legal framework – international legislation, national laws and regulations concerning recognition and the issue of institutional autonomy in all countries,
- carry out international discussion on the variety of national recognition practices (including stages therein) and terminology,
- continue the discussion and reach consensus on the understanding of “substantial differences”
- follow up by tuning national approaches to recognition, recognition practices and terminology.

The final measure of success will be a greater coherence in the outcome of the assessment – i.e. that assessment of one given qualification in different countries leads to a relatively similar result.

## References

- Bergan S., Rauhvargers A. The Council of Europe/UNESCO (Lisbon) Recognition Convention – what is it and how to use it. In: *Standarts for recognition: the Lisbon Recognition and its subsidiary texts*, Council of Europe Higher Education Series No. 3, ISBN 92-871-5903-3 (French edition ISBN 92-871-5902-5), Council of Europe, Strasbourg, 2005, pp. 7–24.
- Rauhvargers A. Implementation of the Lisbon Recognition Convention in the countries participating in the Bologna Process. In: Rauhvargers A., Bergan S. (editors) *New Challenges in Recognition*, Council of Europe Higher Education Series No. 10, 2008, 13–27.
- National Action Plans for Recognition (2007) Countries: Albania, Andorra, Armenia, Austria, Belgium French Community, Croatia, Cyprus, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Georgia, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Montenegro, Netherlands, Norway, Poland, Romania, Russian Federation, Serbia, Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden, the Former Yugoslav Republic of Macedonia, Turkey, UK, Ukraine. Available at the Bologna Secretariat website: <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/index.cfm?fuseaction=docs.list&DocCategoryID=17>

## Kopsavilkums

*Savstarpēja kvalifikāciju atzīšana ir priekšnoteikums studentu, pasniedzēju un absolventu mobilitātei, attiecīgi – tas ir viens no Eiropas augstākās izglītības telpas pamatakmeņiem. Šajā rakstā autori analizējuši 37 valstu 2007. gadā iesniegtos nacionālos rīcībasplānus diplomatzīšanā (NRD). Šajā rakstā pievērsta uzmanība Eiropas valstu likumdošanai un praksei diplomatzīšanas jomā. NRD parāda, ka ārzemju kvalifikāciju novērtēšanas prakse ir atšķirīga, un tas var radīt situāciju, ka vienas un tās pašas kvalifikācijas novērtēšanas rezultāti dažādās Eiropas valstīs atšķiras.*

## Izglītības kvalitāte Latvijas laukos un pilsētās ar ieskatu IEA PIRLS 2006 pētījuma rezultātos

### *Quality of Education in Rural Versus Urban Areas of Latvia and Insight into the IEA PIRLS 2006 Results*

**Ieva Johansone**

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [johansoi@bc.edu](mailto:johansoi@bc.edu)

**Corinna Preuschoff**

Boston College  
140 Commonwealth Avenue, Chestnut Hill, MA, 02467, USA  
E-pasts: [prreuscho@bc.edu](mailto:prreuscho@bc.edu)

Raksts veltīts ieilgušajai problēmai attiecībā uz lielajām skolēnu mācību sasniegumu atšķirībām Latvijas laukos un pilsētās. Autores aprakstījušas problēmu un meklējušas iespējamus risinājumus, balstoties gan uz pētījumiem Latvijā un citur pasaulē, gan arī uz vairākiem starptautiskiem salīdzinošiem pētījumiem, kuros Latvija ir piedalījusies jau kopš 1992. gada. Sniegts neliels ieskats jaunākajos publicētajos IEA pētījumu rezultātos (PIRLS, 2006). Arī šajā pētījumā lauku skolēnu sasniegumi lasītprasme bija statistiski nozīmīgi zemāki nekā skolēniem no pilsētu skolām. Viszemākie rezultāti bija zēniem Latvijas laukos. Rakstā analizēta sociālekonomisko faktoru ietekme uz skolēnu sasniegumiem Latvijas laukos un pilsētās, kā arī klases biedru jeb klases kontingenta ietekme uz lasītprasmes sasniegumiem sākumskolā.

**Atslēgvārdi:** mācību sasniegumi, urbanizācijas faktors, sociālekonomiskie faktori, lasītprasme, mazas pamatskolas Latvijā, klases biedru/klases kontingenta ietekme (*peer effects*) jeb kontekstuālais efekts.

Jau vairākus gadus ir konstatēti nevienlīdzīgi skolēnu mācību sasniegumi Latvijas laukos un pilsētās. Savukārt izglītības kvalitātes vērtēšanas procesā mācību sasniegumi ir viens no primārajiem izglītības kvalitātes komponentiem. Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (OECD) Latvijas izglītības politikas pārskata ziņojumā jau 2000. gadā atzīts, ka jāpanāk līdzvērtīgāki sasniegumi skolās ar atšķirīgu urbanizācijas pakāpi. Jau tad šī tika atzīta par vienu no galvenajām problēmām Latvijas izglītības sistēmā, tomēr plašākā sabiedrībā vēl ilgu laiku tā netika apspriesta un kopīgi risinājumi netika meklēti. Par to, ka Latvija ir pārvarējusi visgrūtākās politiskās un ekonomiskās pārmaiņas kopš neatkarības atgūšanas un beidzot ir gatava pievērst nopietnāku uzmanību problēmu

risināšanai tik fundamentālā jomā kā izglītības kvalitāte, liecina 2006. gada 4. jūlijā apstiprinātais Latvijas Nacionālais attīstības plāns laika periodam no 2007. gada līdz 2013. gadam. Kā viens no galvenajiem valsts attīstības virzieniem minēta izglītības kvalitātes uzlabošana, tādējādi nodrošinot intelektuālu un materiālu bāzi kopējai valsts labklājības uzlabošanai. Attīstības plāna ievadrakstā Latvijas eksprezidente Vaira Vīķe-Freiberga uzsvērusi, ka ikviena valsts iedzīvotāja ieguldījums, zināšanas un sasniegumi ir neatsverami veiksmīgai Latvijas attīstībai.

Pašlaik izglītības kvalitātes nodrošināšana ir arī Eiropas Savienības pamatuzdevums izglītības jomā. Izmantojot IEA un OECD pētījumu rezultātus, tiek analizētas dalībvalstu izglītības sistēmas un plānota turpmākā izglītības politika.

Lai gan ļoti lēnām, bet noteikti arī Latvijā pieaug izpratne par reprezentatīvu izglītības kvalitātes pētījumu nepieciešamību kā fundamentu izglītības politikas turpmākai plānošanai. Lai varētu izdarīt objektīvus secinājumus par esošo situāciju un nepieciešamajām pārmaiņām, vajadzīga pēc iespējas visaptverošā informācija un tās analīze. To iespējams nodrošināt, ja ir spēcīga pētniecības bāze. Saskaņā ar Latvijas Valsts kancelejas politikas koordinācijas departamenta veikto izpēti 2006. gadā secināts, ka no visiem „Politikas plānošanas dokumentu datu bāzē” esošajiem politikas plānošanas dokumentiem tikai 37% dokumentu izstrādē izmantoti Latvijas un ārvalstu pētījumi, tāpat 38% valsts iestāžu pētījumu rezultāti nav plašākai sabiedrībai pieejami.

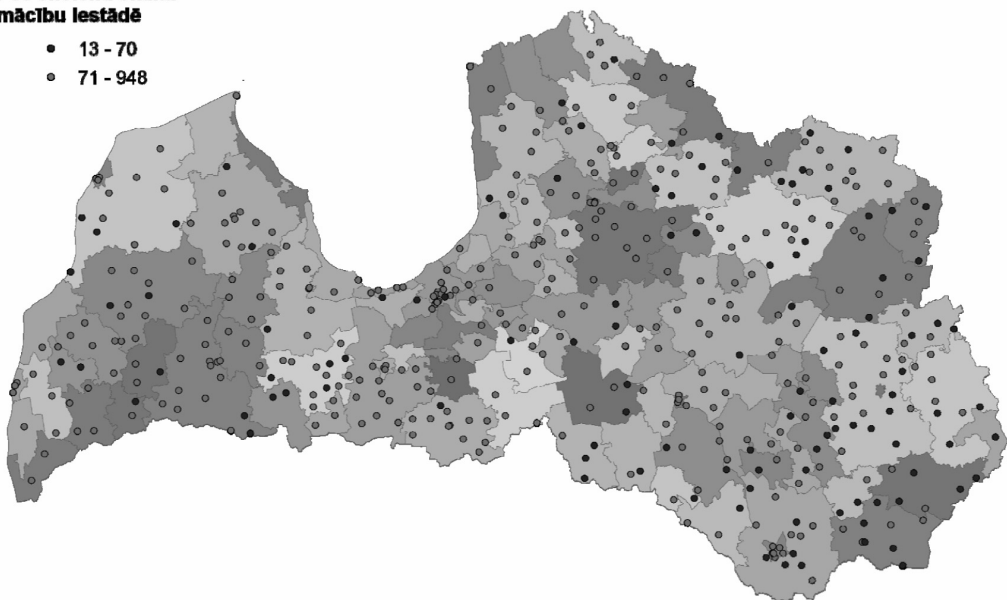
Balstoties uz fanātisku un pašai izliecīgu pētnieku darbu, Latvija ir piedalījies vairākos starptautiski salīdzinošos izglītības pētījumos, sākot jau ar 1992. gadu. Laika gaitā tādu starptautiski salīdzinošo pētījumu kā, piemēram, IEA Lasītprasmes pētījuma (*Reading Literacy Study – RLS*), IEA Trešā starptautiskā matemātikas un dabaszinātņu pētījuma (*The Third International Mathematics and Science Study – TIMSS*) un IEA Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*) rezultāti konsekventi uzrādījuši kritisku ainu attiecībā uz sasniegumu starpību Latvijas laukos un pilsētās. Pēc Latvijas neatkarības atgūšanas atšķirības strauji pieauga. Piemēram, 1995. gada TIMSS pētījumā astoto klašu skolēnu matemātikas un dabaszinātņu sasniegumu rezultātu starpība lauku un pilsētu skolās bija daudz mazāka nekā tā paša pētījuma 1999. gada ciklā (Geske, 2000). Dzīvesvietas urbanizācija un ģimeņu sociālekonomiskā labklājība bija galvenie skolēnu rezultātus ietekmējošie faktori Latvijā (11). Izglītības pētnieki Latvijā (Geske, 2000; Johansone, 2003) jau vairākkārt norādījuši, ka izglītības sasniegumu atšķirības lauku un pilsētu skolās ir nopietna problēma Latvijas izglītības sistēmā.

Viens no iespējamajiem pirmajiem soļiem problēmas risināšanā Latvijā varētu būt visam mazo lauku skolu slēgšana un skolēnu pāriešana uz tuvākajām pilsētu skolām. Pašlaik astoņi skolēni ir Izglītības un zinātnes ministrijas noteiktais minimālais skolēnu skaits pamatskolu klasēs. Tajā pašā laikā Izglītības un zinātnes ministrija, realizējot Nacionālo attīstības plānu, atzinusi, ka Latvijā ir salīdzinoši daudz pamatskolu ar 70 un mazāk skolēniem (sk. 1. attēlu).



**Pēc skolēnu skaita  
mācību iestādē**

- 13 - 70
- 71 - 948



\* Attēls no Izglītības un zinātnes ministrijas sagatavotās prezentācijas, realizējot Nacionālo attīstības plānu

*1. att. Latvijas pamatskolas 2006./2007. mācību gadā  
Elementary schools in Latvia as of the 2006/2007 school year*

Saprotams, ka skolas nav iespējams slēgt, balstoties tikai uz skolēnu mazo skaitu vai vājiem mācību sasniegumiem. Izglītības un zinātnes ministrija ir atzinusi, ka, piemēram, Daugavpils, Ventspils, Rīgas, Jēkabpils un Rēzeknes rajonā būtu problemātiski slēgt/apvienot mazās skolas, jo skolēnu īpatsvars uz iedzīvotāju skaitu ir zemākais starp Latvijas rajoniem un ir nepieciešamas izglītības iestādes ar nelielu izglītojamo skaitu, lai nodrošinātu izglītības pieejamību. Tajā pašā laikā, piemēram, Saldus un Alūksnes rajonā skolēnu skaita īpatsvars uz kopējo iedzīvotāju skaitu ir lielākais starp Latvijas rajoniem, kas liecina par to, ka šajos rajonos, iespējams, būtu visreālāk slēgt/apvienot mazās skolas.

Lai arī liela daļa šādu skolu jau pašos pamatos ir neekonomiskas un vidējais skolēnu skaits attiecībā pret vienu pedagoģisko darba likmi ir ļoti zems, lēmums par skolu slēgšanu var būt ļoti smags trieciens mazajiem lauku ciematiem. Presē tas vienmēr tiek aprakstīts emocionāli, minot, ka ikkatrā pagastā izglītības iestāde uztur dzīvības ritmu. Ļoti reti šāda veida publikācijās minēti objektīvi skolēnu sasniegumu rādītāji, un, protams, netiek analizēts, kāpēc rezultāti ir tādi, kādi tie ir. Parasti minēts, ka visiem pedagogiem ir atbilstoša augstākā izglītība un tiek sekots mācību programmu kvalitatīvai realizācijai. Tajā pašā laikā starptautiskie salīdzinošie pētījumi pierāda, ka tādi faktori kā, piemēram, skolotāju izglītība, skolotāju vecums vai mājasdarbu uzdošana statistiski nozīmīgi neietekmē skolēnu

sasniegumus. Katrā ziņā šie faktori nemazina dzīvesvietas urbanizācijas ietekmi uz mācību sasniegumiem.

Kas notiek Latvijas lauku skolās? Kāpēc mācību sasniegumi skolēniem no lauku skolām tik ļoti atpaliek no skolēnu sasniegumiem pilsētu skolās? Atbilde šķiet vienkārša – Latvijas laukos ir daudz vairāk sociāli maznodrošinātu un zemāka labklājības līmeņa ģimeņu nekā pilsētās. Savukārt jau iepriekš minēts, ka sociālā labklājība ir viens no būtiskākajiem faktoriem, kas ietekmē skolēnu sasniegumus skolā. Veidojas apburtais loks, kad ģimenes nevēlas vai nespēj atbalstīt savu bērnu izaugsmi izglītībā, savukārt skola viena pati situāciju krasi mainīt nevar. Tomēr paliek neatbildēts vēl viens jautājums – kāpēc lauku skolēniem ir zemāki lasītprasmes rezultāti nekā skolēniem ar līdzvērtīgiem sociālekonomiskiem apstākļiem pilsētās?

Viens no secinājumiem, ko raksta autore mēģina atspoguļot, analizējot IEA PIRLS 2006 pētījuma datus, ir tāds, ka lielā mērā šo sasniegumu starpību nosaka skolēnu kontingents skolās un klasēs, kas, savukārt, ietekmē individuālu skolēnu sasniegumus. Liela sasniegumu starpība norāda ne tikai uz nepieciešamām pārmaiņām izglītības sistēmā, bet arī uz atsevišķu sabiedrības slāņu iespējamu izstumšanu no kopējās ekonomiskās izaugsmes. Būtu nepieciešams pētījums, vai pašreizējo mazo lauku skolu absolventi spēs konkurēt tālākizglītības un vēlāk darba tirgū, tādējādi sniedzot tik nepieciešamo ieguldījumu valsts ekonomikā. Vai nav egoistiski par katru cenu turēties pie pavisam mazajām lauku skolām, lai skolotājiem būtu darbs un ciematam sava skola? Vai šādā veidā ilgtermiņā palīdzam lauku bērniem vai tieši otrādi – atņemam viņiem iespēju iegūt konkurētspējīgu izglītību? Rezultāts varētu būt īpaši satraucošs, palūkojoties uz pašreizējo demogrāfisko situāciju – laukos pamatā dzīvo latvieši.

Tā kā izglītības politika un sistēma nevar ietekmēt atsevišķu ģimeņu labklājību, papildus tikai nepatīkamam faktam secināšanai šajā rakstā mēģināts noskaidrot, vai tādu pētījumu kā, piemēram, PIRLS dati var sniegt informāciju, kā panākt līdzvērtīgākus mācību sasniegumus skolēniem visās Latvijas skolās. Protams, grūti piedāvāt vienu pareizo risinājumu, kā arī izanalizēt visus iespējamus faktoros, tomēr jāuzsver statistiski nozīmīgie rezultāti un secinājumi, kas varētu palīdzēt izglītības politiķiem uz situāciju paskatīties mazliet savādāk nekā līdz šim.

### ***PIRLS rezultāti lauku un pilsētu skolās***

PIRLS pētījumā konstatēts, ka 2001. gadā 37% ceturto klašu skolēnu Latvijā mācījās lauku skolās, 2006. gadā tie bija 30% skolēnu. 1. tabulā redzami skolēnu sasniegumi lasītprasme Latvijas laukos un pilsētās; dati iegūti PIRLS pētījumā 2001. gadā un 2006. gadā. Pirmajā mirklī izskatās, ka situācija sāk mazliet uzlaboties. 2001. gadā Latvijas lauku skolēnu lasītprasmes rezultāti bija par 35 punktiem (standartklūda 4,0) zemāki nekā skolēniem no pilsētu skolām, taču 2006. gadā šī starpība ir sarukusi līdz 23 punktiem (standartklūda 5,8). Diemžēl jāsecina, ka uzlabojums joprojām nav statistiski nozīmīgs, un situācijas uzlabošanās varētu būt vērojama kā sekundārs rezultāts dabiskajam lauku skolu skaita sarukumam demogrāfisko un finansiālo faktoru ietekmē.

1. tabula

**Skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijas laukos un pilsētās  
2001. un 2006. gadā**

*Reading literacy achievements in Latvia in urban and rural areas in 2001 and 2006*

PIRLS	Skolas atrašanās vieta	Skolēnu skaits procentos	Vidējie sasniegumi
2001. gads	Pilsētas	63 (3,1)	557 (3,0)
	Lauki	37 (3,1)	523 (3,1)
2006. gads	Pilsētas	70 (0,7)	548 (3,3)
	Lauki	30 (0,7)	525 (5,6)

Iekavās norādīta standartkļūda.

Līdzīgi kā iepriekšējā PIRLS pētījuma posmā un vairākos citos starptautiskos salīdzināšos pētījumos, PIRLS 2006. gada rezultāti kārtējo reizi pierādīja, ka skolēnu sasniegumu problēmu risināšanai Latvijas lauku skolās nav iespējams atrast kādu atslēgas faktoru saistībā ar skolām, skolotājiem vai mācību metodēm, jo urbanizācijas un sociālekonomisko apstākļu faktori vienmēr izrādījušies pārāk dominējoši.

**Grāmatu skaits mājās, vecāku izglītība un nodarbinātība**

Turpmāk analizēti daži sociālekonomiskie faktori un to ietekme uz skolēnu rezultātiem lasītprasmē Latvijas laukos un pilsētās 2006. gadā. Kā ļoti nozīmīgus faktorus var minēt grāmatu skaitu mājās, vecāku izglītību un vecāku nodarbinātību.

2. tabula

**Lasītprasmes sasniegumi saistībā ar grāmatu skaitu mājās**

*Reading literacy achievements by number of books in each household*

	Grāmatu skaits mājās	Skolēnu skaits procentos	Vidējie sasniegumi
Pilsētas	0–10	3 (0,5)	517 (9,7)
	11–25	9 (0,7)	523 (5,8)
	26–100	33 (1,0)	541 (2,7)
	101–200	22 (0,7)	554 (3,6)
	Vairāk nekā 200	33 (1,4)	565 (3,1)
Lauki	0–10	8 (1,8)	493 (12,4)
	11–25	14 (2,0)	502 (9,6)
	26–100	37 (1,9)	526 (5,7)
	101–200	16 (1,7)	534 (8,3)
	Vairāk nekā 200	25 (2,2)	545 (8,4)

Iekavās norādīta standartkļūda.

Grāmatu skaita (mājās) faktors izskaidro 7% no kopējās lasītprasmes sasniegumu dispersijas. Latvijas pilsētu skolēni, kuru mājās ir vairāk nekā 200 grāmatu, uzrādīja par 48 punktiem augstākus sasniegumus lasītprasmē nekā tie skolēni, kuru mājās

bija tikai 10 vai mazāk grāmatu. Arī lauku skolēni, kuru mājās bija vairāk nekā 200 grāmatu, uzrāda par 52 punktiem augstākus sasniegumus lasītprasēm nekā tie skolēni, kuru mājās bija tikai 10 vai mazāk grāmatu (sk. 2. tabulu). Acīmredzot šis ir bijis ļoti nozīmīgs ģimenes sociālekonomisko apstākļu un izglītības resursu rādītājs Latvijā.

Liela ietekme uz skolēnu sasniegumiem lasītprasēm bija arī vecāku izglītībai un nodarbinātībai (sk. 3. tabulu). Kopumā gan laukos, gan pilsētās lasītprasmes rezultāti bija augstāki tiem Latvijas skolēniem, kuru vecāku izglītība bija augstāka. Vecāku izglītības faktors izskaidro 5% no lasītprasmes sasniegumu dispersijas ceturto klašu skolēnu vidū Latvijā. Interesanti, ka atšķirībā no pilsētām laukos skolēnu sasniegumi nebija statistiski nozīmīgi atšķirīgi tiem skolēniem, kuriem vismaz viens no vecākiem bija ieguvis augstāko izglītību, un tiem, kuriem vismaz viens no vecākiem bija ieguvis profesionālo izglītību. Tātad var secināt, ka papildus izglītībai liela nozīme bijusi arī vecāku nodarbinātībai. Pieņēmums, ka labāki sasniegumi varētu būt tad, ja viens no vecākiem būtu mājās un tādējādi vairāk palīdzētu bērna mācību darbā, nav apstiprinājies. Visaugstākie sasniegumi gan pilsētās, gan laukos bija skolēniem, kuru abi vecāki strādā pilnu darba slodzi (sk. 4. tabulu).

3. tabula

**Lasītprasmes sasniegumi saistībā ar vecāku izglītību**  
*Reading literacy achievements by parents' education*

	Vecāku izglītība	Skolēnu skaits procentos	Vidējie sasniegumi
Pilsētas	Vismaz viens no vecākiem ieguvis bakalaura vai augstāku zinātnisko grādu	23 (1,5)	569 (3,1)
	Vismaz viens no vecākiem ir ieguvis profesionālo izglītību, kas nav augstākā izglītība (pēc vidējās izglītības)	62 (1,4)	549 (2,4)
	Vismaz viens no vecākiem ieguvis vidējo izglītību	12 (0,9)	527 (4,1)
	Vismaz viens no vecākiem ir pabeidzis pamatskolu	2 (0,3)	522 (9,4)
	Nepabeigta pamatskola vai nav gājis skolā	1 (0,1)	519 (13,7)
Lauki	Vismaz viens no vecākiem ieguvis bakalaura vai augstāku zinātnisko grādu	7 (1,0)	559 (11,0)
	Vismaz viens no vecākiem ir ieguvis profesionālo izglītību, kas nav augstākā izglītība (pēc vidējās izglītības)	64 (2,4)	528 (6,0)
	Vismaz viens no vecākiem ieguvis vidējo izglītību	19 (2,1)	526 (10,2)
	Vismaz viens no vecākiem ir pabeidzis pamatskolu	9 (1,8)	497 (12,0)
	Nepabeigta pamatskola vai nav gājis skolā	1 (0,2)	511 (52,0)

Iekavās norādīta standartkļūda.

4. tabula

**Lasītprasmes sasniegumi saistībā ar vecāku nodarbinātību**  
*Reading literacy achievements by parents' employment*

	Vecāku nodarbinātība	Skolēnu skaits procentos	Vidējie sasniegumi
Pilsētas	Abi vecāki strādā pilnu darba slodzi	54 (1,0)	553 (2,8)
	Vismaz viens no vecākiem strādā pilnu darba slodzi	36 (1,0)	548 (2,9)
	Abi vecāki strādā mazāk nekā pilnu darba slodzi	2 (0,3)	531 (12,8)
	Citas situācijas	8 (0,5)	543 (5,4)
Lauki	Abi vecāki strādā pilnu darba slodzi	42 (2,2)	535 (7,0)
	Vismaz viens no vecākiem strādā pilnu darba slodzi	44 (2,2)	526 (7,3)
	Abi vecāki strādā mazāk nekā pilnu darba slodzi	6 (1,6)	515 (26,8)
	Citas situācijas	8 (1,3)	514 (14,4)

Iekavās norādīta standartklūda.

PIRLS 2006 rezultāti vēlreiz apstiprināja to, cik milzīga ietekme uz skolēnu sasniegumiem ir sociālekonomiskajiem apstākļiem, tajā skaitā grāmatām mājās, vecāku izglītībai un nodarbinātībai. Tomēr jāatzīst, ka dažādi skolēnu sasniegumus ietekmējošie faktori reti vai nekad nedarbojas atsevišķi. Visbiežāk tie cits citu papildina un ietekmē. Minēsim piemēru par grāmatu skaitu skolēnu mājās, un lasītājs noteikti piekritīs, ka, tikai apgādājot visus skolēnus ar grāmatām, problēmu neatrisināsim.

***Sociālekonomisko apstākļu (grāmatas mājās, vecāku izglītība un nodarbinātība) indekss pilsētās un laukos***

Lai uzskatāmāk parādītu, kā sociālekonomiskie apstākļi ietekmē lasītprasmes sasniegumus pilsētu un lauku skolēniem, apkopoti trīs iepriekš analizētie individuālie faktori un izveidots sociālekonomisko apstākļu indekss. Zemākajā indeksa grupā iekļauti tie skolēni, kuru mājās bija tikai 100 vai mazāk grāmatu, nevienam no vecākiem nebija augstāka izglītība par vidējo (neņemot vērā nodarbinātību), vai arī bija iegūta profesionālā izglītība pēc vidusskolas, bet viņi nestrādāja pilnu darba slodzi. Augstākajā indeksa kategorijā tika iekļauti tie skolēni, kuru mājās bija vairāk nekā 100 grāmatu un, neņemot vērā nodarbinātību, vismaz viens no vecākiem bija ieguvis vismaz bakalaura zinātnisko grādu. Visi pārējie skolēni tika iekļauti vidēja līmeņa sociālekonomisko apstākļu grupā.

Skolēnu sociālekonomiskie apstākļi izskaidroja 5% no kopējās PIRLS 2006 pētījuma rezultātu dispersijas Latvijā. Samērā lielas atšķirības gan sociālekonomisko apstākļu, gan, protams, sasniegumu ziņā bija vērojamas starp pilsētu un lauku skolēniem (sk. 5. tabulu). Pilsētās augstākajā indeksa grupā ietilpa 16% skolēnu ar vidējo lasītprasmes rādītāju 572 punkti (standartklūda 3,6), taču laukos šajā grupā bija tikai 4% skolēnu ar vidējo lasītprasmes rādītāju 552 punkti (standartklūda 16,4).

5. tabula

**Lasītprasmes sasniegumi saistībā ar sociālekonomiskajiem apstākļiem mājās**  
*Reading literacy achievements by the socio-economic situation of the household*

	Sociālekonomisko apstākļu indeksa grupa	Skolēnu skaits procentos	Vidējie sasniegumi
Pilsētas	Augsta	16 (1,3)	572 (3,6)
	Vidēja	64 (1,2)	549 (2,6)
	Zema	20 (1,0)	531 (3,3)
Lauki	Augsta	4 (0,6)	552 (16,4)
	Vidēja	61 (2,8)	534 (5,6)
	Zema	35 (2,7)	511 (7,5)

Iekavās norādīta standartklūda.

***Klases biedru vai klases kontingenta ietekme uz skolēnu sasniegumiem***

Apkopojot iepriekšminēto sociālekonomisko apstākļu rādītājus Latvijas laukos un pilsētās, varam secināt, ka īpaši laukos veidojas skolēnu kontingents, kas negatīvi ietekmē individuālu skolēnu sasniegumus.

Pētnieki ASV un citās attīstītajās valstīs jau sen atklājuši, ka individuālu skolēnu sasniegumi izglītībā ir ļoti cieši saistīti ar klases kontingentu un klases biedru sasniegumiem. Šim efektam vai sasniegumu indikatoram literatūrā ir dažādi nosaukumi, piemēram, klases biedru efekts (*peer effects*), kontekstuālais efekts (*contextual effects*).

Jau 1966. gadā pētnieks Kolemāns (*Coleman*) apgalvoja, ka individuālu skolēnu sasniegumi ir vistiešākajā veidā saistīti ar pārējo klases biedru raksturojumu. Viņa izstrādātā klases biedru ietekmes teorija balstās uz hipotēzi, ja divi skolēni ar līdzvērtīgu sociālekonomisko stāvokli ģimenē tiek integrēti klasēs ar dažādu skolēnu kontingentu, tad skolēnam, kurš nonācis klasē ar zemāku vidējo labklājības līmeni, noteikti būs zemāki sasniegumi mācībās nekā tam skolēnam, kurš mācās augstāka vidējā labklājības līmeņa klasē. Kolemāns arī pierādīja, ka ietekme uz skolēniem ar zemāku labklājības līmeni ir daudz stiprāka nekā uz tiem, kuri nāk no labāk nodrošinātām ģimenēm. Citiem vārdiem, kamēr vājāko skolēnu izaugsme tiek nozīmīgi ietekmēta, nonākot klasē ar augstākiem vidējiem sasniegumiem, skolēni ar augstiem sasniegumiem netiek ietekmēti. Kolemāna pētījums saucas „Līdzvērtīgas izglītības iespējas” (*Equity of Educational Opportunity*), un tam ir bijusi milzīga ietekme uz ASV izglītības sistēmu (1).

Kopš tā laika klases biedru ietekmes teorija ir ļoti plaši pētīta ASV, un iegūtie rezultāti Kolemāna hipotēzi apstiprina atkal un atkal. Sammers un Volfs (16) veica pētījumu Filadelfijā un atklāja nozīmīgus pierādījumus klases biedru ietekmei uz sesto un astoto klašu skolēniem. Arī šo autoru secinājumos tiek norādīts, ka skolēni ar labākiem sasniegumiem praktiski netika ietekmēti, kamēr vājo skolēnu rezultāti ievērojami uzlabojās. Četri pētnieki (*Hanushek, Kain, Markman, Rivkin*) 2001. gadā veica pētījumu Teksasā un pierādīja, ka afroamerikāņu pamatskolas skolēnu sasniegumi uzlabojās par 0,024 standartnovirzēm (statistiski nozīmīgi), ja viņi tika integrēti klasē ar 10% mazāk afroamerikāņu skolēnu. Tajā pašā laikā eiropiešu izcelsmes skolēnu sasniegumi šajās klasēs nemainījās.

Klases biedru ietekmes teorija ir pētīta arī citās attīstītajās valstīs. Piemēram, trīs pētnieki (9) veica pētījumu Kanādā, izmantojot skolēnu vidējo inteligences koeficientu (IQ) klasē, kurā tika integrēti pētījuma skolēni. Pētījuma autori secināja, ka atsevišķa skolēna sasniegumi ievērojami paaugstinās, ja viņš tiek integrēts klasē ar augstāku vidējo IQ. Pētnieks Vandenberg (17) analizēja klases biedru ietekmes efektu, izmantojot TIMSS 1995 datus no OECD valstīm. Autors secināja, ka arī šajā pētījumā klases biedru ietekmes teorija pilnībā apstiprinās. Savukārt Šūmere (15) pētīja klases biedru ietekmi, analizējot PISA pētījuma datus Vācijā. Viņas galvenais secinājums ir tāds, ka situācijā, kur vidējais skolēnu labklājības līmenis klasē ir zem noteikta punktu skaita, arī individuāla skolēna sniegums statistiski nozīmīgi pazeminās. Tātad sakarība starp skolēnu kontingentu klasē un individuālajiem sasniegumiem nav lineāra.

Lai pētītu, kāda ir klases biedru jeb klašu kontingenta ietekme uz PIRLS 2006 pētījuma rezultātiem Latvijā, autori par indikatoru izmantoja urbanizācijas faktoru un iepriekš aprakstīto sociālekonomisko apstākļu indeksu. Balstoties uz rezultātiem, aprakstīts, cik būtiski varētu uzlaboties individuālie skolēnu sasniegumi, mainoties klases kontingentam. Pēc PIRLS 2006 pētījuma datiem, pilsētās bija 98% skolu, kur vairāk nekā 50% skolēnu ir augstā vai vidējā sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā, bet laukos tikai 76% skolu. Pilsētās bija 94% skolu, kur vairāk nekā 60% skolēnu ir vidējā vai augstā sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā, bet laukos tikai 64% skolu.

6. tabulā vispirms apskatīti tikai individuālu skolēnu sociālekonomiskie apstākļi, tad pievienota arī urbanizācijas faktora ietekme, un visbeidzot apkopoti abi faktori klašu/skolu līmenī.

6. tabula

### Klases biedru jeb klases kontingenta ietekme uz skolēnu sasniegumiem lasītprasēm

#### *Peer effects on student reading literacy achievements*

	Pirmais modelis	Otrais modelis	Trešais modelis
Vidējie lasītprasmes sasniegumi	491 (11,2)*	486 (10,4)*	477 (12,9)*
<b>Sasniegumu izmaiņas individuālu skolēnu līmenī</b>			
Iespējamais sasniegumu uzlabojums skolēniem, kuri ir vidējā vai augstā sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā	14,2 (3,5)*	13,3 (3,5)*	13,4 (3,6)*
<b>Sasniegumu izmaiņas klašu jeb skolu līmenī</b>			
Iespējamais sasniegumu uzlabojums urbanizācijas faktora ietekmē	23,0 (6,3)*	16,5 (6,8)**	17,9 (6,2)**
Iespējamais sasniegumu uzlabojums skolēniem, kuri mācās klasē/skolā, kur <u>vairāk nekā 60%</u> skolēnu ir vidējā vai augstā sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā		19,9 (8,5)**	
Iespējamais sasniegumu uzlabojums skolēniem, kuri mācās klasē/skolā, kur <u>vairāk nekā 50%</u> skolēnu ir vidējā vai augstā sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā			24,7 (12,1)**

\* Rādītājs statistiski nozīmīgs, ja  $\alpha = 0,01$ .

\*\* Rādītājs statistiski nozīmīgs, ja  $\alpha = 0,05$ .

Iekavās norādīta standartklūda.

*Pirmais modelis*

- Ja skolēns ir zemākā sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā un papildus tam mācās lauku skolā, viņa vidējie lasītprasmes sasniegumi ir tikai 491 punkts.
- Ja šāds skolēns mācās pilsētas skolā, viņa lasītprasmes rezultāti ir par 23 punktiem augstāki.
- Savukārt skolēna, kurš ir augsta vai vidēja sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā un mācās pilsētas skolā, sasniegumi lasītprasēm ir par 37 (14 + 23) punktiem augstāki.

*Otrais modelis*

- Ja skolēns ir zemākā sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā un papildus tam mācās lauku skolā, kur 60% vai mazāk skolēnu ietilpst vidēja vai augsta indeksa grupā, viņa vidējie lasītprasmes sasniegumi ir tikai 486 punkti.
- Ja šis skolēns mācītos skolā, kurā vairāk nekā 60% skolēnu ir vidēja vai augsta sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā, šī skolēna lasītprasmes rādītājs, iespējams, uzlabotos par gandrīz 20 punktiem. Pie tam šādi tiek izskaidroti 34% no urbanizācijas faktora ietekmes. Urbanizācijas faktora ietekme sarūk no 23 līdz 16 punktiem.

*Trešais modelis*

- Ja skolēns ir zemākā sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā un papildus tam mācās lauku skolā, kur 50% vai mazāk skolēnu ietilpst vidēja vai augsta indeksa grupā, viņa vidējie lasītprasmes sasniegumi ir tikai 477 punkti.
- Ja šis skolēns mācītos skolā, kurā vairāk nekā 50% skolēnu ir vidēja vai augsta sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā, šī skolēna lasītprasmes rādītājs, iespējams, uzlabotos par gandrīz 25 punktiem. Pie tam šis ir lūzuma punkts skolas/klases līmenī (50%) un izskaidro 33% no urbanizācijas faktora ietekmes. Urbanizācijas faktora ietekme šajā modelī ir 18 punkti.

Kā jau iepriekš minēts, vairākumam lauku skolēnu ir sliktāki sociālekonomiskie apstākļi. A. Geske un A. Ozola, analizējot un aprakstot skolēnu sasniegumus lasītprasēm (5), minējuši Bazila Bernšteina valodas kodu teoriju. Šī teorija balstās uz to, ka skolēniem no dažādām sociālekonomiskajām vidēm ir atšķirīgs valodas kods jeb vārdu krājums. Tādējādi arī Latvijas lauku skolēni mācās vidē, kurā vārdu krājums un valoda ir neauglīga, un viņiem ir grūtāk saprast, apgūt un izpaust zināšanas.

Viens no iespējamiem risinājumiem varētu būt tāds, ka skolēni no mazām lauku skolām tiktu integrēti tuvākajās pilsētu skolās. Integrējot mācībās vājākos skolēnus klasēs ar mācībās spēcīgākiem skolēniem, uzlabotos šo skolēnu individuālie sasniegumi un izlīdzinātos lasītprasmes sasniegumu dispersija Latvijā. Tāpat arī skolēniem tiktu dota iespēja objektīvi vērtēt savas spējas un sasniegumus salīdzinājumā ar citiem Latvijas skolēniem, kas nebūt nav mazsvarīgi, lai sagatavotos tālākizglītības un darba tirgus konkurencei.

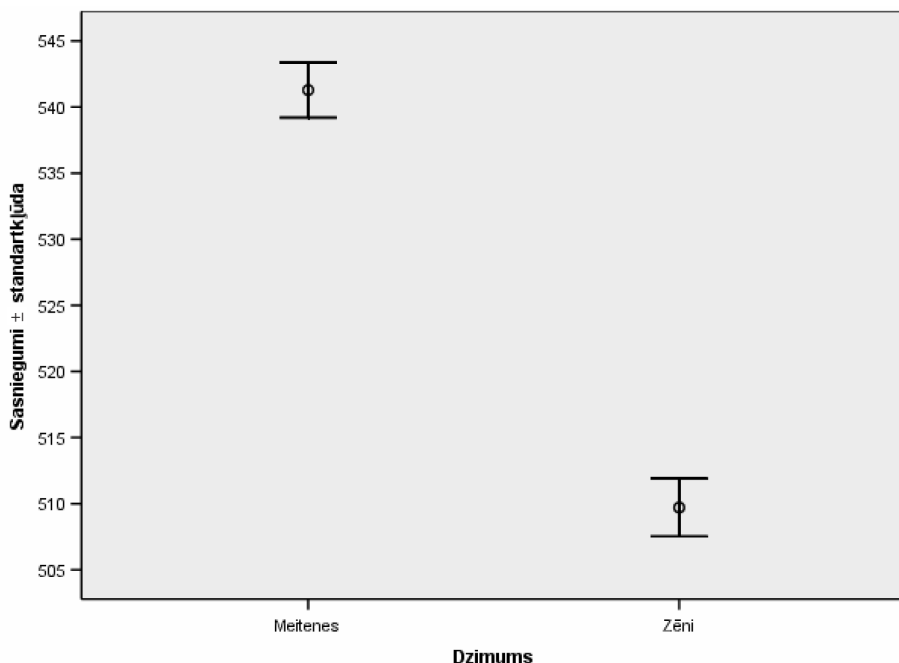
Literatūrā sakarība starp skolēnu rezultātiem un sasniegumu pašnovērtējumu tiek aprakstīta vistiešākajā saistībā ar klases biedru spējām un sasniegumiem. Kaut arī spējīgāko skolēnu pašnovērtējums zemāku sasniegumu klasēs ir salīdzinoši augsts,



rezultāti to neatspoguļo. Tātad, loģiski, skolēni sevi vērtē salīdzinājumā ar klases biedriem, kas nepavisam nav objektīvs vērtējums. Šo neobjektīvo pašvērtējuma efektu izglītības pētniecībā daži pētnieki (10) ir nosaukuši – „liela zivs mazā dīķī” (*big fish little pond effect*).

### **Meiteņu un zēnu sasniegumi lauku skolās**

Visbeidzot, nevar nepieminēt ļoti atšķirīgos zēnu un meiteņu lasītprasmes sasniegumus Latvijas laukos. A. Geske un A. Ozola (5) savā monogrāfijā veltījuši veselu nodaļu dzimuma ietekmei uz lasītprasmes sasniegumiem. Monogrāfijā aprakstītas gan bioloģiskās zēnu un meiteņu atšķirības, gan sociālie faktori, kas ietekmē lasītprasmes sasniegumus. Monogrāfijas autori nonākuši pie secinājuma, ka iepriekš minēto valodas kodu teoriju iespējams attiecināt arī uz zēnu un meiteņu atšķirīgajiem sasniegumiem lasītprasēm. Balstoties uz pašreizējo kultūrvīdi un sociāliem stereotipiem, zēni ir mācību procesam nelabvēlīgā situācijā. Pēc šo pētnieku domām, īpaši zēnus nepieciešams motivēt lasīšanai, tādējādi palielinot viņu vārdu krājumu un attīstot valodu zināšanu apguvi un izpaušanu. Vide un sociālekonomiskā situācija zēnus, šķiet, ietekmē stiprāk. 2. attēlā parādīta saistība starp meiteņu un zēnu sasniegumiem lauku skolās. Visvājākie lasītprasmes rezultāti ir tieši zēniem Latvijas laukos ar vidējo sasniegumu lasītprasēm 510 punkti (standartklūda 5,9).



2. att. Meiteņu un zēnu sasniegumi lasītprasēm Latvijas lauku skolās  
*Reading literacy achievements in rural areas of Latvia by gender*

## Secinājumi

Lauku un pilsētu skolēnu lasītprasmes sasniegumu atšķirības ir statistiski nozīmīgas un augstas.

Dzīvesvietas urbanizācija un ģimeņu sociālekonomiskā labklājība ir galvenie skolēnu rezultātus ietekmējošie faktori Latvijā, savukārt tieši lauku rajonos ir vairāk ģimeņu ar zemiem sociālekonomiskiem apstākļiem.

Salīdzinājumā ar 2001. gadu 2006. gada pētījuma rezultāti parāda lasītprasmes sasniegumu starpības samazināšanos starp Latvijas pilsētu un lauku skolēniem. Šīs izmaiņas nav statistiski nozīmīgas, un situācijas uzlabošanās varētu būt saistīta ar lauku skolu skaita samazināšanos.

Augsts sociālekonomisko apstākļu indekss pilsētās ir 16% skolēnu, laukos tikai 4% skolēnu. Skolēniem vidēja vai augsta sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā sasniegumi lasītprasmē ir ievērojami augstāki tieši pilsētu skolās.

Lauku skolās ir vairāk skolēnu zemākā sociālekonomisko apstākļu indeksa grupā, kas nozīmīgi ietekmē skolēnu kontingentu klasē/skolā, un tam savukārt ir negatīva ietekme uz individuālu skolēnu sasniegumiem lasītprasmē.

Vide un sociālekonomiskā situācija visstiprāk ietekmē zēnus, kuru sasniegumi lasītprasmē jau kopumā ir vājāki. Visvājākie lasītprasmes rezultāti ir tieši zēniem Latvijas laukos, un ir ļoti būtiski ne tikai mazināt urbanizācijas ietekmi, bet arī lauzt sociālos stereotipus un motivēt zēnus lasīt.

Iepriekš veikto pētījumu rezultāti citur pasaulē liek secināt: ja sabiedrības mērķis ir uzlabot vidējos sasniegumus valstī un samazināt sasniegumu dispersiju (izkliedi), tad tādu skolēnu, kuriem ir sliktāki sociālekonomiskie apstākļi un vājākas sekmes mācībās, integrēšanai augstāku sasniegumu klasēs vajadzētu dot attiecīgus rezultātus arī Latvijā.

## Literatūra

1. Arnott R. & Rowse J. Peer Group Effects and Educational Attainment. *Journal of Public Economics*, 1986, 32(3), p. 287–305.
2. Cohn E. & Geske T. G. *Economics of Education*. New York : Pergamon Press, 1990.
3. Coleman J. T. *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC : US Department of Health, Education, and Welfare, U.S. Office of Education, 1966.
4. Foy P. Intra-class Correlation and Variance Components in Population Attributes and Measures of Sampling Efficiency in PIRLS 2001. *Proceedings of the IRC-2004 PIRLS*, 2004, 3, p. 171–187.
5. Geske A., Ozola A. *Skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijā un pasaulē*. Rīga : Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, 2007, 59.–63. lpp.
6. Hanushek E. A. *The Production of Education, Teacher Quality, and Efficiency*. U.S. Office of Education: Do teachers make a difference? Washington, DC : Government Printing Office, 1970.
7. Hanushek E. A. Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro-Data. *American Economic Review*, 1971, 61, p. 280–288.
8. Hanushek E. A., Kain K. F., Markman J. M. & Rivkin S. G. Does Peer Ability Affect Student Achievement? *NBER Working Paper 8502*, 2001.

9. Henderson V., Mieskowski P. & Sauvageau Y. Peer Group Effects and Educational Production Functions. *Journal of Public Economics*, 1977, 10, p. 97–106.
10. Marsh H. W., Koeller O. & Baumert J. Reunification of East and West German School Systems: Longitudinal Multilevel Modeling Study of the Big Fish Little Pond Effect on Academic Self-Concept. *American Educational Research Journal*, 1999, 38, p. 321–350.
11. Mullis I. V., Martin M., Gonzales E. & Kennedy A. *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill, MA : Boston College, 2003.
12. Mullis I. V., Martin M., Foy P. & Kennedy A. *PIRLS 2006 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill, MA : Boston College, 2007.
13. OECD. *Reviews of National Policies for Education – Latvia*. Paris, 2001.
14. Raudenbush S. W. & Bryk A. S. *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2002.
15. Schuemer G. Zur doppelten Benachteiligung von Schuelern aus unterprivilegierten Gesellschaftschichten im deutschen Schulwesen. Schumer, Tillmann & Weiss (ed.) *Die Institution Schule und die Lebenswelt fuer Schueler*. Wiesbaden : VS Verlag fuer Sozialwissenschaften, 2004.
16. Summers A. & Wolfe B. Do Schools Make a Difference? *American Economic Review*, 1977, 67, p. 639–653.
17. Vandenberghe V. Evaluating the Magnitude and the Stakes of Peer Effects Analyzing Science and Math Achievement Across the OECD. *Applied Economics*, 2002, 34, p. 1283–1290.

## Summary

*The paper focuses on the ongoing issue of quality and equality of education and its outcomes in rural versus urban areas of Latvia. The authors describe the problem and propose a few possible solutions based on research done in Latvia and other parts of the world, as well as several international comparative studies in which Latvia has taken part since 1992. The authors have analyzed the results of the most recent study, IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2006), where once again student achievement was significantly lower in rural areas in comparison to urban areas of Latvia. The lowest achievement was discovered in boys in rural schools. The paper analyzes student achievements by urbanization, socio-economic factors, and peer effects on the student reading literacy achievements.*

**Keywords:** *student achievement, urbanization, socio-economic factors, reading literacy, small elementary schools in Latvia, peer effects, contextual effects.*

## **Izglītības iestādes vadītājs pārmaiņu procesos Rīgas vispārīzglītojošās vidusskolās** *Principal in a Time of Change at Comprehensive Secondary Schools of Rīga*

**Rūdolfs Kalvāns**

Izglītības satura un eksaminācijas centrs  
Vaļņu iela 2, Rīga, LV-1050  
E-pasts: [rudolfs.kalvans@isec.gov.lv](mailto:rudolfs.kalvans@isec.gov.lv)

Rīgas pilsētas vispārējās izglītības iestādes veido gandrīz 20% no visas Latvijas vispārējās izglītības iestāžu skaita. Rīga, būdama arī Latvijas galvaspilsēta un administratīvo institūciju koncentrācijas vieta, atšķiras no pārējiem reģioniem arī vispārējās izglītības prioritāšu un politikas veidošanā. Līdz ar to Rīgas pilsētai varētu piedēvēt īpašu statusu, kas to izceļ ar lielāku finansiālo līdzekļu, skolotāju un direktoru kopējo skaitu. Minētie faktori neapšaubāmi ir uzskatāmi par cēloni padziļinātai šī reģiona analīzei vispārējās izglītības iestāžu vadītāju darba kontekstā.

Rakstā analizēti jautājumi, kas skar direktoru darbu Rīgas Domes vispārīzglītojošās vidusskolās, apkopojot un analizējot datus par direktoru kompetencēm, darba metodēm un šo metožu ietekmi uz izglītības iestādes kopējo darba kvalitāti.

Rakstā atspoguļotā pētījuma rezultāti indicē četras lielākās problēmas Rīgas vispārīzglītojošo vidusskolu vadītāju darbā: vadības stilu, svešvalodas un IKT kompetenču trūkumu, darbu ar obligāto dokumentāciju, pastiprināt ārpusklases pasākumu kontroli.

**Atslēgvārdi:** pārmaiņas, vadība, izglītība, izglītības iestādes vadītājs, vadības stils.

**Saīsinājumi:** IKT – informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, RD – Rīgas Dome, RD IJSD – Rīgas Domes Izglītības, jaunatnes un sporta departaments.

### **Ievads**

Vērojot vadības paradigmu maiņu izglītībā, kur aizvien straujāk ienāk aktuālās vadībzinātņu teorijas, nākas secināt, ka pastāvošo pārvaldības modeļu lietošana praksē un metodes Latvijas vispārējās izglītības iestādēs bieži kavē skolu attīstību, mēdz veidot nelabvēlīgu iestādes mikroklimatu un neveido efektīvu komunikāciju starp citām izglītības institūcijām. Skolas vadītāja pienākumi tieši un gandrīz vienmēr ietekmē izglītības mērķu īstenošanu, iestādes attīstības plāna izstrādi, kā arī menedžmenta procesus.

Viens no efektīvas pārmaiņu vadības instrumentiem ir menedžmenta teoriju lietojums izglītības vadībā. Tādēļ ir vērts analizēt menedžmenta lomu izglītībā un to raksturojošos elementus. Šajā gadījumā vislielākā uzmanība jāpievērš tieši izglītības iestādes vadītājam, kurš veido komandu, izvirza mērķus, uzdevumus un kontrolē to īstenošanu. Aplūkojot mūsdienu informācijas sabiedrības prasības, vadītājam ir

nepieciešams apzināties nepieciešamo kompetenču un jauno vadības modeļu nozīmi savas organizācijas (arī skolas) attīstībā.

Problēmas ir saistītas ar pastāvošo skolu direktoru atestācijas mehānismu, kas vēl aizvien nespēj nodrošināt vadītāju objektīvu novērtējumu. Tas ilgtermiņā var negatīvi ietekmēt kopējos iestādes izglītības nodrošināšanas procesus un to rezultātus. Salīdzinoši nesēn izveidotā Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas valsts aģentūra pagaidām mēģina novērst sistēmas sekas, nevis cēloņus, kuru pamatā ir visnotaļ zemās un vispārīgās prasības pretendentiem uz Rīgas pašvaldības izglītības iestādes vadītāja amatu. Pastāvošās prasības par Rīgas izglītības iestādes vadītāju ļauj kļūt jebkurai pretendentei ar augstāko pedagoģisko izglītību un pieredzi pedagoģiskajā un vadības darbā. Diemžēl netiek konkrētizētas nedz nepieciešamās kompetences, nedz augstākās izglītības jomas.

Skolas vadītāja darba kontekstā problēmas ir saistītas arī ar salīdzinoši lielo izglītības iestādes vadītāju vecumu. Tieši tāda pati situācija vērojama, arī analizējot skolotāju vidējo vecumu, kas ir 47,4 gadi (6).

### **Pārmaiņu procesi izglītībā**

Sers Rons Dīrings (*Sir Ron Dearing*) 1998. gadā ziņojumā par augstāko izglītību min divus jēdzienus – mācīšanās laikmets un mācīties spējīga sabiedrība, kas raksturo jauno izglītības paradigmu maiņu, turklāt tiek īpaši uzsvērta pārmaiņu vadības būtiskā loma. Pārmaiņas izglītībā atspoguļo pārmaiņas sabiedrībā. To saturs un mērķi tiešā veidā ir saistīti ar sabiedrības sociālo, ekonomisko un kultūras vidi.

M. Fulans (1991) piedāvā astoņus galvenos faktorus, kas nodrošina sekmīgu pārmaiņu realizēšanu izglītībā:

- pastāvošās kvalitātes inovācijas;
- inovāciju pieejamība;
- valdības/pašvaldības atbalsts;
- mācībspēku atbalsts;
- ārējie pārmaiņu aģenti;
- sabiedrības spiediens;
- jauna stratēģija/koncepcija;
- problēmrisināšanas domāšana.

M. Fulans uzsver, ka pārmaiņas ir process, nevis notikums, tādā veidā norādot, ka jēdziens „pabeigts” pārmaiņu kontekstā ir morāli novecojis. Ja mēs salīdzinām dotos faktorus ar pārmaiņām mūsdienu demokrātiskajā izglītības telpā, tad varam saskatīt precīzu atbilstību. Ar pārmaiņu aģentiem šajā gadījumā var tikt saistīti arī ārējie spēki, kas var likt organizācijai uzsākt pārmaiņas.

Ir būtiski pārmaiņas skatīt arī no metodiskā viedokļa, kas mainījies ne tikai vērtības un attieksmes izglītībā kopumā, bet arī pašu pedagogu darbu tajā. Attiecības auditorijā starp pedagogu un skolēnu labi atspoguļo demokrātisko izglītības seju, kurā centrālā vieta ir skolēnam un darbam grupās. Jauno paradigmu labi raksturo pārmaiņas izglītībā no

- mācīšanas uz mācīšanos;
- piespiedu disciplīnas uz apzinīgu disciplīnu;
- autoritāra stila uz demokrātisku stilu;

- obligātas izglītības uz mūžizglītību;
- formālas atbildības uz reālu atbildību;
- skolotāja centrā uz skolēnu centrā;
- pasīvā uz aktīvo.

Izglītībā īpaši būtisks ir kļuvis jēdziens „skolas efektivitāte”, kas pēc savas dabas ir ļoti daudzpusīgs un mainīgs. Lai izglītības iestāde nodrošinātu efektīvu darbību, ir jārunā par tās lomu sabiedrībā kopumā.

Izglītības attīstības pamatnostādņēs, kas izstrādātas no 2007. līdz 2013. gadam, uzsvērta izglītības politikas un darba efektivitātes loma izglītības mērķu sasniegšanā. Šīs tendences spilgti atspoguļo pastāvošo pārmaiņu procesus izglītībā kopumā un akcentē tieši efektivitātes problēmas. Pamatnostādņēs uzsvērta arī efektīva materiālo un cilvēkresursu izmantošana, ko varam uzskatīt par ļoti svarīgu faktoru izglītības efektivitātes jēdziena īstenošanai praksē. Tieši šis faktors ir būtiskākais pārmaiņu vēstnesis Latvijas izglītības politikā.

2004. gada pētījumā par izglītības kvalitāti un efektivitāti Latvijā tā autori (Jemeljanova, Gurbo, Mikuda, 2004) ziņo, ka līdzīgi kā attīstītajās valstīs efektīvām skolām un efektīvai mācīšanai raksturīga profesionāla vadība, kopīga vīzija un mērķi, mācīšanos veicinoša vide, koncentrēšanās uz mācīšanu un mācīšanos, maksimāli izmantots mācību laiks, mērķtiecīga mācīšana, augstas rezultātu sasniegšanas izredzes (*High expectations*), pozitīva motivācija, sasniegtā kontrole (monitorings), skolēnu tiesības un atbildība, vecāku un skolas sadarbība.

### **Pārmaiņas Rīgas vispārīzglītojošās vidusskolās**

Lai veidotu objektīvu skatu par Rīgas izglītības telpu ietekmējošo pārmaiņu procesiem, ir jāveido priekšstats par valsts kopējiem izglītības pārmaiņu procesiem. Latvija, līdzīgi kā citas postsociālisma valstis, savu demokrātisko elpu ieguva deviņdesmito gadu sākumā, kad nacionālās attīstības stratēģiju visās nozarēs nācās veidot no jauna. Izņēmums nebija arī jaunas izglītības politikas attīstīšana ar vairākiem posmiem, kuri uzskatāmi par esošās Latvijas izglītības sistēmas pamatu.

RD IJSD, kas tika izveidots 2002. gadā, apvienojot Rīgas pilsētas Skolu valdi, Rīgas Skolotāju izglītības centru un Rīgas Domes Sporta pārvaldi, pašlaik ir tiešākais Rīgas skolu pārvaldītājs. RD IJSD ir veicis daudzas iekšējas reformas. RD IJSD iekšējo institūciju restrukturizācijā arī Rīgas vidusskolas piedzīvoja pārmaiņas, kas visvairāk skar centralizētas pārvaldes sistēmas izveidi, skolu nosaukumu maiņu un renovācijas.

### **Nozīmīgākās administratīvās pārmaiņas Rīgas izglītības telpā**

#### **1998. gads**

Sākts RIIS (Rīgas izglītības informatizācijas sistēma) projekts.

#### **2000. gads**

Sākta veselības apdrošināšanas polišu piešķiršana Rīgas skolu pedagogiem.

#### **2002. gads**

Rīgas pilsētas Skolu valde restrukturizēta par RD Izglītības, jaunatnes un sporta departamentu.

Nodibināta Rīgas skolēnu dome.

Izveidots Rīgas izglītības portāls [www.e-skola.lv](http://www.e-skola.lv).

**2005. gads**

Ieviesta jauna un vienota Rīgas izglītības iestāžu e-pasta sistēma *ijsd.riga.lv*.

**2004. gads**

Pirmsskolas izglītības iestāžu reorganizācija atbilstoši jaunajiem Izglītības likuma grozījumiem.

**2006. gads**

Veidojot centralizētu izglītības pārvaldi, likvidētas Rīgas priekšpilsētu skolu valdes.

Izveidota vienota metodiskā darba un mācību olimpiāžu organizatoriskā sistēma.

**2007. gads**

Likvidēta lielākā daļa Rīgas pilsētas priekšpilsētu skolu grāmatvedību.

**Pētījuma organizācija un metodoloģija**

Pētījumā tika sagatavota aptauja Rīgas Domes vispārīzglītojošo skolu vadītājiem, kurā bija norādīts pētījuma mērķis, rezultātu analīzes metodes un respondenta anonimitātes ievērošana. Katras skolas vadītāja piedalīšanās bija brīvprātīga. Šis bija kvantitatīvs pētījums, kura metodoloģija balstīta uz A. Geskes, A. Grīnfelda 2006. gada grāmatā „Izglītības pētniecība” aplūkotajām pētniecības teorētiskajām nostādņēm. Pētījums vērsts uz skolas vadības situācijas izpēti. Pētījuma mēr-instrumentis – izglītības iestādes vadītāja anketa. No ģenerālkopas tika veidota nevarbūtīgā izlase pēc ērtuma metodes. Pētījumā tika iegūti dati (sk. 1. tab.) no ģenerāl-kopas par 43% Rīgas izglītības iestāžu vadītāju. Mēr-instrumentu veidoja trīs daļas:

1. daļa (vispārīgie jautājumi par respondenta dzimumu, vecumu, darba stāžu, kā arī atvērtie jautājumi par skolēnu skaitu un pedagoģiskā personāla rotāciju).
2. daļa (attieksmju skalas apgalvojumi, kas saistīti ar skolas vadītāja darbu skolā un sadarbību ar kolēģiem).
3. daļa (attieksmju skalas apgalvojumi, kas saistīti ar skolas vadītāja sadarbību ar ārējiem sadarbības partneriem, tajā skaitā ar augstākām institūcijām).

Skolu direktoru atsaucību pētījumam dažādās Rīgas pilsētas priekšpilsētās var analizēt, ņemot vērā katras priekšpilsētas kopējo ģenerālkopas daļu (sk. 1. tab.).

*1. tabula*

**Pētījumā iekļauto izglītības iestāžu vadītāju sadalījums pa Rīgas pilsētas priekšpilsētām***Sample distribution of surveyed principals by districts of Rīga*

Priekšpilsēta/rajons	Kopējais dienas vidusskolu skaits	Respondentu skaits	Respondentu īpatsvars, %
Centra rajons	11	5	45,5
Kurzemes rajons	16	4	25,0
Latgales priekšpilsēta	22	11	50,0
Vidzemes priekšpilsēta	26	12	46,2
Zemgales priekšpilsēta	11	6	54,5
Ziemeļu rajons	14	5	35,7
<b>KOPĀ</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	

Analizējot 1. tabulu, var konstatēt, ka visatsaucīgākie ir bijuši Zemgales un Latgales priekšpilsētas direktori un visneatsaucīgākie – Kurzemes rajona izglītības iestāžu vadītāji.

## Rīgas Domes vispārīzglītojošo vidusskolu vadītāju vispārīgs raksturojums

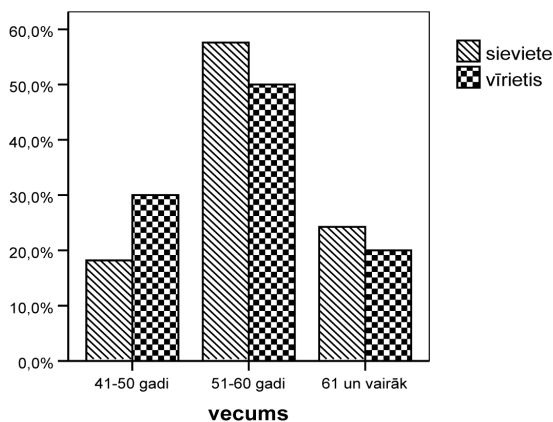
Pētījuma respondentu dzimuma sadalījuma procentuālais īpatsvars (sk. 2. tab.) atspoguļo to, ka izglītības iestādes vadītājas sievietes ir bijušas atsaucīgākas nekā vīrieši. Rīgas pilsētas vispārīzglītojošo vidusskolu direktoru dzimuma sadalījums ir 29% vīriešu un 71% sieviešu (8).

2. tabula

**Izglītības iestāžu vadītāju dzimuma procentuālais īpatsvars**  
*General population and sample distribution by sex*

Kopējais direktoru skaits		Kopējais respondentu skaits		Respondentu īpatsvars, %
Sievietes	71	Sievietes	35	49,3
Vīrieši	29	Vīrieši	8	27,6

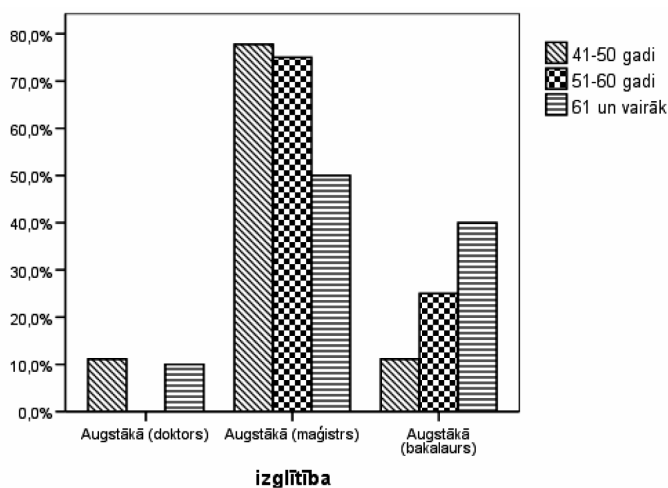
1. attēls atbilst statistiskajiem datiem, kas liecina par skolotāju vecuma sadalījuma tendencēm arī kopējā Latvijas izglītības telpā – pedagoģiskais personāls noveco (*www.izm.gov.lv*, 2007). 28% Latvijas skolu direktoru ir vecumā no 51 līdz 60 gadiem un 42% vecumā no 41 līdz 50 gadiem (Celma, 2004). Salīdzinoši daudz vispārīzglītojošo skolu direktoru ir arī vecumā virs 60 gadiem (23%) (sk. 1. att.).



**1. att. Respondentu vecuma sadalījums**  
*Distribution of respondents by age*

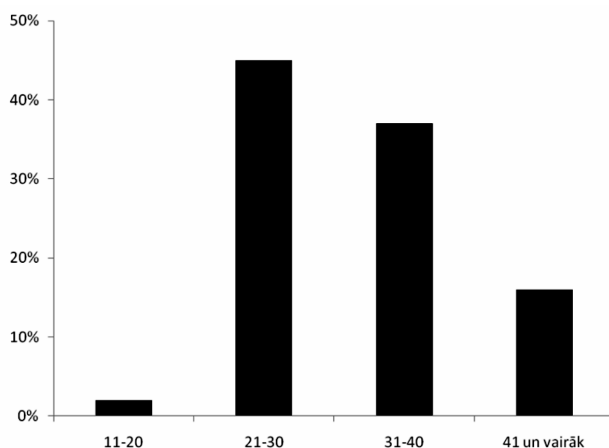
Aplūkojot respondentu izglītības līmeņa un vecuma sadalījumu (sk. 2. att.), redzams, ka vislielākais bakalaura līmeņa īpatsvars ir tieši gados vecāko direktoru (61 gads un vairāk) grupā (42%). Otrs lielākais bakalauru skaits ir 51–60 g. v. skolu vadītāju grupā (29%). Šādi rezultāti ir skaidrojami ar iespējamu nevēlēšanos vai nespēju izmantot tālākizglītības iespējas un iegūt maģistra grādu, piemēram, izglītības zinātņu jomā.





2. att. Izglītības iestāžu vadītāju izglītības līmeņa un vecuma salīdzinājums  
*Distribution of respondents by level of education and age*

3. attēlā redzams, ka lielākajai daļai vadītāju (45%) ir salīdzinoši liels (21–30 gadu) pedagoģiskā darba stāžs, bet nevienam vadītājam tas nav mazāks par 10 gadiem. Jāņem vērā, ka šajos datos tiek ietverti arī vadītāja amatā pavadītie gadi. Redzams, ka vīrieši ir sākuši pildīt izglītības iestādes vadītāja pienākumus vidēji par sešiem gadiem ātrāk nekā sievietes (sk. 3. tab.). Ņemot vērā pastāvošās prasības, kas nosaka vadības darba pieredzi, var pieņemt, ka vīrieši skolās virzās pa karjeras kāpnēm straujāk. Tik liels pedagoģiskais stāžs līdz brīdim, kad uzsākti direktora pienākumi, ir saistīts arī ar to, ka direktoriem nekad nav bijis un nav noteikts amata pildīšanas termiņš, kā arī direktoru maiņa Rīgas vidusskolās ir vidēji 7% gadā (ISEC, 2008).



3. att. Izglītības iestāžu vadītāju pedagoģiskais stāža sadalījums vecuma grupās  
*Distribution of respondents by pedagogical experience (years)*

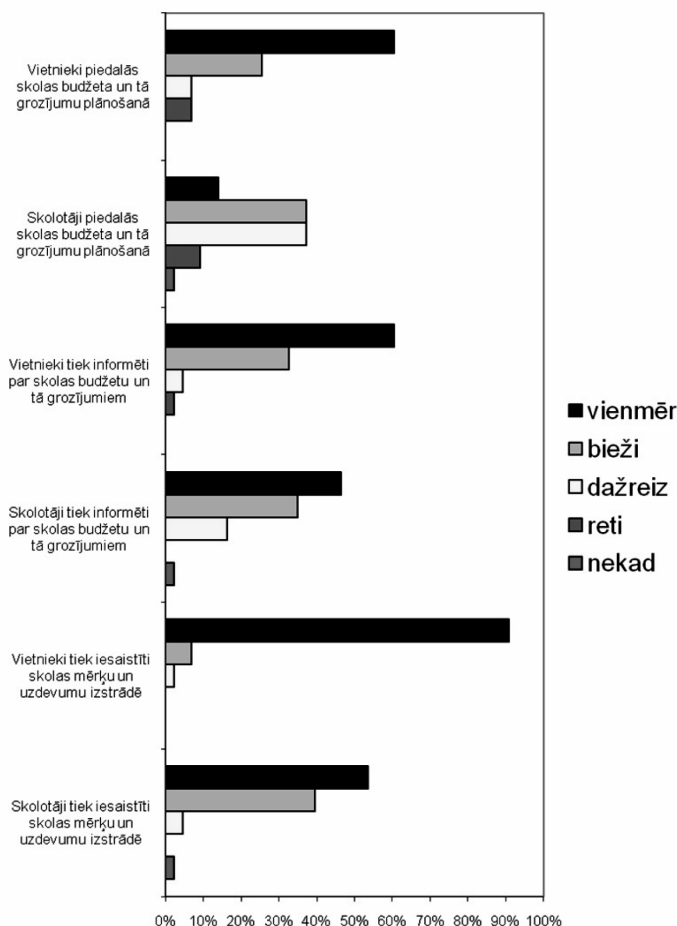
3. tabula

**Kopējā pedagoģiskā un vadītāja amata darba stāža salīdzinājums**  
*Distribution of respondents by pedagogical and principal experience (years)*

	Vidējais pedagoģiskais stāžs	Vidējais vadītāja stāžs	Vidējais gadu skaits darbā līdz vadītāja amata ieņemšanai
Sievietes	34	17	17
Vīrieši	28	17	11

### Izglītības iestādes vadītāja pienākumi

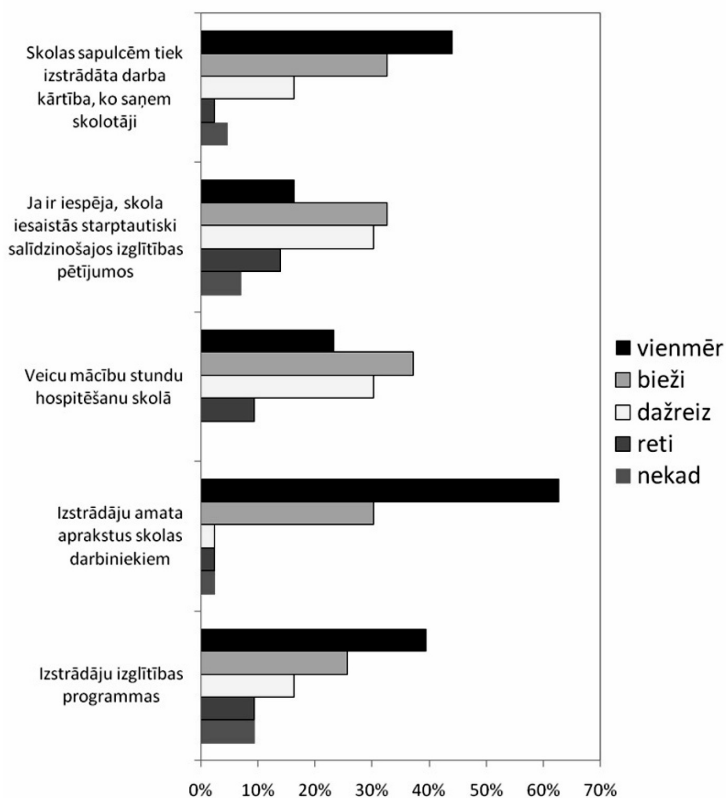
Viens no būtiskiem jautājumiem pētījumā bija noskaidrot, cik precīzi un atbilstoši amata aprakstam un līgumsaistībām Rīgas vidusskolu direktori veic savus pienākumus.



4. att. Direktora sadarbība ar pedagogiem un vietniekiem mērķu un budžeta plānošanā  
*Cooperation of principals with teachers in identification of goals and budget planning*

Balstoties uz pārmaiņām izglītības menedžmentā un mūsdienu vadības modeļiem (K. Levins, L. R. Dafts), izveidots 4. attēls, kurā redzams, ka lielākā daļa direktoru aktīvi iesaista pārējās grupas skolai svarīgu lēmumu pieņemšanā. Vienīgais gadījums, kad diskusijā tiek izslēgta kāda no grupām, ir jautājumā par skolotāju līdzdalību budžeta un tā grozījumu plānošanā. Tas ir skaidrojams ar to, ka pedagogiem nav izpratnes par līdzekļu sadali un to efektīvu izmantošanu visas organizācijas, nevis tikai sava kabineta vai sava mācību priekšmeta labā.

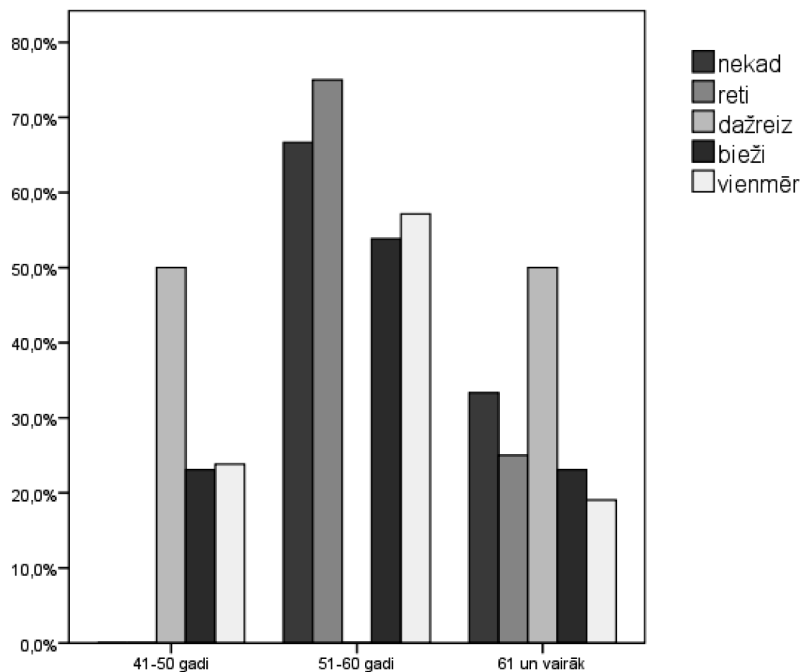
5. attēlā atspoguļota visnotaļ zemā direktoru interese par starptautiski salīdzinošajiem izglītības pētījumiem, mācību stundu hospitēšanu un izglītības programmu izstrādi. Šādi rezultāti saistīti gan ar izglītības zinātņu kompetenču trūkumu, gan ar nevēlēšanos pildīt plašu dokumentācijas apjomu.



5. att. Direktora kompetences vadībinātnēs un darba pienākumi  
*Principals' leadership competencies and responsibilities*

Mūsdienās viens no pārmaiņu nesējiem izglītībā ir strauji pieaugošā IKT izmantošana gan vadības darbā (sk. 6. att.), gan arī mācību procesā. Izglītības iestāžu vadītāju vispārīgās kompetences darbā ar IKT un vēlme tās lietot ir ļoti dažādas. Moderno prezentācijas tehnoloģiju izmantošana ietver sevī arī kompetences darbā ar

programmatūru un aparatūru, tāpēc lielākās problēmas darbā IKT sagādā tieši abām gadu vecākajām (51–60 g. v. un 61 gads un vairāk) grupām. 41–50 g. v. grupā neviens respondents nav sniedzis atbildes „reti” vai „nekad”.

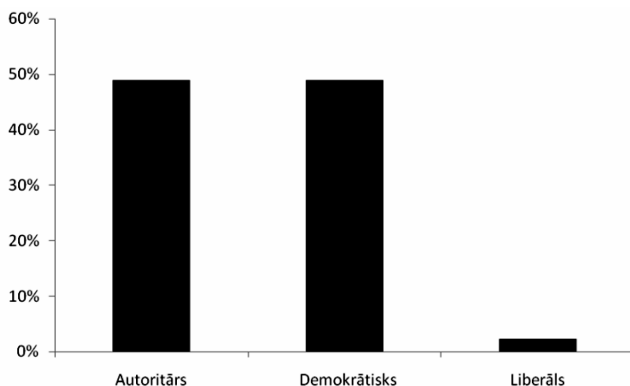


6. att. IKT izmantošana ikdienas darbā vecuma grupās  
*Distribution of ICT competencies among respondents by age*

### Izglītības iestādes vadītāja vadības stils

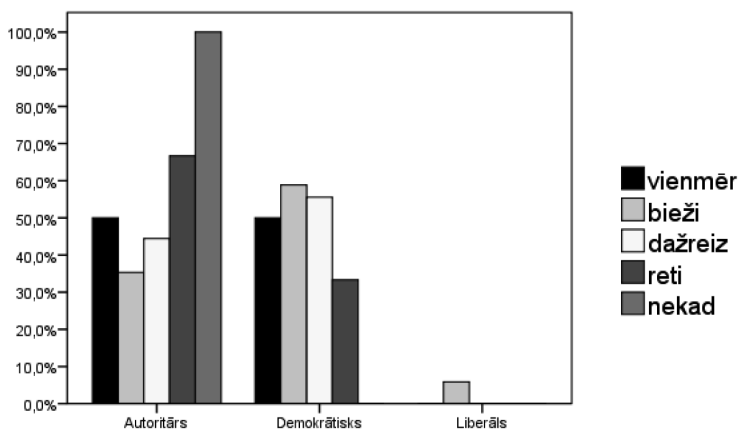
Balstoties uz teorētiskajām pamatnostādnēm vadības stilu jautājumos un iedalījumā (K. Levins, L. R. Dafts), pētījumā analizētas respondentu vadības stilu dominantes, cēloņi un ietekme uz izglītības iestādes procesiem.

Visbiežāk tiek izšķirti trīs plaši pazīstami vadības stili, kas nosacīti raksturo organizācijas vadības darba metodes. Ļoti reti ir sastopams izteikti dominējošs vadības stils. Parasti tas ir vairāku vadības stilu sajaukums. Saskaņā ar minētajām teorijām attieksmes skalas apgalvojumi tika grupēti šajos trīs vadības stilos (5). Tātad katra atbilde apgalvojumam ierindojama kādā no stiliem. Šajā gadījumā tiek atspoguļots (sk. 7. att.) vadītāju dominējošais vadības stils. Balstoties uz respondentu attieksmi jautājumos, kas skar lēmumu pieņemšanu un sadarbību ar citām mācību procesā iesaistītajām pusēm, redzams, ka demokrātiskā un autoritārā vadības stila dominantes ir pilnīgi vienādas.



7. att. Dominējošie direktoru vadības stili  
*Dominant leadership styles*

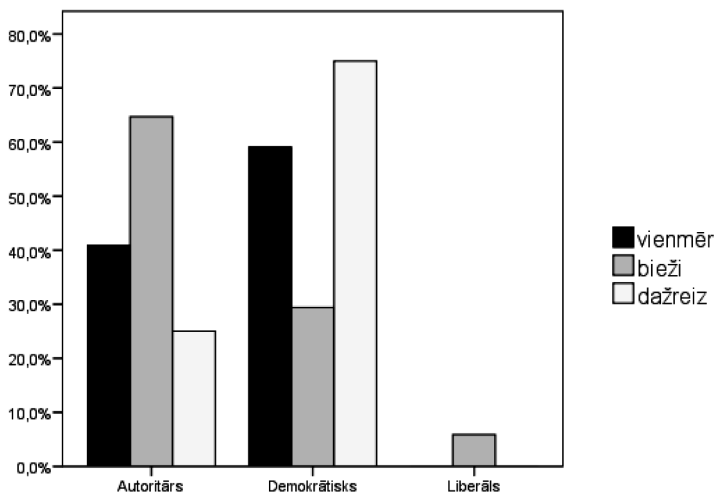
8. attēlā redzama direktoru vēlme ietekmēt skolēnu pašpārvaldes lēmumus atkarībā no dominējošā vadības stila. Izteiktas sakarības starp vadības stiliem attiecībā uz skolēnu pašpārvaldi pētījumā nav konstatētas. Arī demokrātiskā vadības stila vadītāji bieži kontrolē skolēnu pašpārvaldes/domes darbu un lēmumus. Var secināt, ka šī ir viena no tām sfērām, kur skolu direktoriem ir liela ieinteresētība.



8. att. Direktora kontrole pār skolēnu pašpārvaldi/domi pēc vadības stiliem  
*Principals' control of student council by leadership styles*

Līdzīga aina vērojama jautājumā, kas skar izglītības iestādes ārpusstundu pasākumu koordinēšanu (sk. 9. att.). Rezultāti rāda, ka arī šajā jomā visa vadības stila direktoriem ir liela ieinteresētība. Šeit nav izteiktas atšķirības starp vadības stiliem, kas liecina par to, ka lielākā daļa skolu direktoru cieši kontrolē ārpusstundu pasākumu organizatora darbu. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka ārpusstundu pasākumi bieži ir vērsti uz vecāku auditoriju vai arī ir cieši saistīti ar atbildību par skolēniem ārpusskolas pasākumos. Tāpēc, lai rūpētos par skolas slavu un izvairītos

no negadījumiem, direktori vēlas kontrolēt šādu pasākumu/sacensību plānošanu un norisi. Vēl viens cēlonis šādai rīcībai ir tas, ka šis ir viens no jautājumiem, kur nav nepieciešamas kompetences vadībzinātnēs un izglītības vadībā un vadītājs var ietekmēt procesus, vadoties no personīgās pieredzes un intuīcijas.



9. att. Direktora kontrole pār ārpusstundu pasākumiem pēc vadības stiliem  
*Principals' control of extra-curricular activities by leadership styles*

## Secinājumi

Analizējot Rīgas vidusskolas direktora darbu pārmaiņu procesos, var secināt, ka pastāv vairākas problēmas, kuru risinājumi ir saistīti ar Rīgas pašvaldības atbildīgo institūciju kontroles pastiprināšanu pār direktora darbību un augstāku prasību noteikšanu šī amata pretendentiem.

1. Pētījuma rezultātu analīze atspoguļo pirmo problēmu – joprojām pastāvošo autoritārā stila vadību izglītības iestādēs. Pusē gadījumu direktoriem ir vairāk izteikts autoritārs vai demokrātisks vadības stils, kas savukārt saistīts ar vienpersonisku lēmumu pieņemšanu un vertikālās vadības modeļa īstenošanu.
2. Otrā problēma ir izglītības iestāžu vadītāju salīdzinoši lielais vecums (vidēji 51–60 gadi), kas uzskatāms par vienu no cēloņiem svešvalodu un IKT neizmantošanai.
3. Trešā problēma ir saistīta ar vadītāju nevēlēšanos iesaistīties obligātās izglītības iestādes dokumentācijas pilnveidē. Tas savukārt liecina, ka skolu direktori nepilda savus tiešos pienākumus un pārslogo direktora vietniekus izglītības jomā.
4. Ceturrtā problēma ir saistīta ar izglītības iestādes vadītāju pastiprināto kontroli pār ārpusklasses pasākumiem, kas pierāda nevēlēšanos deleģēt varu šajos jautājumos saviem vietniekiem.

5. Autors uzskata, ka minētās problēmas neveicina izglītības iestādes kopējo attīstību un labvēlīgu psiholoģisko klimatu iestādē. Pirmais risinājums būtu izstrādāt un pieņemt grozījumus Rīgas pašvaldības izglītības iestāžu vadītāju atlasē, kas saistīti ar stingrāku prasību izvirzīšanu pretendentiem. Šāds solis var būt viens no faktoriem atbilstošāku vadītāju izvēlei.
6. Otrs risinājums ir izstrādāt augstākas direktoru atestācijas prasības un atdalīt atestācijas termiņu no izglītības iestādes akreditācijas.
7. Trešais risinājums ir ierobežot izglītības iestādes vadītāja varu un vienpersonisku lēmumu pieņemšanu. Tas būtu regulējams, galvenokārt izmainot topošo pedagoģu darba kvalitātes novērtēšanas sistēmu un samazinot direktora ietekmi dažādu piemaksu sadalē.

## Literatūra

1. Celma D. *Vadītāja darbība pārmaiņu procesos Latvijas vispārīgizglītojošajās skolās*. Disertācija. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Rīga : Latvijas Universitāte, 2004. 206 lpp.
2. Daft L. R. *Leadership. Theory and Practice*. Orlando : The Dryden Press/Harcourt Brace College Publishers, 1999. 325 p.
3. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. New York : Teachers College Press, 1991. 175 p.
4. Kručiņina M., Magdaļenoka I. *Mūsdienīgu skolas vadība*. Rīga : RaKa, 2001. 223 lpp.
5. Lewin K., Lippitt R. and White R. K. Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 1939, vol. 10, p. 271–301.
6. Ozols A. Jauns projekts Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē. *Universitātes Avīze* [tiešsaiste] 2007. g. 20. jūn. [atsauce 12.04.2008.] Pieejams: <http://www.lu.lv/laikraksts/izglitiba/203/index.html>
7. Jemeljanova I., Gurbo M., Mikuda S. *Izglītības kvalitāte un efektivitāte Latvijā* [tiešsaiste]. Rīga, 2004 [atsauce 16.10.2006.]. Pieejams: <http://www.izm.gov.lv/getfile.aspx?sid=288>
8. *Izglītības kvalitāte Latvijā*. Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas valsts aģentūras apkopojuma ziņojums par 2005./2006. mācību gadu [tiešsaiste]. Rīga, 2006 [atsauce 24.01.2007.]. Pieejams: <http://www.izm.gov.lv/default.aspx?tabID=7&lang=1&id=1560>

## Summary

*The article shows that there are four general problems which should demand more attention. Firstly, about half of school principals are making more authoritarian decisions. Secondly, principals lack ICT and foreign language competencies, which are essential for the modern educational process. Thirdly, in many cases principals overload their assistant managers with tasks. Fourthly, research shows too much control of extracurricular activities; from the part of the principals; so, there is a problem with authority sharing.*

*One of the solutions is to make some changes in requirements for the principal's position at secondary schools and change the current certification system connected with the school accreditation process.*

**Keywords:** *changes, leadership, education, principal, leadership style.*

## **Pedagoga autoritāte un uzticības problēma** *Pedagogical Authority and the Problem of Trust*

**Vladimirs Kincāns**

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [vladimirs.kincans@lu.lv](mailto:vladimirs.kincans@lu.lv)

Šī raksta mērķis ir izanalizēt jēdziena „pedagoga autoritāte” nozīmi, noskaidrot, kādi komponenti veido patiesas pedagoga autoritātes saturu, un parādīt, ka mūsdienu apstākļos pedagoga autoritāte visvairāk atkarīga no viņa personības īpašībām un skolēnu uzticības. Uzticības pētījumi nepieciešami tāpēc, ka tā visiem šķiet vienkāršs un intuitīvi saprotams fenomens. Taču patiesībā bez uzticības nav iedomājams ne mācību process, ne elementāra saskarsme.

Uzticēšanās gaisotni starp pedagogu un audzēkni nosaka tādi faktori kā savstarpība, pozitīva uztvere, identificēšanās spēja, apspriežamo jautājumu abpusēja nozīme, līdzīgi viedokļi un vērtējumi, kā arī citi, tomēr īpaši jāizceļ krietnums, godīgums, patiesas rūpes un ieinteresētība.

**Atslēgvārdi:** autoritāte, uzticība, cilvēciskais kapitāls, pedagoģiskais process, rūpes, kontrole.

### **Ievads**

Ģeopolitiskās vides transformācija, dažādi interpretējamas politiskās kolīzijas, garīgo orientieru maiņa, vēsturiskās pagātnes pārvērtējums, nepamatotas cerības uz ātrām pārmaiņām nākotnē – tas viss rada nestabilu un neprognozējamu notikumu atmosfēru. Sociālo pārmaiņu dinamika un daudzveidība neatgriezeniski ir sagrāvusi pedagoga profesijas uztveres stereotipus. Tāpēc nav jābrīnās par to, ka agrāk tik augstais pedagoga statuss piedzīvo savu viszemāko lejupslīdi. Pedagoga profesija ir zaudējusi autoritāti. Problēmu padziļina tas, ka pedagoģiskajās teorijās skolotājs tiek idealizēts, bet sabiedriskajā apziņā, tieši pretēji, strauji izplatās negatīvi stereotipi.

Tomēr pedagoģiskais process nenoritēs sekmīgi, ja nebūs izprasta skolotāja pašidentifikācija un profesionālā pašnoteikšanās pedagoģiskajā mijiedarbībā, saprasti faktori, kas ietekmē skolotāja autoritāti un tās apliecināšanos mūsdienu izglītības sistēmā.

Šī raksta mērķis ir izanalizēt dažus jēdziena „pedagoga autoritāte” veidošanās aspektus, noskaidrot, kādi komponenti veido patiesas pedagoģiskās autoritātes saturu, un atzīmēt to, ka mūsdienu apstākļos pedagoga autoritāti nosaka nevis viņa statuss, bet gan personības kvalitātes un skolēnu uzticība.



## Autoritāte

Pedagoģa autoritāte ir viens no svarīgākajiem personības autoritātes problēmas aspektiem. Jēdziens „autoritāte” (no lat. *auctoritas* – ‘ietekme, vara’) aplūko gan vardarbīgu (fiziskais spēks), gan nevardarbīgu cilvēka ietekmi uz apkārtējiem un šīs ietekmes atzīšanu no viņu puses.

Personības autoritātes fenomenu var analizēt no dažādiem aspektiem. Zinātniskajā literatūrā tas traktēts gan plašākā, gan šaurākā izpratnē. Pirmajā gadījumā tā ir kādas personas, kolektīva vai organizācijas vispārāzīta neformāla iedarbība uz dažādām sabiedriskās dzīves sfērām. Šaurākā izpratnē autoritāti var skaidrot kā vienu no varas realizācijas formām. Tāds traktējums visbiežāk tiek saistīts ar T. Gobsa un M. Vēbera (6, 7) vārdu. Analizējot autoritātes fenomenu no šādām pozīcijām, parasti tiek izcelts varas spēks un nozīme, ko personībai piešķir tās sociālā loma. Šajā nozīmē autoritāte kļūst par sabiedrisko attiecību sistēmas stabilizatoru un regulatoru.

Mišela Fuko darbos, kas veltīti jaunā laika dažādu sociālo institūtu veidošanai (5, 9, 10), izcelta ideja par „institucionāli pabalstītas un legālas” (10, 141. lpp.) profesionālas varas likumību pret tiem, kas ir iedarbības objekti. Izglītības institūciju tādā gadījumā var uztvert kā varas iedzīvināšanas un realizācijas mehānismu sabiedrībā. Tieši ar šīm struktūrām vara piekļūst katram atsevišķam cilvēkam un veido konkrētu iedarbības formu uz viņa garīgo un fizisko esību. Patiesi, skolēniem ir darīšana ne jau ar abstraktiem institucionālās varas spēkiem, bet gan ar konkrētiem cilvēkiem, kas to realizē un izmanto sev piešķirtās privilēģijas un autoritāti. Ne velti vairākums ļaužu pedagoģa profesiju joprojām uzskata par kaut ko īpašu un pārcilvēcisku.

Statuss jeb institucionāla autoritāte jau pēc savas būtības tiecas pēc subjekta un objekta, pedagoģa un audzēkņa simboliskās sadalīšanās. Autoritātes veidošana jau iepriekš iezīmē distanci starp to un tās ietekmes objektu. Distanci starp subjektu un objektu, starp skolotāju un skolēnu joprojām atbalsta profesionālās tradīcijas. Pedagoģu vidē joprojām pastāv vairāk vai mazāk izteikti tabu pašidentifikācijai ar objektu. Proti, pedagoģs, kas kļūst par klausītāju (skolēnu), uzreiz tiek uztverts kā problēmsituācija, no kuras nākotnē gaidāmi tikai sarežģījumi. Analogiski ir ar ārstiem. Ķirurgu vidū valda ticējums, ka jāizvairās operēt savus kolēģus vai tuviniekus (radus un paziņas), jo šādos gadījumos daudz biežāk iznāk kļūdīties vai nespēt slimību izārstēt pilnībā. Simboliskā identifikācija ar darbības subjektu nozīmē profesionāļa statusa un autoritātes apdraudējumu.

Pedagoģu vidē par problemātisku uzskata situāciju, kad skolotāja bērns mācās tajā pašā klasē, kur strādā viņa tēvs vai māte. Tādos gadījumos pierasts, ka šiem audzēkņiem tiek izvirzītas nevajadzīgi augstas prasības un liktas nepamatoti zemas atzīmes. Tādu attieksmi uzskata par normālu – klasē darbojas nevis bērna vecāki, bet pedagoģs. Tādējādi pedagoģa statuss (bailes zaudēt autoritāti) negatīvi ietekmē skolotāja identificēšanos ar audzēkni. Radnieciskās saites šai procesā vispār nedrīkst izpausties, kaut arī tie ir vecāki un viņu bērni. Šādā autoritātes izpratnē par ļoti svarīgu faktoru tiek uzskatīts distances jēdziens, kas pedagoģam jāietur starp sevi un audzēkņiem. Joprojām daudzi pasniedzēji norāda uz skolotāja galdu klases priekšā, ko itin bieži izjūtot kā apgrūtināšu barjeru. Par vēl vienu statusa autoritātes piemēru var uzskatīt piesardzīgo izturēšanos pret iespējamo darbu skolā, kur potenciālais

kolēģis savulaik ir mācījies. Pedagoģa statuss jaunajam speciālistam vēl negarantē kolēģu un bijušo skolotāju autoritāti. Tāpat autoritāti tomēr nevar pārmantot institucionāli, to var iegūt tikai ar savām personīgajām īpašībām un profesionālo sniegumu.

Izglītības institūti pēc savas sociālās dabas ir hierarhiski: tajos ir jaunākie un vecākie, audzēkņi un profesori. Izglītības institūciju padotība rada reālas briesmas pedagogam – interpretēt sevi varas terminos. Pedagoģs savu spēku rod izglītības objekta vājumā, tā nestabilajā pozīcijā.

Tādējādi pati sistēma veicina pedagoģa iespēju savas pozīcijas jēgu traktēt kā autoritatīvu. Mēs nerunājam par pedagoģu pašapliecināšanās recidīviem uz skolēnu rēķina. To var veicināt konkrēti vēsturiskie apstākļi, valsts prasības, sociālais pasūtījums, sabiedrības gaidas un iekšējie pedagoģiskie faktori. Joprojām neizskautie institucionālo autoritāti stimulējošie objektīvie priekšnoteikumi stiprina pedagoģa pārliecību par savu neierobežoto varu.

Personīgās autoritātes maiņa ar institucionālo autoritāti ir viens no galvenajiem izglītības krīzes iemesliem, īpaši skolu sistēmā. Sabiedriskajā apziņā ir izveidojies pedagoģa negatīvais stereotips: despots un konservators. Līdzās autoritārās skolas pamatotai kritikai nonivelējies „pedagoģa autoritātes” jēdziens, no tā pazudis pozitīvais kodols. Pat no speciālistiem dzird izteikumus par to, ka autoritāte nomāc personību un tāpēc ar šo parādību jācīnās.

Patiesībā pedagoģa autoritāte, ko viņš saņem līdz ar savu statusu un sociālo stāvokli, nav vienkārša privilēģija, tā prasa nemītīgu apliecinājumu. Vienā gadījumā cilvēkam autoritāti piešķir viņa stāvoklis, citā – paša personīgie nopelni un uzvaras. Pedagoģiskā darbība pēc savas būtības ir autoritatīva. Pedagoģa vārdam ir sociāli stiprāka ietekme nekā citu sabiedrības locekļu teiktajam. Jau pats pedagoģa stāvoklis vien rada „pievienoto vērtību”, kas ir jebkuras autoritātes pamats. Pedagoģs bez autoritātes diez vai spēs sasniegt kaut cik vērā ņemamus rezultātus.

Autoritātes un tās ietekmes atzīšana pedagoģiskajā procesā nereti tiek uztverta ar aizdomām, jo cilvēki par vienīgo autoritāti uzskata brīvību un to arī piesauc kā visu izglītības problēmu atrisinātāju. Mūsdienu pedagoģija itin bieži apelē pie brīvības jēdziena kā svarīgas pedagoģijas sastāvdaļas. Taču nevajadzētu aizmirst, ka brīvība nav pašmērķis un pat ne līdzeklis. Tāpat to vajadzētu uzskatīt nevis par pedagoģiskā procesa saturu, bet gan par priekšnoteikumu. Tieši tāpēc īsta pedagoģa autoritāte un vara nekādi neierobežo audzēkņu brīvību. M. Bubers pamatoti kritizēja tradicionālo pedagoģiju par skolotāja diktātu, taču mūsdienu sistēmas nav labākas, jo nojauc robežu starp atļauto un neatļauto un ignorē autoritāti kā vērtību (1, 32. lpp.).

Autoritātei vērtība piemīt tāpēc, ka pedagoģs jau pēc definīcijas uz garīgās hierarhijas pakāpieniem stāv augstāk un tāpēc spēj baudīt cieņu un ietekmi (1, 31. lpp.). Kaut arī par vienu no svarīgākajām autoritātes pazīmēm uzskata spēju pakļaut, tā nav jāsaprot kā subjektīva savas gribas uzspiešana. Autoritāte, protams, ir pakļaušanās, taču ne piespiedu, ne autoritāra iedarbība no ārpuses. Noteiktā ziņā tā ir māka radīt iekšēju cieņu pret sevi kā personību. Autoritāte pieder tāda cilvēka personībai, „kas pārspēj mūs ar prātu un spriešanas asumu” (2, 332. lpp.). Pareizi izprastam autoritātes jēdzienam nav nekāda sakara ar aklu pakļaušanos. Vēl vairāk, autoritātei nav nekā kopīga ar autoritārismu, jo vispirms tā ir saistīta ar zināšanām

(2, 333.–334. lpp.). Patiesa autoritāte rodas, savas prāta un darba spējas apliecinot praksē un tikai formāli izmantojot dienesta stāvokļa priekšrocības. Tas, ko parasti uzskatām par profesionālo autoritāti, patiesībā ir katra pedagoga personīgais nopelns, kas veidojas no bezgaldažādiem ietekmes faktoriem. Audzēkņi pedagogā augsti vērtē personīgo nostāju, spēju saturīgi un radoši pārvarēt sistēmas formālismu.

Paradokss, bet autoritāti var nostiprināt nezināšana vai kļūmes, kuras pedagogs nekaunas atzīt skolēnu priekšā. Un otrādi – jo aktīvāk un neatlaidīgāk pedagogs vēlas iegūt autoritāti, jo mazāk cerību ir to iegūt, jo vairāk pūļu tam veltī, jo sliktāki rezultāti. Autoritāti nedod ne statuss, ne paša vēlēšanās, bet gan citu attieksme. Un tikai domājot nevis par sevi, bet gan par kopēju lietu.

Brīvas sarunas starp pedagogiem un audzēkņiem parasti notiek ārpus stundām – starpbrīžos, ekskursijās, tikšanās vakaros u. tml. Šāda dialoga forma ir visefektīvākā autoritātes veidošanai, jo tai nav didaktisku mērķu. Tomēr par autoritātes epicentru pamatoti uzskatāmas nodarbības. Jau sava stāvokļa un statusa dēļ pedagogs tajās bauda formālu autoritāti. Taču šis kredīts ir jāatmaksā. Diemžēl iepriekš iegūtie nopelni te nelīdzēs. Šāda autoritāte, protams, noderēs, un sākumā bērni arī būs ar mieru piešķirt noteiktu uzmanības, cieņas un uzticības avansu cilvēkam, kas jādēvē par „direktoru”, „skolotāju”, „profesoru” u. tml. Tomēr līdzās institucionālai autoritātei ne mazāk svarīga būs arī pedagoga faktiskā autoritāte, ko var sasniegt tikai ar viņa vispārējo kultūru. Ar to jāsaprot ne tikai pedagogiskā kvalifikācija, bet kultūra šī vārda visplašākajā nozīmē, spēja ietekmēt citus cilvēkus, radoši veidot patstāvīgu personību. Šim procesam jānotiek tā, lai skolēns kļūtu par savas attīstības līdzautoru. Skolotājam jāspēj iejusties skolēna ādā, tādējādi viņš ne tikai nepazaudēs sevi kā personību, bet arī turpināsies savos audzēkņos. Skolēniem pedagogs nepieciešams ne mazāk kā pedagogam vajadzīgi bērni. Autoritātes veidošanas dialektika māca, ka tā nepieder tikai pedagogam vienam pašam. Pedagoģa autoritāte balstās uz skolēna cieņu un uzticību. Bērni acumirkli jūt jebkuru negodīgumu un principu trūkumu. Viņi to klasificē kā divkosību un nodevību. Un tad jau autoritātei – atā!

Pedagoģs var būt autoritāte jebkura vecuma audzēkņiem, taču iespējami dažādi tās izcelsmes avoti. Mazāko klašu skolēniem skolotājs ir autoritāte sava institucionālā statusa pēc vien. Šajā vecumā vairāk izprot autoritātes lomu, nevis personības autoritāti. Pie tam skolotājam tiek piešķirtas tiesības svarīgās situācijās lemt gan par konkrētu skolēnu, gan par klasi kopumā mācībās un citos darbības veidos.

Pusaudžu vecumā tikai ar skolotāja autoritāti ir par maz. Mācību procesā parasti tiek atzītas pedagoga tiesības pieņemt atbildīgus lēmumus. Pusaudzīm nozīmīgās privātās situācijās, īpaši ārpus skolas, šāds uzticības avanss skolotājam vienmēr netiek piešķirts. Ja pusaudzis tomēr ir ar mieru, ka skolotājs pieņem lēmumu arī kādā privātā lietā, tas jau nozīmē, ka viņš novērtējis pedagoga personisko autoritāti.

Vecāko klašu skolēni parasti arvien vairāk novērtē skolotāja personisko autoritāti, minimizējot statusa lomu. Jaunībā pastiprinās specifiskā vajadzība pēc savstarpējas saskarsmes ar pieaugušajiem. Uzticēšanās pedagoga autoritātei balstās uz vērtību kritērijiem, ko piemēro viņam kā ideālam. Nespējot patstāvīgi pieņemt svarīgu lēmumu, vecāko klašu audzēknis neskaidrā vai kļūmīgā situācijā vēršas pie, viņaprāt, cienījama pieaugušā. Autoritātes rīcība šādos gadījumos būs atkarīga no viņa subjektīvās vērtības skolēna acīs, kā arī no samilzušās problēmas satura un

smaguma. Skolēns uz pedagogu tajā brīdī skatās nevis kā uz „reālo personu”, bet gan vairāk kā uz iedomātu „ideālu” un „vēlamā izteicēju”.

Tādējādi pedagoga autoritāti var uzskatīt par cilvēkam kā sociālai būtnei un profesionālās darbības subjektam piemītošo īpašību sociālās nozīmības un vērtības atspulgu skolēna apziņā. Autoritātes zaudēšana visbiežāk notiek, ja nesaskan loma un personība, statuss un profesionālisms. Ja pedagogu uzskata tikai par institucionālā stāvokļa un lomas iemiesojumu, tad skolēni viņā redz tikai skolotāju. Un otrādi – ja pedagogu neuztver kā sociālās lomas un institucionālo vērtību realizētāju, tad skolēni viņu uzskata vienkārši par gudru cilvēku, bet nevis par skolotāju. Institucionālā un personīgā autoritāte var viena otru gan papildināt, gan arī savstarpēji konfrontēt. Ilgstošas un nopietnas pretrunas starp abām autoritātes formām var iznīcināt institucionālo autoritāti vispār, jo maina pedagoga sociālo stāvokli. Citiem vārdiem, pedagoga statusa autoritāte nemitīgi jānostiprina ar personīgo autoritāti.

Institucionālā un profesionālā autoritāte ir savstarpēji saistītas un iet kopsolī ar pedagoģijas tradīcijām. Abas pedagoga autoritātes puses – institucionālā un personīgā – katrā konkrētā pedagoģiskā situācijā izpaužas specifiski, ko var uzskatīt par individuālu parādību. Tās vērtējamas arī kā daļēji neatkarīgi komponenti vai pat kā vairāk vai mazāk dinamiska sistēma. Institucionālie, statusa komponenti raksturo pētāmās parādības objektīvo pusi, jo profesionālais jeb privātais komponents ir subjektīvs. Pedagoga autoritātes būtība jāanalizē no šī fenomena subjektīvo un objektīvo pušu dialektiskās vienotības. Objektīvās sastāvdaļas var vai nu pastiprināt, vai pavājināt autoritātes veidošanas potenciālās iespējas, provizoriski nosakot uzticības avansa devu.

Tātad pedagoga autoritātes analizē būtu jāizmanto līdzdalības princips, jo ikviena personīgā darbība būs atkarīga no tajā iesaistītajiem dalībniekiem. Nozīmīgs faktors autoritātes veidošanā ir nevis visu parametru objektīvais novērtējums, bet gan to subjektīvā nozīme skolēnu acīs. Autoritāte vienlaikus realizē divas dažādas – gan subjekta, gan arī autoritatīvu attiecību objekta īpatnās – funkcijas, pie tam abām ir izteikti aktīva saskarsme.

Diemžēl pedagoģiskajā literatūrā joprojām sastopami neveikli mēģinājumi konstruēt pedagoga autoritātei piemītošu profesionālo un personīgo īpašību sarakstu. Tajā ietilpst personības individuāli psiholoģiskais raksturojums, profesionālā erudīcija savā jomā, dažādu mācību metožu un pedagoģisko tehnoloģiju pārzināšana, cilvēku psiholoģiskais raksturojums, piemēram, līdzcilvēku uztvere un sapratne, viņu vērtējums un pašnovērtējums, nostādnes, viedokļi, savstarpējo sociālo lomu izpratnes, akcepta un izpildes īpatnības, uzvedības kultūra, interešu loks, komunikācijas stils, mīlestība pret bērniem un cieņa pret skolēniem, optimisms, prasīgums, stingrība, taisnīgums, iecietība utt. Šo sarakstu varētu turpināt bezgalīgi. Taču autoritātes fenomena izteikti stimulējošo efektu nevar izskaidrot tikai kā visu šo personības īpašību kopsummam. Autoritāte ir integratīva īpašība, kas veidojas uz profesionālo, morālo, psiholoģisko un intelektuālo savdabību bāzes. Jebkurš mēģinājums skaidrot pedagoga autoritāti kā subjektīvo un objektīvo parametru uzskaitījumu vai kā viņa profesionālo un personīgo īpašību kopumu būs neauglīgs. Metodoloģiski aplams būs nodoms radīt skolotāja profesionālo un personīgo īpašību kompleksu, kas nodrošinātu viņam potenciālas iespējas iekarot autoritāti. Daudz korektāk būtu runāt

nevis par pedagoga autoritāti vispār, bet gan par dažādiem tās izpausmes aspektiem. Pedagoģis baida skolēnu cieņu ne jau tāpēc, ka viņam piemīt kādas noteiktas rakstura īpašības, bet gan tāpēc, ka tieši tās noteiktu iemeslu pēc patīk bērniem. Autoritātes pakāpi nosaka cits subjekts procesā, kad notiek kāda vērā ņemama kopīga darbība. Pārfrazējot slaveno B. Šova teicienu „Iēdija no puķu pārdevējas atšķiras ne jau ar to, kā viņa izturas, bet gan ar to, kā pret viņu izturas citi”, var teikt, ka cienījams pedagoģis no kolēģa bez autoritātes atšķiras ar to, ka pirmā klātbūtnē bērni ir gatavi demonstrēt visu labāko, ko spēj. Savukārt otrs var pat nezināt, kas vispār notiek bērnu sirdī.

Autoritātes analīze liecina, ka pedagoģis nevar iemantot audzēkņu autoritāti, tikai cerot uz institucionālām ietekmes formām. Tā dēvētais statusa stils pedagoģiskā saskarsmē daudzos gadījumos tiešām palīdz iegūt vēlamās mācību rezultātus, taču nebūt nepiešķir pedagoģam kāroto personisko autoritāti. Pie tam cienīts un godāts pedagoģis nekad neuztver skolēnu kā objektu, skolēns ir vienlīdzīgs kopdarba partneris. Skolēns uzticēsies pedagoģa autoritātei tikai tad, ja skolotājs sapratīs, ka bērnu cieņu un godu viņš baida tieši savu personīgo īpašību pēc, nevis tāpēc, ka viņš ir pedagoģiskās ietekmes objekts. Bērns jau no paša sākuma grib strādāt kopā ar skolotāju, cenšoties iegūt viņa labvēlību un simpātijas, bet, pamanot, ka pieaugušais novērtējis viņu kā personību, šo abpusējo sadarbību pilnīgi akceptē. Šādos gadījumos atraisās skolēna emocionālā pasaule, un viņa priekšstati par sevi iegūst reālu raksturu. Ar personisko autoritāti apveltīts pedagoģis mācību stundā spēj radīt brīvu atmosfēru, veidot ciešu kontaktu ar audzēkņiem un sniegt viņiem psiholoģisku atbalstu. Pedagoģa autoritātes respektēšana ne tikai neaizēno audzēkņu radošos sasniegumus, bet, tieši otrādi, arī stimulē tos.

Protams, daudz no tā, ko skolēns spējis apgūt un saprast, ir skolotāja nopelns. Šī parādība ir pilnīgi analogiska bērna aizrautībai, uz ko viņu iedvesmo tikai mātes klātbūtne, ļaujot paveikt pilnīgi neiedomājamas lietas. Vecāka cilvēka – mātes, skolotāja – klātbūtne it kā pasargā no grūtībām un vairo spēkus. Autoritātes klātbūtnē skolēni spēj izdarīt to, ko pat sapņos nav uzdrošinājušies. Autoritātes atbalsts un palāvība uz mazo cilvēku būtiski ietekmē arī viņa pašapziņu, „es” veidošanos. Pedagoģa autoritāte bagātina skolēnu, piešķir viņam to, kā nereti pietrūcis. Ja tās nebūs, iedvesma pazudīs kā nebijusi. Šī parādība izskaidro autoritātes radošo ietekmi uz izglītības sistēmu. Tā paceļ bērnus no zemāka līmeņa uz augstāku līmeni, stimulē attīstību, palīdz radošai izaugsmei.

Šīs jūtas balstās uz brīvību un ticību ne tik daudz cilvēkam, kā viņa proponētai patiesībai. Autoritāte ir radošuma avots; tā sakopo spēkus, kas palīdz tikt pie agrāk nerasniedzamā. Pedagoģa personības autoritāte rada fasilitācijas (angl. *facilitate* – ‘palīdzēt, atvieglot’) fenomenu, proti, ietekmē skolēnu darba efektivitāti kontaktā ar skolotāju vai līdzbiedriem. Pat pasīva skolotāja klātbūtne klasē bērnus aktivizē, virza viņu darbošanos vēlamā gultnē, stabilizē to bez tiešas un mērķtiecīgas iejaukšanās. Katrai autoritātei parasti ir sava auditorija. To apliecina novērojums, ka jaunais skolotājs (kaut autoritāte citai klasei), t. i., ne savējais, nekad nebauda tādu atzinību un ietekmi kā iepriekšējais skolotājs.

Skaidrs, ka skolēna panākumu pamatā ir arī skolotāja darbs. Un arī viņa neveiksmes skolotājs mēdz uzskatīt par savējām. Starp citu, tieši nespēja atzīt

savas kļūdas, neveiksmes un pārrēķināšanos tieši liecina par skolotāja vājumu un autoritātes trūkumu. Skolēnu cienīts un godāts skolotājs vienmēr ir gatavs uzņemties atbildību par sava darba rezultātiem, tostarp arī negatīviem.

Pedagogs, kam piemīt autoritāte, ļauj skolēniem pašiem pieņemt izšķirošus lēmumus, ieklausās viņu domās, atbalsta patstāvīgus spriedumus, pamana ne tikai audzēkņu labās atzīmes, bet arī viņu pozitīvās rakstura īpašības. Šāda pedagoga galvenās darbības metodes ir padoms, lūgums, pamudinājums rīkoties.

Radoša atmosfēra mācību stundā nevar neietekmēt skolotāja pašsajūtu. Ar autoritāti apveltītam pedagogam piemīt pozitīvs pašnovērtējums un pašapziņa. Šāds cilvēks parasti jūtas brīvi un nepiespiesti, mēdz reaģēt arī spontāni, pieiet lietām radoši un demokrātiski. Visu cienīti un godāti pedagogi mīl savu profesiju, māk sarasties ar cilvēkiem, atrodot katram atbilstošu pieeju un pozitīvu vērtējumu, ar savu allaž labo psihoemocionālo stāvokli veido uzticēšanās atmosfēru, aizrauj jebkuru auditoriju, tādējādi stimulējot mācību procesa efektivitāti. Cieņa un uzticēšanās ir viens no pedagoga personīgās autoritātes komponentiem. Lai to secinātu, skolotāju profesionālās darbības metodes nav jāpakļauj skrupulozai un nevajadzīgai analīzei. Jābrīnās, ka tieši uzticēšanos – daudzu pedagogu darba stūrakmeni – nozares pētnieki līdz šim ir ignorējuši.

## Uzticība

Viens no svarīgākajiem faktoriem, kas nosaka ne tikai autoritātes, bet arī sociālo attiecību iedarbīgumu, ir uzticība. Uzticība ir viens no pastarpinātiem faktoriem, kas nodrošina autoritātes funkcionēšanu un nodrošina tās iedarbīgumu. Uzticība šādā aspektā atklāj tās lomu horizontālo un vertikālo attiecību veidošanā. Pirmajā gadījumā uzticība piedalās grupas identitātes veidošanā, sadarbības un solidaritātes attiecību uzturēšanā. Otrajā – netieši iekļaujas varas autoritātes leģitimācijas mehānismā, nodrošinot pedagoga darbībai un viņa īstenotajām izglītības aktivitātēm sociāli psiholoģisko atbalsta bāzi. Analizējot uzticēšanās lomu sabiedriskās dzīves veidošanā, A. Seligmens (*Adam B. Seligmen*) atzīmē, ka vara un uzkundzēšanās kādu laiku var atrisināt sociālas problēmas, taču „tās nespēj izveidot pamatu, uz kā šo kārtību noturēt ilgākā laika posmā” (14, 7. lpp.). Uzticība veicina sociālā jeb cilvēciskā kapitāla reproducēšanu, kas arī nodrošina pedagoga autoritātes funkcionēšanu ilgākā laikā.

Jēdzienu „sociālais kapitāls” zinātniskajā diskursā ieviesa Džeimss Kolmens (*J. Coleman*), Roberts Patnems (*R. Putnam*) un Frenčis Fukujama (*F. Fukuyama*) (8, 11, 13). Uzticības problēmai dažādos laikos pievērsušies Dž. Loks, I. Kants un E. Dirkems (*E. Durkheim*). Viņi to analizēja sabiedrisko „līgumattiecību” veidošanas kontekstā. Socioloģiskajās teorijās uzticība salīdzināta arī ar sociālo apmaiņu (12). Sabiedrības modernizācijas procesu veicinātās sociālās un politiskās pārmaiņas radījušas nestabilitāti cilvēces pastāvēšanā un aktivizējušas zinātnisku interesi par uzticību kā sociālo attiecību konstruēšanas principu.

Salīdzinājumā ar pagātni mūsdienu cilvēka dzīvi arvien mazāk determinē ārējās sankcijas, tradīcijas un neapstrīdamas autoritātes. Par drošiem uzticēšanās avotiem vairs netiek uzskatītas kādreiz neapstrīdami stabilās radu un reliģiskās saites. Individam savas dzīves laikā nepārtraukti jāizdara izvēle starp dažādām alternatīvām.

Tāpēc arī mūsdienu cilvēks ir daudz vairāk atkarīgs no savas izvēles, jeb katrs pats ir savas laimes kalējs. Šī brīvības iespēja vienlaikus radījusi arī nedrošību lēmumu pieņemšanā.

Šādā situācijā uzticībai ir jo sevišķa nozīme. Attiecības balstīt uz uzticēšanos ir vērts arī tāpēc, lai nejustos bezpalīdzīgs un neaizsargāts radušās nestabilitātes priekšā. Mūsdienu sabiedrībā uzticēšanās pamatā ir cilvēku labprātīga vēlēšanās rīkoties atbilstoši citu vēlmēm. E. Gidens (*Anthony Giddens*), N. Lūmans (*Niklas Luhmann*), A. Seligmens, S. Eizenštats (*Shmuel N. Eisenstadt*), F. Fukijama un citi uzticēšanos sāka traktēt kā savstarpēju ieinteresētību kādas noteiktas darbības veikšanā. Uzticība ir viens no faktoriem, kas nodrošina sabiedrisko un kolektīvo stabilitāti. Jebkuras sabiedrības normāla funkcionēšana balstās uz abpusēju saistību izpildi. Šīs saistības var apstiprināt ar līgumiem un garantēt ar sankcijām. Taču nebūt ne visas kopīgas vienošanās tiek fiksētas kontraktu formā. Tomēr vairākums ģimenes, partneru, biedrību, skolas un citu attiecību neiegūst līguma izskatu, jo to pamatā ir gods, uzticēšanās un savstarpējā sapratne.

E. Gidens saskatīja divus uzticības veidus: uzticēšanās cilvēkiem, kurus pazīstam personīgi, un līdzīga attieksme pret abstraktām sistēmām, kas neuzliek personiskas saistības. Ar abstraktām sistēmām jāsaprot simboliskas zīmes (piemēram, nauda kā maiņas instruments, izglītība kā vērtību sistēma) un ekspertu sistēmas jeb profesionālās ekspertīzes. Uzticēšanās cilvēkiem izpaužas kā sadarbība, savstarpēja atbildība un pārliecība par otra godīgumu. Uzticība cilvēkiem, uzticēšanās apkārtējiem ir viens no galvenajiem sava „es” veidošanās priekšnoteikumiem (14, 12). Cilvēks nevar dzīvot, nevienam neuzticoties, citādi viņš zaudē saikni ar pasauli. Uzticēšanās ār pasaulei vispār nav iedomājama bez uzticēšanās pašam sev. Ja uzticība pasaulei un pašam sev nav abpusēja, sistēma „cilvēks un pasaule” sabrūk. Tātad uzticības galvenā funkcija ir cilvēka esības veseluma modelēšana.

Esības veseluma izjūtas pamatā ir bāzes uzticība jeb uzticēšanās (*basic trust*), kas bērnam parasti veidojas saskarsmē ar viņa audzinātājiem (16). Bāzes uzticēšanās jāsaprot kā cilvēka fundamentāla nostāja, kas top viņa dzīves pirmajā gadā un būtiski ietekmē bērna tālāko psihisko attīstību un viņa saikni ar apkārtējo pasauli. Bērnam bāzes uzticēšanos attīsta drošības un aizsargātības jūtas, kādas viņam izraisa pieaugušie – autoritātes (sākumā parasti vecāki, pēcāk – skolotāji), kā arī noteikta rakstura fizioloģisko un sociālo vajadzību apmierināšana. Bāzes uzticēšanās veidojas pamazām, daudzu gadu laikā, no zīdaiņa vecuma līdz pat ieiešanai pieaugušu kārtā.

Uzticības iegūšanas iespējas pieaugušu vecumā tiek saprastas kā šo arhaisko atkarības un pieķeršanās formu atdarināšana. Bāzes uzticība rada pārliecību par to, ka pretimnācējs uz ielas nemetīsies jums virsū ar nazi, ka autovadītājs nobremzēs gājēja priekšā, ka skola neiemācīs neko sliktu, ka izglītība nepieciešama sekmīgai karjerei, kaut nevienā no šiem gadījumiem nekad nav izslēgta pilnīgi pretēja rīcība. Cilvēki ar bāzes uzticību pasaulei, kaut arī mēdz saskarties ar meliem, solījumu un norunu nepildīšanu, tomēr saglabā pozitīvu skatījumu uz apkārtni un māk baudīt dzīvi. Viņi vieglāk sarod ar sabiedrības normām un uzvedības noteikumiem. Kā teicis E. Gidens, ar uzticības mehānisma palīdzību minimizējas „personības jēgas zaudējumi” (4, 102. lpp.). Piekrītot šim apgalvojumam, aplūkosim uzticību tādu faktoru kontekstā, kas palīdz apmierināt dažādas cilvēka vajadzības, piemēram, pašrealizāciju, stabilas draudzīgas attiecības, vēlmi tikt cienītam un atzītam,

identificēšanos (piederību zināmai kopībai), kam ir prioritāra nozīme skolēna personības veidošanā.

Kaut arī ir diezgan daudz pētījumu par uzticēšanās nozīmi, tomēr joprojām nav aplūkots jautājums par uzticības vietu skolotāja un skolēna attiecībās, kā arī tas, cik lielā mērā šis fenomens – uzticība – ietekmē personības veidošanos.

Personības veidošanās notiek nevis pati no sevis, bet savstarpējā saskarsmē ar pieaugušajiem vispār un pedagogiem tai skaitā. Pedagoģs bērna dzīvei dod pamatus viņa kā personības veidošanai, cilvēciskās subjektivitātes izkopšanai, normālai un pilnvērtīgai dzīvei.

Uzticība top par personības attīstības un veidošanās priekšnoteikumu. Vienlaikus uzticība palīdz cilvēkam harmonizēt attiecības gan ar apkārtējo pasauli, gan ar sevi pašu. Tāpēc uzticība ir skolēna attīstības un viņa personības veidošanās obligāts komponents. Patiesībā jau kopš dzimšanas indivīds mācās uzticēties vai neuzticēties otram cilvēkam, redzot, kā apkārtējie izturas pret viņu un kā reaģē uz mazā uzvedību. Ģimene un skola liek pamatus bērna pasaules izpratnei un māca uzticēties. Jau no paša sākuma viņš iepazīst sabiedrības morālās vērtības, sociālās normas un kultūras tradīcijas. Skolā bērns uzreiz iesaistās sociālās attiecībās, kas veidos nākamās personības saturu. Uzticība caurvij visu pedagoģiskās mijiedarbības un saskarsmes sistēmu. Bez tās nav iedomājams ne mācību process, ne draudzīgi kontakti. Pedagoģa negodīga rīcība sagrauj skolēna uzticēšanos, kas savukārt negatīvi ietekmē mācību procesu un personības veidošanos vispār.

Tāpēc uzticēšanās ir obligāts pedagoģa autoritātes priekšnoteikums. Daudzas neveiksmes mācību procesā izraisa neuzticēšanās pedagoģam. Atšķirībā no citiem pedagoģiskiem un personiskiem parametriem šis psiholoģiskais fenomens neveido personības autoritāti. Uzticēšanās tikai uztur un nostiprina autoritāti.

Uzticēšanos var aplūkot no dažādām pozīcijām: pedagoģa uzticēšanās skolēnam, skolēnu savstarpēja uzticēšanās, skolēnu uzticēšanās pedagoģam.

Bērniem skolotāja uzticība vajadzīga tāpēc, lai viņi spētu ātrāk adaptēties mācību vidē un realizētu savu potenciālu. Pedagoģa uzticība audzēkņiem determinē viņu motivāciju pēc panākumiem, palīdz veidot savstarpējo sapratni un iecietību.

Klase, kurā valda savstarpējas uzticēšanās atmosfēra starp bērniem, spēj paveikt daudz vairāk nekā tāda, kur šādas attiecības nav nodibinājušās. Uzticēšanās, godīga attieksme pret otru, izpalīdzība veicina mācību procesa efektivitāti un attīsta bērnos tādas labas īpašības kā tolerance pret līdzcilvēkiem. Ar šo jēdzienu būtu jāsaprot ne tikai dažādību akceptēšana un neitrāla attieksme pret tām, bet arī to cienīšana. Atzīstot „atšķirīgo” tiesības, viņu vēlmi brīvi izpaust savu dzīves stilu un vērtību orientāciju, bērni vienlaikus pārliecinās, ka arī apkārtējie atzīst viņu analogisko uzvedību.

Un, visbeidzot, skolēna uzticēšanās pedagoģam ir viena no svarīgākajām veiksmīga pedagoģiskā procesa sastāvdaļām. Pedagoģs nevar iztikt bez bērnu uzticības. Bez tās nav iedomājams ne mācību process, ne elementāra saskarsme. Uzticība ir visiem saprotama, vienkārša un neuzkrītoša. Uzticību pamana tikai tad, ja tās vairs nav. Pedagoģam ļoti skaidri jāapzinās, kas būtu darāms, lai to atgūtu un nostiprinātu, un kāda aplama rīcība to noteikti sagrautu. Uzticības efektivitāte ir



atkarīga no tādiem faktoriem kā savstarpība, pozitīva uztvere, kopīga interese par apspriežamajiem jautājumiem, līdzīgi viedokļi un vērtējumi, vienlīdzīga attieksme pret sevi un citiem, bet jo īpaši no godīguma, kārtīguma un neliekuļotas intereses un rūpēm par līdzbiedriem (15). Lai noturētos vajadzīgajā uzticības līmenī, pedagoģam jāmaksabalansēt visus šos komponentus.

## Godīgums

Godīgums ir sabiedrībā pieņemto ētisko normu, tostarp skolotāja ētikas kodeksa, ievērošana. Kā jāizturas skolotājam, lai skolēns viņu uzskatītu par godīgu cilvēku, kuram var uzticēties?

Pirmkārt, viņam jābūt konsekventam. Proti, viņa vārdiem jāsakrīt ar darbiem, ar rīcību. Ja skolotājs sludina prasīgumu un principialitāti, vienlaikus aizstāvot tikai savus mīļus, tad šī liekulība nepaliek nepamanīta. Skolotāja godīgums un ar to saistītā konsekvence pieprasa sniegt skolēniem pilnīgu informāciju par viņiem svarīgiem jautājumiem.

Atklāta un tieša informācijas apmaiņa ar skolēniem par viņiem nozīmīgām lietām veicina uzticības kultūras veidošanos, kas ir veiksmīgas audzināšanas un pedagoģiskās darbības pamats. Psihologi atklājuši, ka bērni neuzticas tiem, kuru vārdi un darbi atkarībā no situācijas radikāli mainās, savukārt konsekventa rīcība jebkurā situācijā stimulē skolēna uzticēšanos skolotājam un viņa autoritātes celšanos.

Godīgums aplūkojamās tēmas kontekstā jāsaprot kā skolēna sasniegumu objektīvs novērtējums. Lai audzēkņi sāktu uzticēties pedagoģam, viņus interesējošo jautājumu apspriešanai jānotiek atklātā un godīgā kulturālā gaisotnē. Uzticēšanās atmosfēru veicina arī tas, ka bērni drīkst teikt visu, ko un kā viņi domā, nebaidoties, ka kļūdīšanās dēļ saņems sliktu atzīmi.

Godīguma princips liek pedagoģam neslēpt informāciju par savas rīcības mērķiem un motīviem. Ja pedagoģa un klases attiecībās iezogas slēpti plāni un sarežģīta diplomātija, tad var uzskatīt, ka šajā vidē parādījusies savstarpēja neuzticēšanās. Patiesas uzticēšanās kultūrai nav vajadzīga diplomātija, tā prasa tikai radušos problēmu godīgu risinājumu. Ja bērni skolotājam tic, tad viņam nav vajadzības savas prasības izteikt paaugstinātā balsī. Viņš cenšas ieturēt vienlīdzīgas attiecības ar visiem bērniem, atšķir viņus pēc vārda, neizvēlas mīļus. Mācību procesā viņš nereti izmanto izteicienus, kas izsaka lūgumu, pamatotas un loģiskas prasības.

Uzticēšanās nenozīmē manipulācijas ar bērniem, tādējādi slēpjot no viņiem patiesos rīcības motīvus. Pat visaugstākais rezultāts būs graša vērts, ja bērni jutīs – tas sasniegts, viņus slepus izmantojot.

Īpašus komentārus neprasa pedagoģa profesionālo pienākumu un saistību izpilde pret audzēkņiem. Jebkura vārda laušana, pat objektīvi attaisnota, grauž uzticību. Pilnīga uzticēšanās rodas tikai tad, ja skolēni patiešām saņem to, kas iepriekš ticis apsolīts.

## Rūpes

Skolotāja autoritāti nostiprina arī tāds psiholoģisks faktors kā patiesas rūpes par audzēkņiem. Bērni uzticas tam, kurš bēdājas par viņiem, saprot skolēnu vajadzības un izrāda par tām patiesu interesi. Iejūtīgs pedagogs arvien domās par to, ko bērni dara un runā, ja arī tas viņam nebūs nekāds jaunums. Šāda attieksme atbrūno un parasti veicina arī otras puses uzticēšanos. Patiesa interese transformējas pozitīvā attieksmē pret notiekošā būtību. Pie tam netiek prasīts, lai pedagogs itin visās situācijās apspiestu savas personīgās vēlmes, tomēr arī neizmantotu ļaunprātīgi situāciju, kad bērni ir atkarīgi no viņa. Izrādot rūpes un interesi par bērniem, pedagogam jārēķinās ar viņu vēlmēm. Bērni uzticas tiem, kuri attaisno viņu pozitīvās cerības. Atbilstība starp to, ko bērni gaida, un to, kā šajā situācijā izturēsies skolotājs, veido nopietnu uzticēšanās pamatu.

Pieredze rāda, ka uzticēšanos veicina skolotāja māka apspiest savu dominanti, formālo attiecību minimizēšana starp skolotāju un skolēnu, kā arī neformālo elementu ieviešana mācību procesā un pedagogu saskarsmē. Mācību iestādēs un klasēs, kur tiek uzsvērtā hierarhija, statusa simbolika un oficiālas attiecības, pastāv pretrunas, kas grauj uzticēšanās principus. Skolotāja reālu tuvināšanos ar skolēniem un uzticēšanās atmosfēru var veicināt dažādi neformāli pasākumi: teātru un izstāžu apmeklējums, dziedāšana korī un iesaistīšanās deju kolektīvā, dzimšanas dienu un citu svētku svinēšana.

Specifiska uzticības pazīme ir spēja pieaugt atkarībā no tās nepieciešamības un otrādi – sarukt, ja tā nevienam nav vajadzīga. Tādējādi – jo ciešākas ir uzticēšanās un solidaritātes jūtas, jo biežāk pedagogs un klase strādā roku rokā un jo vairāk pieaug uzticēšanās. Pedagoģiskās saskarsmes pozitīvie rezultāti rada uzticēšanos skolēnu apziņā, un, līdzīgām darbībām atkārtojoties, uzticības līmenis šajās attiecībās arvien nostiprinās. Ļoti svarīgi, lai klasi pozitīvi ietekmējošu pedagoga darbību un rīcību jau no sākuma atzinīgi uztvertu gan atsevišķi skolēni, gan kolektīvs kopumā. Jebkura negatīva pieredze nostiprinās bērna apziņā, izraisot atkārtotu neuzticēšanos un pastāvīgas šaubas. Tieši tāpēc uzticības atmosfēru nevajadzētu balstīt uz bēdīgi slaveno teicienu: uzticies, bet pārbaudi! Līdzās negatīvām emocijām, ko rada neuzticēšanās, tiek apslāpēta arī iniciatīva un tieksme pēc radošiem meklējumiem, kas ļoti negatīvi ietekmē pieredzes uzkrāšanu patstāvīgā darba organizēšanā. Ja bērns pats var pieņemt lēmumu, viņš var arī uzņemties atbildību par šo soli. Arī bērna pašorganizācijas līmenis celsies daudz efektīvāk nekā tad, ja visu viņa vietā izlems un nospriedīs pieaugušie.

Jāuzsver, ka bērnu uzticēšanās vienlaikus var būt gan stipra, gan trausla. Ja tā ir zaudēta, tad atjaunošana būs ļoti smaga (gandrīz neiespējama). Tāpēc arī pastāv termins „uzticības sliksnis”, kuru pārkāpjot, uzticēšanās kļūst par savu pretpolu.

Absolūta, pilnīga uzticēšanās ir tikai vēlamība, ideālais modelis. Reālā dzīvē uzticēšanās pakāpi nosaka tas, kam, cik daudz un ko var uzticēt. Vācieši saka: uzticies, tomēr skaties, kam! Tāpat vācu valodā ir vārds *vertrauensselig*, krievu – *легковерный*, angļu – *credulity*, kam ir tāda pati semantiskā struktūra kā latviešu vārdam *lētīcība*. Visās valodās šim vārdam piemīt negatīva pieskaņa. Lētīcīgi cilvēki ir naivi, līdinās pa mākoņiem, viņus viegli apmānīt. Tāpēc arī sadzīvē vajadzīga noteikta neuzticēšanās un piesardzības deva – uzticies, bet skaties, kam!

Šis sliekšnis katram cilvēkam ir citāds, jo ir atkarīgs no individuālām īpatnībām. Uzticības sliekšni ietekmē skolotāja un bērnu savstarpējo attiecību ilgums. Sākumā bērni parasti īpaši uzmanīgi seko skolotāja vārdiem un darbiem. Tāpēc pietiek ar pavisam sīku nekorektu soli, lai skolotāja statusam piešķirtais uzticības kredīts zustu uz visiem laikiem. Pastāvot ilgstošām labvēlīgām attiecībām, šādas kļūdīšanās vairs nav tik fatālas: abas puses parasti meklē savstarpējās sapratnes un uzticības atjaunošanas iespējas. Tāpēc pedagogam nāktos īpašu uzmanību veltīt tam, lai radītu skolēnu uzticēšanos jau pirmajā tikšanās reizē, pedagoģiskās darbības sākuma posmā.

## Secinājumi

Esam nonākuši pie slēdziena, ka pedagoga autoritāte ir pedagoģiskā procesa obligāts nosacījums. Noskaidrojām faktorus, kas ietekmē pedagoga autoritāti. Par skolotāja autoritāti uzskatāms pedagoģiskās mijiedarbības atsevišķu notikumu kopums, kuros viņš iesaistās kā personība, kā profesionālis un ar varas atribūtiem apveltīta amatpersona.

Viens no svarīgākajiem faktoriem, kas ietekmē ne vien autoritātes spēku, bet arī pedagoģiskā procesa efektivitāti vispār, ir uzticība. Tā pastarpināti iekļaujas mehānismā, kas nodrošina pedagoga autoritātes funkcionēšanu. Uzticība ir viens no pastarpinātiem faktoriem, kas palīdz apmierināt dažādas cilvēka vajadzības, piemēram, pašrealizāciju, stabilas draudzīgas attiecības, vēlmi tikt cienītam un atzītam, identificēšanos (piederību kādai kopībai), kam ir prioritāra nozīme skolēna personības veidošanā. Uzticības efektivitāte ir atkarīga no tādiem faktoriem kā savstarpība, pozitīva uztvere, kopīga interese par apspriežamo jautājumu, līdzīgi viedokļi un vērtējumi, vienlīdzīga attieksme pret sevi un citiem, bet jo īpaši no godīguma, kārtīguma, neliekuļotas intereses un rūpēm par līdzbiedriem.

## Literatūra

1. Buber M. *Reden über Erziehung*. Heidelberg, 1995.
2. Gadamers H. G. *Patiesība un metode*. Rīga : Jumava, 1999. 508 lpp.
3. Giddens A. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge : Polity Press, 1991, VII. 256 p.
4. Giddens A. *The Consequences of Modernity*. Cambridge : Polity Press, 1990, xi. 186 p.
5. Fuko M. Uzraudzīt un sodīt. (Michel Foucault "Surveiller et punir: Naissance de la prison"). Rīga : Omnia mea, 2001. 294 lpp.
6. Weber M. *Power, Domination, and Legitimacy. Power in Modern Societies*. Ed. by Marvin E. Olsen and Martin N. Marger. Boulder, San Francisco, Oxford : Westview Press, 1993, p. 37–44.
7. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского. Философское начало учения о гражданине. Гоббс Т. *Соч.: В 2 т., т. 2*. Москва, 1991.
8. Фукуяма Ф. *Доверие. Социальные добродетели и пути к процветанию*. Москва : Ермак, 2004. 730 с.
9. Фуко М. *Рождение клиники*. Пер. с франц. Москва : Смысл, 1998. 310 с.

10. Фуко М. *История безумия в классическую эпоху*. Пер. с франц. СПб : Университетская книга, 1997. 576 с.
11. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий. *Общественные науки и современность*, 2001, № 3.
12. Парсонс Т. *Система современных обществ*. Перевод с англ. Москва : Аспект Пресс, 1998.
13. Патнэм Р. *Чтобы демократия сработала. Гражданские традиции в современной Италии*. Москва : Ad Marginem, 1996.
14. Селигмен А. *Проблема доверия*. Перевод с англ. Москва : Идея-Пресс, 2002. 254 с.
15. Шо Р. Б. *Ключи к доверию в организации*. Москва : Дело, 2000. 272 с.
16. Эрикссон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва : Прогресс, 1996.

## Summary

*The aim of this article is to review certain approaches that define the notion of pedagogical authority, determine the components of true pedagogical authority and demonstrate that it is currently largely affected by personal traits of a pedagogue and trust on the part of students. It is necessary to research the phenomenon of trust despite its apparent simplicity and clearness. Trust is indeed a prerequisite for both learning and basic communication.*

*The atmosphere of trust between the pedagogue and student is manifested in interaction, positive reaction, identifiability, significance of topics under discussion for the parties, affinity in opinions and views, as well as a number of other factors, including decency, honesty, care, and personal interest.*

**Keywords:** *authority, trust, human capital assets, educational process, care, control.*

**Augstskolas informatīvās sistēmas izmantošanas  
iespējas studiju procesa kvalitātes uzlabošanai –  
Banku augstskolas pieredze**  
*The Possibilities of the Use of the Internal Information  
System for the Improvement of the Quality of Study  
Process – the Experience of the BA School  
of Business and Finance*

**Maira Dumpe**

Banku augstskola

Valdemāra iela 161, Rīga, LV-1013

E-pasts: [maira.dumpe@ba.lv](mailto:maira.dumpe@ba.lv)

Rakstā pēģita Banku augstskolas pieredze, izstrādājot un ieviešot informatīvo sistēmu, lai uzlabotu studiju procesa kvalitāti. Pašlaik Banku augstskolas informatīvā sistēma ir studiju procesa informatīvais atbalsts, tā nodrošina studiju procesam nepieciešamo elektronisko datubāzi, kā arī sniedz studentiem elektroniskos pakalpojumus, piemēram, studiju kursu izvēli. Arī akadēmiskajam personālam un Banku augstskolas administratīvajiem darbiniekiem šī sistēma kalpo kā informatīvs resurss, kas atvieglo ar studiju procesa organizāciju saistīto lēmumu pieņemšanu. Nākotnē šajā sistēmā vajadzētu attīstīt analītisko daļu, kas varētu noderēt par augstskolas darba kvalitātes izvērtēšanas rādītāju.

**Atslēgvārdi:** augstskolas informatīvā sistēma, augstskolas portāls, studiju procesa kvalitāte, komunikācija, informatīvs atbalsts.

Latvijas augstskolas aktīvi piedalās Boloņas procesā (1) un veic daudzus pasākumus, lai iekļautos Eiropas augstākās izglītības telpā. Arī Banku augstskola ir starp augstskolām, kas cenšas nodrošināt ilgtspējīgu attīstību un iekļauties Eiropas augstākās izglītības telpā. Līdz ar to Banku augstskola, formulējot savu attīstības stratēģiju līdz 2010. gadam, ir noteikusi vīziju: „Mēs attīstām radošas personības, nodrošinot izcīlu starptautisko biznesa un finanšu izglītību” (2). Banku augstskolas misija ir šāda: „Banku augstskola nodrošina izcīlu starptautiska līmeņa biznesa un finanšu izglītību radošu personību attīstībai. Banku augstskolas augsto reputāciju nodrošina finansiālā stabilitāte, augstas kvalitātes izglītības programmas un motivēts personāls” (2).

Protams, lai nodrošinātu mūsdienīgas augstskolas darbību, tiek izmantotas informācijas tehnoloģiju daudzveidīgās iespējas. Viena no atzītākajām 20. gadsimta beigu vadībzinības autoritātēm H. Porters apgalvo, ka informācijas tehnoloģijas ir uzņēmuma stratēģiskais resurss un ļauj uzņēmumam būt konkurētspējīgam (3), kā arī

pusēs informācijas tehnoloģijas tiek izmantotas uzņēmuma vērtību ķēdes radīšanā. Šo uzskatu 21. gadsimtā turpina attīstīt P. Gotšalks (*Gottschalk*) (4). Uzņēmuma vērtību ķēde ir specifiska analīzes metode, tā aplūko uzņēmumu kā secīgu darbību ķēdi, kas pārveido ražošanas faktoros gatavā produkcijā, kam pircējs piešķir noteiktu vērtību. Kaut arī augstskolas atšķirībā no citiem uzņēmumiem nekoncentrējas uz peļņas gūšanu, tomēr arī tajās tiek izmantotas mūsdienīgas uzņēmumu vadības metodes. Kā informācijas tehnoloģijas varētu tikt izmantotas vērtību ķēdes radīšanai? P. Gotšalks (4) uzņēmumiem piedāvā šādu shēmu:

- 1) infrastruktūra – iekšējai komunikācijai tiek izmantots korporatīvais intranets;
- 2) personāla vadība – korporatīvais intranets tiek izmantots personāla kompetences paaugstināšanai;
- 3) uzņēmējdarbības procesi – ražošana, pakalpojumi, loģistika, mārketinga un tirdzniecība.

Ko no šīs shēmas var aizgūt augstskolas? Neapšaubāmi, arī augstskolās iekšējai komunikācijai tiek izmantots intranets, kas satur gan augstskolas darbiniekiem, gan studentiem ikdienā nepieciešamo informāciju. Arī no personāla vadības viedokļa intranets kā milzīga dokumentu krātuve dod jaunas mācīšanās iespējas akadēmiskajam personālam un augstskolu darbiniekiem. Lai gan augstskolas nenodarbojas ar ražošanu un tām primārais nav gūt peļņu, piedāvājot maksas studiju kursus, tomēr mūsdienu informācijas tehnoloģiju iespējas var izmantot, lai uzlabotu studiju procesā nepieciešamās informācijas apriti (savlaicīga un korekta informācija atvieglo lēmumu pieņemšanu), kā arī lai vienkāršotu daudzas ar studiju procesu saistītas norises, piemēram, studiju kursu izvēli, izmantojot iekšējo informatīvo sistēmu, dažādu studentiem nepieciešamu izziņu elektronisku pasūtīšanu utt. Līdz ar to aktuāls kļūst arī jautājums, vai, ieviešot augstskolas informatīvo portālu, tiek uzlabota studiju procesa kvalitāte? Pēc kādiem kritērijiem varētu tikt vērtēta augstskolas informatīvo sistēmu lietderība un kvalitāte? Autore izvirza hipotēzi, ka, ieviešot augstskolas informatīvo sistēmu – portālu, var atrast kritērijus, pēc kuriem izvērtēt portāla ietekmi uz studiju procesa kvalitāti.

Mūsdienīga augstskolu informatīvā sistēma ļauj tiešsaistē gan akadēmiskajam personālam, gan studentiem piekļūt augstskolas informatīvajiem resursiem, tādiem kā studiju kursu apraksti, studentu saraksti, mācību materiāli, lekciju saraksts, atzīmes, maksājumu grafiki, kā arī dažādi ziņojumi un jaunumi. Augstskolas informatīvajā sistēmā var būt iekļauts arī programmu nodrošinājums un mācību materiāli e-mācībām, grupu darba programmatūra, diskusiju forumi u. c. (5).

Daudzas augstskolas ir izveidojušas informatīvās sistēmas, kuru būtiska sastāvdaļa ir gan studentu uzskaites datubāze, gan arī iekšējais intranets, kas savienots ar studentu datubāzi. Kopš pagājušā gadsimta deviņdesmito gadu vidus Banku augstskolā studentu atzīmju uzskaitē tiek lietota *MS Access* vidē veidota datubāze, kas ilgu gadu kalpoja kā studentu uzskaites datubāze. Kopš 2003. gada Banku augstskolā tika uzsākta iekšējās informatīvās sistēmas izstrāde, tās mērķis bija radīt efektīvu informatīvo sistēmu, kurai ikviens Banku augstskolas students vai darbinieks var piekļūt, izmantojot interneta pārlūkprogrammu (<http://bais.ba.lv>). Šo sistēmu var uzskatīt arī par Banku augstskolas iekšējo intranetu. To sāka izstrādāt

četri cilvēki: projekta vadītājs, divi programmētāji un viens testētājs. Sistēmas izstrādi atviegloja arī tas, ka tās veidotāji strādāja Banku augstskolā un viņiem bija viegli kontaktēties ar potenciālajiem sistēmas lietotājiem.

Viens no pirmajiem tika izstrādāts studentu uzskaites modulis ar studentu piesaisti konkrētām grupām, iespēju studentam iepazīties ar visiem rīkojumiem, kas saistīti ar viņu, kā arī iespēju elektroniski aplūkot lekciju sarakstu. Studentu modulis ļauj administrācijai un akadēmiskajam personālam pēc vajadzības apstrādāt informāciju par studentiem – studentu grupu sarakstus, brīvās izvēles kursu piesaisti studentu grupām. Tika izveidots arī personāla daļas modulis, kas nodrošina visu informāciju par Banku augstskolas darbiniekiem. Studiju daļas modulis ļauj apstrādāt informāciju par studiju programmām un studiju kursiem, kā arī plānot nodarbības. Grāmatvedības daļas modulis ļauj veidot studentu maksājumu grafikus un uzskaitīt studentu veiktos maksājumus. Ja students nav laikā samaksājis studiju maksu, sistēma bloķē studenta piekļuves tiesības Banku augstskolas informatīvajai sistēmai, kā arī studiju daļas sagatavotajos eksāmenu protokolos automātiski parādās atzīme „nepielaists”. Uzņemšanas daļas modulī potenciālie Banku augstskolas studenti ievada informāciju par sevi, norāda izvēlēto specialitāti, studiju veidu. Protams, ir arī atsevišķi programmatūras moduļi, kas ļauj darboties ar atsevišķām datubāzēm, tādām kā iepriekš minētā studentu atzīmju datubāze, mācību materiālu sadaļa, kur pasniedzēji ievieto savus mācību materiālus, Banku augstskolas aktualitāšu sadaļa, kā arī karjeras centra sadaļa par prakses iespējām un darba piedāvājumiem. Iepriekšējos gados kā atsevišķa programmatūra tika izveidota arī Banku augstskolas dokumentu vadības sistēma, kas pieejama Banku augstskolas darbiniekiem. Šīs sistēmas mērķis ir sniegt elektronisku piekļuvi visiem Banku augstskolā esošajiem dokumentiem, kā arī dot iespēju dažādu Banku augstskolas struktūrvienību darbiniekiem ātri sameklēt nepieciešamo dokumentu sagataves. Kā atsevišķs programmas modulis caur Banku augstskolas informatīvo sistēmu ir pieejams bibliotēkas programmatūras modulis *Alise*, kas ļauj lietotājiem izmantot elektronisko grāmatu meklēšanas katalogu, noskaidrot, vai meklētā grāmata ir pieejama bibliotēkā, un vajadzības gadījumā rezervēt nepieciešamo grāmatu.

2007./08. mācību gada laikā raksta autore ir veikusi 182 Uzņēmējdarbības vadības specialitātes 4. kursa studentu aptauju un Banku augstskolas darbinieku aptauju, kurā darbinieki tika lūgti izteikt viedokli par Banku augstskolas informatīvās sistēmas priekšrocībām un trūkumiem. 4. kursa studenti aptaujai izvēlēti tādēļ, ka viņiem jau ir četrus gadus ilga sistēmas lietošanas pieredze, un aptauja notika pēc kursa „Vadības informatīvās sistēmas” noklausīšanās. Studenti norādīja šādas informatīvās sistēmas priekšrocības:

- vienmēr pieejams lekciju saraksts – 182 atbildes (100%);
- pieejami mācību materiāli un lekcijās izmantotie slaidi – 182 atbildes (100%);
- ir redzamas studenta sekmes – 168 atbildes (92%);
- redzams studentu maksājumu grafiks – 168 atbildes (92%);
- iespējas elektroniski sazināties ar Banku augstskolas darbiniekiem un akadēmisko personālu – 142 atbildes (78%);
- bibliotēkas sistēmas *Alise* izmantošana – 102 atbildes (56%);

- karjeras centra piedāvājumi – 81 atbilde (45%);
- iespējas uzzināt par aktuālajiem studiju un prakses piedāvājumiem ārzemēs – 73 atbildes (40%).

Faktiski neviens aptaujātais students informatīvajā sistēmā nesaskata būtiskus trūkumus, studenti ir izteikuši ierosinājumus augstskolas informatīvajā sistēmā iekļaut diskusiju forumu, kurā varētu izteikt viedokli par Banku augstskolas studiju procesu un citiem aktuāliem tematiem. Ir ierosinājums publicēt iekšējā intranetā iepriekšējo gadu labākos bakalaura un maģistra darbus. Atsevišķi studenti ir ierosinājuši ieviešot atgādinājumu sistēmu par nododamo darbu termiņiem. Visus šos studentu ierosinājumus var apspriest un izvērtēt to ieviešanas lietderību un izmaksas.

Aptaujājot 38 Banku augstskolā pastāvīgi strādājošos docētājus, par sistēmas priekšrocībām tika atzītas šādas:

- vienmēr pieejams lekciju saraksts, var redzēt lekciju saraksta izmaiņas (100%);
- ir iespējams publicēt mācību materiālu sadaļā studiju kursu materiālus, metodiskos norādījumus, mājasdarbu uzdevumus – 33 atbildes (87%);
- ir redzami pasniedzēja vadāmie un recenzējamie darbi – 35 atbildes (92%);
- iespēja piekļūt dokumentu sistēmai un izmantot nepieciešamās dokumentu sagataves, piemēram, komandējumiem – 35 atbildes (92%);
- ir iespējams elektroniski aizpildīt eksāmenu protokolus – 24 atbildes (63%);
- bibliotēkas sistēmas *Alise* izmantošana – 20 atbildes (53%).

Aptaujājot 12 Banku augstskolas darbiniekus, kas pilda dažādas funkcijas (studiju programmu direktorus, studentu informācijas daļas darbiniekus, karjeras centra darbiniekus), par Banku augstskolas informatīvās sistēmas priekšrocībām tika atzītas šādas:

- iespēja ātri iegūt informāciju par jebkuru studentu un viņa sekmēm;
- studiju procesa plānošanā izmantotā programmatūra atvieglo lekciju plānošanu;
- atvieglota kursa darbu, bakalaura darbu un maģistra darbu plānošana, jo sistēmā tiek ievadīta informācija par studentu, viņa darba vadītāju un recenzentu;
- iespēja ātri sameklēt un izmantot dokumentu elektroniskās sagataves;
- iespēja ātri paziņot studentiem aktuālo informāciju, publicējot to attiecīgajā intraneta sadaļā;
- atvieglota studentu maksājumu uzskaiti.

Pašlaik ne Banku augstskolas vadība, ne pārējie sistēmas lietotāji neuzskata šo sistēmu par pilnīgi pabeigtu. Diemžēl 2006. gadā Banku augstskola algu ziņā vairs nespēja konkurēt ar uzņēmumiem, kas izstrādā programmatūru, un informatīvās sistēmas veidotāji atrada labāk atalgotu darbu. Arī literatūrā minēts, ka informācijas tehnoloģiju izstrādes un ieviešanas izdevumi ir augstskolu vājais punkts, jo augstskolas nespēj nodrošināt pietiekamu finansējumu (6). Kopš 2007. gada Banku augstskolas informatīvās sistēmas turpmākā izstrāde konkursa kārtībā ir uzticēta uzņēmumam *Exigen*. Līdz ar to sistēmas tālākā izstrāde apstājās, jo izstrādātājiem



vajadzēja laiku, lai iepazītos ar esošo sistēmu, kā arī Banku augstskolas vadībai vajadzēja laiku, lai formulētu tālākos sistēmas attīstības uzdevumus.

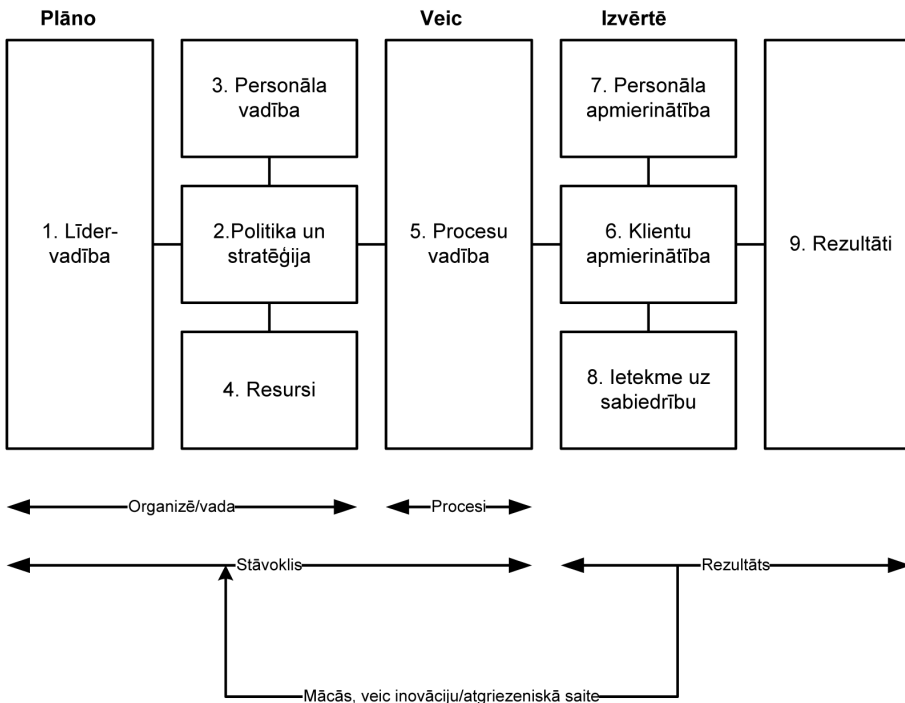
Pašlaik ir izvirzīti šādi aktuālākie uzdevumi.

1. Uzlabot studentu uzņemšanas programmu. Paredzēts, ka nākamgad uzņemšanas laikā studenti varēs pieteikties vairākām studiju programmām, norādot prioritātes, kurā studiju programmā vēlētos studēt. Pēc dokumentu iesniegšanas, ieejot sistēmā, studenti varētu sekot līdzi tam, kā virzās uzņemšanas process, kā arī redzēt, kādā stadijā ir studiju līgums u. c.
2. Atzīmju programmas jaunais modulis. Kā jau minēts, atzīmju uzskaitē tiek izmantota *MS Access* programma, un informatīvā sistēma tikai reizi dienā nolasa datus, kas ir atzīmju datubāzē. Ja pasniedzējs izvēlas elektroniski aizpildīt atzīmju protokolu, tas ir jāizdrukā, un studentu informācijas dienesta darbiniece ievada atzīmes datubāzē vēlreiz. Ieviešot jauno atzīmju programmu, vairs nebūtu vajadzības vēlreiz ievadīt atzīmes, kā arī studenti atzīmes varētu redzēt uzreiz, nevis nākamajā dienā.
3. Banku augstskolas informatīvās sistēmas angļu valodas versija. Tā kā Banku augstskolā ir daudzi vieslektori un studenti, kas ieradušies *Erasmus* apmaiņas programmas ietvaros, arī viņiem tiks nodrošināta pieeja Banku augstskolas informatīvajai sistēmai.

„Standartos un vadlīnijās augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanai Eiropas augstākās izglītības telpā” ieteikts: „.augstskolām ir jābūt pārliecinātām, ka tās vāc, uzglabā, analizē un izmanto atbilstošu informāciju, kas nepieciešama efektīvai studiju programmu vadībai un citām aktivitātēm” (7). Studiju process augstskolā ir daudzveidīgs pētnieciskās izziņas process, kam raksturīga mērķtiecīga iedziļināšanās pētāmajos jautājumos un problēmās, izmantojot dažādus zināšanu avotus un mācīšanās metodes, tas ir process, kurā students patstāvīgi papildina savas zināšanas. Augstskolas portāls ir viens no mūsdienīgas studiju vides elementiem, kas atvieglo studentu ikdienas darbu un piekļuvi atsevišķiem zināšanu avotiem – šajā gadījumā pasniedzēju sagatavotajiem mācību materiāliem un uzdevumiem.

Tā kā augstskolu portāli ir samērā jauna parādība, tad literatūrā vairāk ir pieminēti veiksmes stāsti par to, kā augstskolas ir izstrādājušas savus portālus un kādas funkcijas tās veic, bet tikpat kā nav publikāciju par to, pēc kādiem kritērijiem varētu tikt vērtēta augstskolas portāla kvalitāte. Moraga, Kalero un Pjattini (8) iesaka portāla kvalitāti vērtēt pēc tradicionālas informāciju sistēmas kvalitātes kritērijiem, taču, vērtējot augstskolas portālu pēc viņu piemērotā modeļa, nav iespējams pilnībā noteikt, vai augstskolas portāls palīdz būtiski uzlabot studiju procesu. Masreks (9) iesaka augstskolas portālu vērtēt pēc tā, cik apmierināti ar to ir lietotāji, un pēc piedāvāto elektronisko pakalpojumu skaita.

Par kritēriju, kā augstskolas informatīvā sistēma ļauj uzlabot studiju procesa kvalitāti, var izmantot arī Eiropas Kvalitātes vadības fonda izveidoto modeli (sk. attēlu) (10).



**Att. Eiropas Kvalitātes vadības fonda izveidotais kvalitātes modelis**  
*Quality model created by the European Fund of Quality Management*

Analizējot šo modeli, var redzēt, ka augstskolas informatīvā sistēma ietekmē gan personāla vadību, gan augstskolas politiku un stratēģiju, jo augstskolas formulē savu stratēģiju un arī informāciju tehnoloģiju attīstības stratēģiju, un, protams, augstskolas informatīvā sistēma ir viens no resursiem. Būtiska loma augstskolas informatīvajai sistēmai ir arī procesu vadībā. Eiropas Kvalitātes vadības fonds nosaka šādus procesus.

0. Aptauja par ieinteresēto pušu vēlmēm un prasībām (iekšējā analīze/novērtējums un ārējā analīze).
1. Profesionālā profila, izglītības rezultātu un izglītības redzējuma (specifikāciju) formulēšana.
2. Klātienēs un neklātienēs studiju plānu veidošana.
3. Studiju sastāvdaļu projektēšana.
4. Sekmju vērtēšanas veidošana.
5. Koordinācija un kontrole.
6. Studiju vides veidošana.
7. Studentu darbību realizācija.
8. Mācībspēku darbību realizācija.

9. Komplektēšana.

10. Studentu konsultēšana par viņu studiju karjeru.

Ņemot vērā Banku augstskolas pieredzi, var secināt, ka arī procesu vadībā var plaši un daudzveidīgi izmantot informāciju tehnoloģijas. tabulā ir apkopota Banku augstskolas pieredze, kā informāciju tehnoloģijas ir tikušas izmantotas dažādos procesos.

Tabula

**Informācijas tehnoloģiju izmantošana dažādos augstskolas procesos Banku augstskolā**  
*Use of information technologies for different academic processes at BA School of Business and Finance*

Process (pēc Eiropas Kvalitātes vadības fonda vadlīnijām)	Banku augstskolas pieredze
Aptauja par ieinteresēto pušu vēlmēm un prasībām (iekšējā analīze / novērtējums un ārējā analīze)	Iepriekšējos gados Banku augstskola ir veikusi studentu aptaujas, izmantojot intranetā publicētas anketas, un ir apkopoti rezultāti, izmantojot elektroniskos datu analīzes līdzekļus
Profesionālā profila, izglītības rezultātu un izglītības redzējuma (specifikāciju) formulēšana	Intranetā tiek publicētas studiju programmas, studiju kursu apraksti, profesiju standarti
Klātienē un neklātienē studiju plānu veidošana	Intranetā tiek publicēti studiju plāni
Studiju sastāvdaļu projektēšana	Pagaidām pieredzes nav
Sekmju vērtēšanas veidošana	Pagaidām pieredzes nav
Koordinācija un kontrole	Pagaidām pieredzes nav
Studiju vides veidošana	Noteiktā mērā intranets ir viena no mūsdienu studiju vides sastāvdaļām, arī elektronisks lekciju saraksts pieder pie šīs vides
Studentu darbību realizācija	Iespēja veidot elektronisku studentu testēšanas sistēmu
Mācībspēku darbību realizācija	Docētāji var publicēt intranetā savus sagatavotos studiju materiālus, kā arī var elektroniski komunicēt ar studentiem
Komplektēšana	Studentu uzņemšanas programmatūras izmantošana
Studentu konsultēšana par viņu studiju karjeru	<i>Erasmus</i> apmaiņas piedāvājumu publicēšana intranetā, prakses iespēju publicēšana intranetā

## Secinājumi

Informācijas tehnoloģiju izmantošana pasaulē strauji attīstās, un tādēļ nav vadlīniju, kādai ir jābūt ideālai augstskolas informatīvajai sistēmai, kā arī trūkst pētījumu par augstskolas informatīvo sistēmu kvalitātes rādītājiem.

Izstrādājot savas informatīvās sistēmas, augstskolas var vadīties no labākās pieredzes, kā informāciju tehnoloģijas tiek izmantotas uzņēmējdarbībā, kā arī pārņemt citu augstskolu pieredzi.

Aplūkojot Banku augstskolas informatīvo sistēmu, var secināt, ka sistēmā ir pārāk maz datu analīzes un apstrādes līdzekļu. Piemēram, ir informācija par studentu

skaitu, sekmēm, bet netiek analizēts, kā studentu sekmes varētu tik uzlabotas, netiek elektroniski uzkrāta informācija par studentu apmierinātību ar studiju procesu, par studentu nodarbinātību pēc studiju beigām. Līdz ar to var secināt, ka viens no nākotnes uzdevumiem būtu attīstīt sistēmas analītisko daļu, kas varētu palīdzēt gan kvalitātes noteikšanā, gan lēmumu pieņemšanā.

## Literatūra

1. Eiropas kopējā augstākā izglītības politika. Pieejams: [http://www.aic.lv/Expl\\_lv/eir\\_pol.htm](http://www.aic.lv/Expl_lv/eir_pol.htm)
2. Banku augstskola. Baltā grāmata 2006.–2010. g. Banku augstskolas iekšējais, nepublicēts dokuments.
3. Porter M. E., Millar V. E. How Information Gives You Competitive Advantage. *Harvard Business Review*, July-August, 1985, p. 149–160.
4. Gottschalk P. *Knowledge Management Systems: Value Shop Creation*. Hershey, PA, USA : Idea Group Publishing, 2006, p. 322.
5. Weir B., Mickool R., Hitch L. Educational Technology on Demand: It's about Time! *Educause Quarterly*, № 3, 2006, p. 52–55.
6. Camp J. S., Peter B. P. B. and the Educause Current Issues Committee, Current Issues Survey Report, *Educause Quarterly*, № 2, 2007, p. 12–31.
7. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Available: [http://www.aic.lv/bolona/Bologna/Bergen\\_conf/Reports/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.aic.lv/bolona/Bologna/Bergen_conf/Reports/050221_ENQA_report.pdf)
8. Moraga A., Calero C., Piattini M. Comparing Different Quality Models for Portals. *Online Information Review*, vol. 30, № 5, 2006, p. 555–568.
9. Masrek M. N. Measuring Campus Portal Effectiveness and the Contributing Factors. *Campus-Wide Information Systems*, vol. 24, № 5, 2007, p. 342–354.
10. Method for Quality Improvement of Higher Education. TRIS-EFQM-Model Version 4.2. TRIS Edition, Transnational Institutional Cooperation, 2003, 116.

## Summary

*The article deals with the experience of BA School of Business and Finance in elaboration and implementation of an internal information system. The main goal of the information system was to improve the quality of the study process. Today the information system of BA School of Business and Finance mainly serves as information support tool for the study process, and provides electronic services to students like the possibility to choose compulsory study courses online. The academic and administrative staff of BA School of Business and Finance use this system as an information resource for decision-making. Moreover, this system makes daily tasks easier. Hence, it is necessary to develop an analytical part of this system that could help to evaluate the quality indicators of BA School of Business and Finance.*

**Keywords:** *academic information system, university portal, quality of the study process, communication, information support.*

## Augstākās izglītības pieejamība un jauniešu sociālās dinamikas perspektīvas *Availability of Higher Education and Prospects of the Social Dynamics of Youth*

**Daina Vasiļevska**

Latvijas Biznesa koledža  
Stabu iela 63, Rīga, LV-1050  
E-pasts: [ic@biznesakoledza.lv](mailto:ic@biznesakoledza.lv)

Rakstā analizētas jaunatnes izglītības stratēģijas, kuras veidojas, ņemot vērā tādus faktoros kā mājsaimniecību sociālie resursi un jauniešu iespējamie karjeras attīstības scenāriji. Balstoties uz datiem, kuri iegūti analizē, tika noteikti iespējamie sociālās dinamikas tipi – sociālās uzvedības un vertikālās mobilitātes mehānismu izmaiņas.

Pētījumā izmantotas kvantitatīvās aptaujas un kvalitatīvās pētījumu metodes: fokusgrupu diskusijas (FGD) un padziļinātās intervijas.

**Atslēgvārdi:** augstākās izglītības pieejamība, motivācija, sociālā dinamika, vertikālā mobilitāte, mājsaimniecību resursi, studentu darbības studiju procesā.

Ir daudzas lietas, kas šķir un vieno mūsdienu sabiedrību. Viens no galvenajiem faktoriem ir nevienlīdzība. Tā ir pastāvējusi vienmēr. Vieni to uzskata par apkarojamu ļaunumu, turpretī citi (ja tā pastāv saprātīgās proporcijās) – par noteiktu attīstības generatoru. Nevienlīdzība ekonomiskā, materiālā, sociālā un politiskā ziņā pastāv un ir pastāvējusi gan kādā konkrētā sabiedrībā, gan arī pasaules mērogā. Filozofiskā aspektā vienlīdzība ir saskatāma divos veidos: 1) tūrajā dzīvības faktā, kas ir dabas nopelns; 2) vienlīdzīgajās iespējās, ko attīstītākās pasaules valstis rada saviem pilsoņiem (1).

Intensīva vertikāla mobilitāte (*vertical mobility* – indivīda pārvietojums no viena sociālā līmeņa uz citu, kam var būt kā augšupejoša mobilitāte, tā arī lejupejoša) ir svarīgākais faktors, kas nodrošina sociālu stabilitāti un sabiedrisku integrāciju (2). Augstākā izglītība tradicionāli tiek uzskatīta par galveno nosacījumu, lai varētu virzīties pa karjeras kāpnēm. Augsts izglītības līmenis nosaka atbilstošu statusa pozīciju un materiālās labklājības līmeni. Cik raksturīgs ir šāds secinājums mūsdienu sabiedrībai?

*Pētījuma mērķis* – noteikt iespējamās sociālās dinamikas tipus, pamatojoties uz jaunatnes izglītības stratēģiju analīzi, kuras veidojas, ņemot vērā mājsaimniecību sociālos resursus un jauniešu iespējamās karjeras attīstības scenārijus.

Sociālā dinamika autores izpratnē ir sociālās uzvedības un vertikālās mobilitātes mehānismu variativitāte. Izglītības stratēģijas, pirmkārt, ir: izvēle par labu augstākās izglītības iegūšanai, otrkārt, mācību iestādes izvēle un izvēles motīvi.

Pētījumā tika izvirzīti šādi *uzdevumi*:

- novērtēt dažāda līmeņa augstākās izglītības pieejamību, ņemot vērā mājsaimniecību resursu (sociālais statuss, materiālais stāvoklis, dzīvesvieta) atšķirības;
- noteikt studentu motivāciju atšķirības attiecībā uz augstākās izglītības iegūšanu;
- analizēt studentu darbību studiju procesā;
- noskaidrot karjeras iespējamās attīstības scenārijus;
- izveidot priekšstatu par sociālās dinamikas virzieniem.

Informatīvā pētījuma bāze – dažādu augstskolu studentu (Rīgā, Jelgavā, Liepājā un Daugavpilī) aptaujas dati (253 cilvēki). Aptauja tika veikta 2007. gadā. Pētījuma respondentu izvēli pamatoja nepieciešamība iegūt precīzāku informāciju, kas ļautu veidot skaidrāku priekšstatu par pētāmo situāciju, kura ir izveidojusies ne tikai galvaspilsētā, bet arī citos Latvijas reģionos.

## Galvenie pētījuma rezultāti

### 1. Konstatēta nozīmīga korelācija starp ģimenes materiālās nodrošinātības līmeni, augstskolas pieejamību un iespējām, kuras piedāvā iegūtā izglītība.

Jo lielāks ir ģimenes resursu potenciāls, jo lielākas iespējas jauniešiem iegūt kvalitatīvu un mūsdienīgu tirgū pieprasītu augstāko izglītību, kura rada skaidras materiālās un sociālās perspektīvas. Bet arī jauniešiem, kuru vecākiem ir zemāks ekonomisko un sociālo resursu līmenis, ir iespējas iestāties kādā populārā augstskolā.

Ar studentu darbību studiju procesā tiek saprasta uzvedība studiju procesā (padziļinātās nodarbības, papildu prasmju apgūšana un nodarbinātība studiju periodā).

Mājsaimniecību resursu potenciāls tika novērtēts, pētot pieaugušo ģimenes locekļu izglītības līmeni, mājsaimniecības materiālo līmeni, sociālā pašnovērtējuma līmeni un adaptācijas līmeni. Mājsaimniecības resursu potenciāls ietver integrālo ballu novērtējumu, kur

- *izglītības līmenis*:

- 1 balle – nevienam no vecākiem nav augstākās izglītības;
- 2 balles – vienam no vecākiem ir augstākā izglītība, bet otram tās nav;
- 3 balles – abiem vecākiem ir augstākā izglītība;

- *materiālais nodrošinājums*:

- 1 balle atbilst novērtējumam „nabadzīgi” vai „maznodrošināti”;
- 2 balles – „vidēji nodrošināti”;
- 3 balles – „bagāti” vai „labi nodrošināti”;

*- ietaupījumu lielums:*

- 1 balle atbilst uzskatam „vispār nav spējuši nodrošināt vecumdienas”;
- 2 balles – „daļēji ir nodrošinājuši vecumdienas”;
- 3 balles – „nodrošinājuši vecumdienas pilnībā” vai „diezgan lielā mērā”;

*- sociālais pašnovērtējums:*

- 1 balle – pieskaitīšana pie zemākā slāņa vai „zemāk par vidējo”;
- 2 balles – pieskaitīšana pie vidējā slāņa;
- 3 balles – pieskaitīšana pie augstākā slāņa vai „augstāk par vidējo”;

*- adaptācijas līmenis:*

- 1 balle – „vispār nav pielāgojies” vai „drīzāk nav pielāgojies”;
- 2 balles – „drīzāk ir pielāgojies”;
- 3 balles – „pilnībā ir pielāgojies”.

Pēc autores izstrādātās metodikas piedāvāta šāda mājsaimniecību grupēšana pēc resursu nodrošinājuma līmeņa: zems resursu potenciāls tiek novērtēts ar 5–9 ballēm; vidējs – 10–12; augsts – ar 13–15 ballēm.

1. tabula

**Respondentu sadale pēc mājsaimniecību resursu potenciāla līmeņa un studijām  
pieprasītākās augstskolās, %**

*Distribution of respondents by the level of potential of resources of house economies and  
studies at prestigious higher education institutions*

Resursu potenciāla līmenis	Augstskolas / fakultātes prestiža līmenis sabiedrībā		
	Augsts	Vidējs	Zems
Zems	15,2	22,8	38,6
Vidējs	37,7	53,0	50,2
Augsts	47,1	24,2	11,2
Kopā	100	100	100

Pieprasītākās fakultātēs mācās (pēc objektīvo rādītāju vērtējumiem – kvantitatīviem un kvalitatīviem: studentu un mācībspēku skaits un to attiecība, personāla kvalifikācija, finansējums uz vienu studentu, augstskolu absolventu nodarbinātības rādītāji, studijas pārtraukušo studentu procents, vidējais konkursa koeficients, augstskolu starptautiskā sadarbība, darba devēju atsauksmes, absolventu ieņemamie amati) 15% studentu no ģimenēm ar zemu resursu potenciāla līmeni, 38% – no ģimenēm ar vidēju resursu potenciāla līmeni un 47% no labvēlīgām ģimenēm resursu potenciāla ziņā (sk. 1. tab.). Šāda situācija kopumā saskan arī ar sabiedrības viedokli: vairāk nekā puse respondentu uzskata (53%), ka spējīgiem, bet maznodrošinātiem jauniešiem ir grūti vai neiespējami iestāties pieprasītākās studiju programmās (4).

Jauniešu priekšstatu par iegūstamās profesijas perspektīvu lielā mērā veido mājsaimniecību izglītojošās stratēģijas. Profesijas, kurās, pēc respondentu domām, nevar iegūt nedz materiālu atbalgojumu, nedz statusu, pārsvarā iegūst jaunieši

no mājsaimniecībām ar zemu resursu potenciāla līmeni. Pieprasītākās fakultātēs studē jaunieši no materiāli nodrošinātām ģimenēm. Jāpievērš uzmanība tam, ka apgūt profesijas, kuras perspektīvā nodrošina augstu atalgojumu, bet nav prestižas sabiedrībā, vai arī otrādi – prestižas, bet ar zemu atalgojuma līmeni, ir izvēlējušies relatīvi maz jauniešu no materiāli nodrošinātām ģimenēm. Šīs profesijas izvēlējās apgūt liela daļa jauniešu no ģimenēm ar vidēju un zemu materiālo resursu līmeni.

Viens no svarīgākajiem faktoriem, kas ietekmē jauniešu izvēli par labu konkrētai profesijai, var būt tas, ka šī profesija pašlaik ir populāra jauniešu vidū vai ataino sabiedrībā valdošos stereotipus un pieņēmumus par profesijas perspektīvām.

**2. Pētījuma gaitā secināts, ka eksistē trīs galvenās iestāšanās stratēģijas augstskolās.** Pirmā balstās tikai uz zināšanām – to realizē tikai nedaudz vairāk kā trešdaļa no abiturientu skaita (32,4%). Masveida stratēģija (49,1%) balstās uz to, ka vecāki apmaksā dažādus sagatavošanas kursus, privātskolotājus, t. i., finansiāli atbalsta topošos studentus, bet tai pašā laikā jaunieši arī paši gatavojas iestājpārbaudījumiem. Trešā stratēģija (18,5%) balstās uz to, ka tiek izmantota tikai vecāku nauda (iestāšanās maksas grupās, kur nav iestājpārbaudījumu).

Balstīšanās tikai uz zināšanām vismazāk raksturīga Rīgas studentiem, jo 65% no kopējā skolu absolventu skaita izmanto vienīgi vecāku materiālo atbalstu, lai iestātos maksas grupās. Arī daudz studentu no reģioniem plaši izmanto vecāku materiālo atbalstu (iestāšanās maksas grupās, kur nav iestājpārbaudījumu), bet tomēr daudz mazāk studentu izmanto tikai naudu un uz zināšanām balstīto stratēģiju vispār neizmanto. Materiālos resursus izmanto ne tikai labi nodrošinātas ģimenes, bet arī tās, kuru sociāli ekonomiskās iespējas ir novērtētas kā zemas.

Stratēģija, kura balstās tikai uz vecāku naudu, visbiežāk tiek izmantota, stājoties pieprasītākās un atzītākās augstākās izglītības iestādēs Latvijā. Neatkarīgi no ģimenes materiālās nodrošinātības līmeņa puse no visām ģimenēm izmanto naudu un absolventi gatavojas iestājpārbaudījumiem (sk. 2. tab.).

2. tabula

**Studentu iestāšanās stratēģijas**  
*Strategy of enrolment at higher education institutions*

Iestāšanās stratēģijas	Fakultāte (respondentu skaits, %)	
	Pieprasīta	Nav pieprasīta
Tikai zināšanas	33,0	51,0
Zināšanas un vecāku nauda	49,0	41,7
Tikai vecāku nauda	18,0	7,3
<b>Kopā</b>	100	100

Augstākās izglītības iegūšanas pamatmotīvi ir izglītība zināšanu dēļ, izglītība naudas dēļ, izglītība prestiža dēļ (sk. 3. tab.). Respondenti varēja sniegt vienu vai divas atbildes uz jautājumu (lai varētu izcelt trīs galvenos iemeslus), un atbilžu savienojumu grupējumi deva iespēju kvantitatīvi noteikt galveno izglītības motivāciju izplatību.



3. tabula

**Augstākās izglītības iegūšanas motīvi**  
*Motives for getting higher education*

Atbilžu varianti uz jautājumu "Kas ietekmēja jūsu lēmumu iegūt augstāko izglītību?"	Respondentu skaits, %	Pakāpe
Vecāki spieda	8,1	4
Iespēja nākotnē labi nopelnīt	<b>51,2</b>	2
Iespēja iegūt zināšanas	<b>58,4</b>	1
Iespēja četrus gadus nestrādāt	5,7	5
Mūsdienās augstākā izglītība ir nepieciešama pieklājības dēļ	<b>25,4</b>	3
Iespēja atrast dzīvesbiedru	3,8	6
Cits variants	2,7	7

- Pārsvārā pragmatiska motivācija (izglītības iegūšana *tikai* lai gūtu augstus ienākumus turpmāk) – 33,3%.
- Intelektuāli pragmatiska motivācija (*gan* zināšanu iegūšana, *gan* mērķis gūt augstus ienākumus turpmāk) – 30,5%.
- Pārsvārā intelektuāla motivācija (zināšanu vērtība neatkarīgi no to realizācijas augstos ienākumos) – 22,6%.
- Cita motivācija (izglītības kā simboliska kapitāla iegūšana vai lai atrisinātu dažas problēmas, piemēram, nodarbinātības problēmu) – 13,7%.

Ļoti interesants ir fakts, ka Rīgas studentu izglītības motivācijas tomēr nedaudz atšķiras no tām, kuras ir raksturīgas studentiem no laukiem un mazpilsētām.

4. tabula

**Jauniešu studēšanas motivācijas Latvijas reģionos**  
*Motivation to study in youth in regions of Latvia*

Pilsēta	Studēšanas motivācijas (respondentu skaits, %)				
	Intelektuāli pragmatiska	Pārsvārā intelektuāla	Pārsvārā pragmatiska	Cita motivācija	Kopā
Rīga	32,6	14,0	37,4	16,0	100
Jelgava	29,2	22,8	33,5	14,5	100
Daugavpils	29,5	27,3	31,9	11,3	100
Liepāja	30,6	26,2	30,4	12,8	100

Anketēšanas rezultāti liecina, ka studenti no Rīgas ir pragmatiskāki, kaut gan skaitliskais pārsvars nav īpaši nozīmīgs un tikai daļu no tiem interesē zināšanu zināšanu dēļ (sk. 4. tab.). Reģionos šī motivācija ir daudz lielāka. Tai pašā laikā aptuveni vienādi rādītāji gan Rīgā, gan reģionos ir par tiem studentiem, kuri netiecas ne pēc zināšanām, ne pēc naudas, kuriem ir kāda cita motivācija.

**3. Analizējot studentu atbildes uz tādiem jautājumiem kā lekciju apmeklēšana, papildu zinātniskās literatūras lasīšana savā specialitātē, darba apvienošana ar studijām, tika izveidoti daži modeļi par studentu attieksmi pret studijām (*educational behaviour*):**

- mācās un strādā – 32%;

- mācās – 31,2%;
- pārsvarā strādā – 17,5% (apmeklē ne vairāk kā 20% no kopējā lekciju skaita);
- nemācās un nestrādā – 19,3% (nāk tikai uz ieskaitēm un eksāmeniem).

Ja salīdzina studentu uzvedību studiju laikā ar iestāšanās stratēģiju, var secināt, ka ceturtdaļa studentu neatkarīgi no tās stratēģijas, kura tika izmantota, lai iestātos augstskolā, ir aktīvi un apvieno studijas ar darbu. Pārējās trīs grupās studentu skaits lielā mērā ir atkarīgs no tā, vai studenti ir izmantojuši personīgās spējas, lai iestātos augstskolā. No tiem studentiem, kuri izmantojuši tikai vecāku materiālo atbalstu, gandrīz viena trešdaļa nemācās un nestrādā. Šo studentu ir gandrīz divreiz vairāk nekā to, kuri iestājušies augstskolā, izmantojot gan savas zināšanas, gan vecāku materiālo atbalstu (sk. 5. tab.).

5. tabula

**Studentu attieksmes tipu diferenciācija atkarībā no resursiem, kuri tika izmantoti, stājoties augstskolā**

*Differentiation of types of educational behavior depending on the resources spent for enrolment*

Uzvedības modeļi studiju procesā	Iestāšanās stratēģijas (respondentu skaits, %)		
	Tikai zināšanas	Zināšanas un vecāku nauda	Tikai vecāku nauda
Mācās un strādā	28,3	22,8	24,3
Mācās	50,1	54,4	40,3
Pārsvarā strādā	7,0	7,6	5,2
Nemācās un nestrādā	14,6	15,2	30,2
<b>Kopā</b>	100	100	100

Analizējot iestāšanās stratēģijas un studentu attieksmi pret studijām, var secināt, ka stratēģija „nemācīties un nestrādāt” lielākā mērā izplatīta nodrošinātāku studentu vidū.

Desmitā daļa studentu Rīgā par prioritāru uzskata darbu. Studentiem no mazpilsētām tas nav tik raksturīgi. Dati rāda, ka studentu darbība studiju procesā nav atkarīga no tā, cik populāra ir augstskola, kurā viņi pašlaik studē. Studenti, kuri studē pieprasītākās studiju programmās, strādā retāk. Tie studenti, kuri uzskata savas studiju programmas par nepieprasītām, sāk strādāt vēl pirms augstskolas absolvēšanas.

Ļoti ievērojama atšķirība ir starp vīriešu un sieviešu uzvedības modeļiem. Vīriešu uzvedības modeļi vairāk ir saistīti ar darbu: strādājošo vīriešu skaits vairāk nekā divas reizes pārsniedz sieviešu skaitu grupā, kur jaunieši apvieno darbu ar studijām un vairāk nekā trīs reizes grupā, kur ir strādājošie. Jaunietes vairāk laika veltī studijām. Tai pašā laikā grupā, kura nestrādā un nemācās, vīriešu un sieviešu skaits ir vienāds. No kopējā respondentu skaita 49,5% apvieno darbu ar studijām vai pārsvarā strādā, no tiem 68% ir vīrieši.

Bieži vien tiek uzskatīts, ka tie studenti, par kuru studijām maksā vecāki, mazāk izrāda vēlēšanos mācīties nekā tie, kuri studē par valsts līdzekļiem. Pētījuma dati nedod pamatu tādām apgalvojumam (sk. 6. tab).

6. tabula

**Studentu attieksme pret studijām budžeta un maksas nodaļā**  
*Educational behavior of the students studying for tuition fee and at state-funded study places*

Uzvedības modeļi studiju procesā	Respondentu skaits, %	
	Par valsts budžeta līdzekļiem	Par studiju maksu
Mācās un strādā	20,7	15,4
Mācās	51,8	55,9
Strādā	10,2	12,4
Nemācās un nestrādā	17,3	16,3
<b>Kopā</b>	100	100

Kā var secināt, grupas lielums, kura nemācās un nestrādā, nav atkarīgs no tā, vai par studijām maksā students (vai viņa vecāki). Ievērojamas atšķirības izpaužas citu studentu attieksmes formu izplatībā: starp tiem, kas mācās maksas nodaļā, ir vairāk to studentu, kuriem nav regulāra darba, pie tam viņiem ir augsta studiju motivācija. Pētījuma rezultāti rāda, ka jauniešiem no materiāli nodrošinātām ģimenēm vēlēšanās strādāt studiju laikā ir ne mazāka kā studentiem no maznodrošinātām ģimenēm.

Saskaņā ar racionālas izvēles teoriju panākumi ir atkarīgi ne tikai no resursu esamības, bet arī no to efektīvas realizācijas. Personīgo iespēju un resursu realizācija veido dažādus studentu sociāli ekonomiskas uzvedības modeļus, tie var atbilst spēles likumiem, kuri ir izveidojušies sabiedrībā, kā arī var būt pretrunā ar tiem. Vecāko kursu studentiem ir skaidrāks priekšstats par to, kādas pūles atbalsta ārējā vide. Šo priekšstatu veidošanu ietekmē, protams, stratēģija, kura izmantota, stājoties augstskolā, iekārtošanās darbā, nodarbinātības pieredze gadījumā, ja students strādā studiju laikā. Pakāpeniski veidojas priekšstats par to, kas un pateicoties kam var sasniegt lielākus panākumus mūsdienu apstākļos.

Lai saprastu, kas jaunās paaudzes izpratnē, ir vajadzīgs, lai gūtu panākumus šeit un tūlīt, tika salīdzinātas, pēc respondentu domām, nepieciešamās personīgās īpašības ar esošajām (sk. 7. tab.).

Kopumā visi studenti uzskata, ka viņiem piemīt darbības un atbildības izjūta (šīs īpašības atzīmēja 44% respondentu). Tai pašā laikā īpašības, kas ir sevišķi svarīgas, lai gūtu panākumus, nedaudz atšķiras no tām, kuras piemīt lielākajai daļai studentu, – pirmajā vietā uzņēmība (ap 49%), otrajā vietā darbības (ap 44%). Analizējot kopumā pētījuma rezultātus šajā aspektā, acīmredzams ir tas, ka spēja sasniegt mērķi un darbības, kā arī spēja riskēt lielā mērā raksturīgas studentiem no mājāsaimniecībām ar augstu ienākumu līmeni.

Atšķiras studentu uzskati par to, kas ir nepieciešams panākumiem Rīgā un reģionos. Tā, piemēram, uzņēmība kā panākumu faktors iegūst lielāku nozīmi studentu grupā no reģionu augstskolām (63,1% salīdzinājumā ar 44–47% no Rīgas augstskolām). Arī prasme riskēt kā panākumu faktors tiek novērtēts augstāk nekā darbības.

7. tabula

**Personīgo stipro īpašību salīdzinājums ar tām, kas nepieciešamas, lai gūtu panākumus**  
**Comparison of “own strong qualities” with those that are necessary to succeed**

Raksturīgās īpašības	Respondentu skaits (%), kuri uzskata, ka tiem šīs īpašības			
	piemīt visvairāk	(pakāpe)	nepieciešamas, lai gūtu panākumus	(pakāpe)
Darbspējas	44,2	1	43,6	2
Labsirdība	13,9	11	6,3	11
Patriotisms	7,9	13	3,7	13
Neatkarība	9,2	12	12,1	9
Spēja strādāt kolektīvā	25,0	3	15,9	7
Spēja rast kompromisu	15,9	8	13,5	8
Spēja riskēt	16,2	7	37,5	4
Gatavība pārmaiņām	18,5	6	24,8	6
Inteliģence	14,4	9	5,1	12
Uzņēmība un enerģiskums	21,7	4	45,9	1
Taisnīgums	14,0	10	7,8	10
Ticība Dievam	4,0	14	1,8	14
Atbildības izjūta	39,8	2	30,4	5
Spēja sasniegt mērķi	19,5	5	41,2	3

Analizējot iegūtos datus, ir acīmredzama disonanse starp personības potenciālu un vides prasībām. To respondentu skaits, kuri darbspējas un spēju sasniegt mērķi uzskata par svarīgākām, lai gūtu panākumus, ir vienāds ar to respondentu skaitu, kuri uzskata, ka ir apveltīti ar šīm īpašībām. Citas sagādīšanās starp personības esošajām īpašībām un nepieciešamajām, lai gūtu panākumus dzīvē, nav atklātas.

No vienas puses, respondenti par savām stiprajām īpašībām uzskata labestību, atbildības sajūtu, neatkarību, bet tai pašā laikā ir pārliecināti par to, ka šīs īpašības nevar nodrošināt panākumus. Tos ievērojami lielākā mērā garantē uzņēmība, enerģiskums, prasme riskēt un panākt mērķi, bet tieši ar šīm īpašībām ir apveltīti divreiz mazāk respondentu salīdzinājumā ar tiem, kas šīs uzskata par nepieciešamām īpašībām.

Pētījumā atklāts arī cits paradokss – pēc studentu vairākuma domām, lai dzīvē kaut ko panāktu, galvenokārt nepieciešama patstāvība un uzņēmība, taču darba devējs gaida no tiem pavisam ko citu – ne iniciatīvu, bet centīgumu. Arī tas, ka darba devējus maz uztrauc profesionālie standarti, kas ir obligāti studiju programmas akreditēšanā, ir nepieļaujama pretruna ar prasībām, kuras tiek izvirzītas augstākajai izglītībai (5).

Studentiem veidojas arī noteikti priekšstati par to, kas ātrāk virzīsies pa karjeras kāpnēm: 44,1% respondentu uzskata, ka kvalificēti darbinieki, un 55,9% – ka tie, kam piemīt prasme kontaktēties ar priekšniecību.

Konstatējot tendenci, ka pa karjeras kāpnēm ātrāk virzīsies tie, kas prot kontaktēties ar priekšniecību, studentu vairākums atzīst, ka šāda situācija ir nepareiza (sk. 8. tab.).

**Priekšstats par karjeras virzīšanas sistēmu pareizību**  
*Notions on the rightness of the systems of promotion*

Ātrāk gūs panākumus	Karjeras virzīšanas sistēma (respondentu skaits, %)		
	Demokrātiska	Birokrātiska	Grūti pateikt
Kvalificēti darbinieki	77,4	15,3	7,3
Tie, kuri prot kontaktēties ar priekšniecību	20,1	75,2	4,7

Vairākums aptaujāto respondentu nešaubās par to, ka pareiza kadru politika darba devējam ir kvalificētu darbinieku virzīšana pa karjeras kāpnēm – tā uzskata vairāk nekā 77% studentu.

Analizējot studentu aptauju, tika izšķirti trīs sociālās dinamikas pamatvirzieni. Vairākums studentu (59,8%) izvēlējās konformisma virzienu jeb pielāgošanos esošajai institucionālajai videi. Šai studentu grupai ir gan zināšanas, gan vecāku atbalsts, un viņi realizē tādu sociālo stratēģiju, kura ir pieprasīta un efektīva šeit un tūlīt. Pat uzskatot esošo vertikālās mobilitātes mehānismu par nepareizu, viņi atzīst, ka neko nevar mainīt. Tomēr, ja mainītos institucionālā vide, viņi spētu izmainīt savu uzvedības modeli.

Pēc lieluma otrajai grupai (31,4%) ir tendence izmantot neformālo sociālo stratēģiju (personīgie sakari, rekomendācijas utt.). Šīs grupas pārstāvjus apmierina tie apstākļi, kuros, pēc viņu pārlicības, būs jāveido karjera, pat tajā gadījumā, ja šie apstākļi neatbilst viņu uzskatiem par abstrakti nepieciešamo. No konformistiem šī grupa atšķiras ar to, ka gadījumā, ja mainīsies institucionālie apstākļi, kuros ir iespējami un efektīvi tādi uzvedības modeļi, kuri balstās tikai uz sociāliem sakariem, viņi būs zaudētāji.

Trešā grupa apvieno tos (8,8%), kuri ir neatkarīgi, balstās tikai uz saviem spēkiem, zināšanām un iespējām. Tieši šī grupa atbalsta individuāli liberālo attīstības veidu. Šīs grupas pārstāvjus var uzskatīt par spēku, uz kuru balstoties, ir iespējams mainīt institucionālo vidi un attiecīgi arī sociālās dinamikas mehānismus. Taču šīs grupas pārstāvji atrodas absolūtā mazākumā. Pilnīgi iespējams, ka, nonākot pretrunā ar pastāvošajiem mijiedarbības (ar institucionālo vidi) likumiem, tie pametīs dzimteni, un līdz ar to valstī nebūs impulsa pozitīvām pārmaiņām.

Ekspertiem izglītības jomā ir atšķirīgi viedokļi par izglītības atbilstību darba tirgus prasībām (3, 129. lpp.). Vieni uzskata, ka to nav iespējams nodrošināt, tāpēc jāsaģatavo speciālisti, kas elastīgi spētu piemēroties darba tirgus prasībām. Mūsdienų situācijā tehnoloģijas mainās ļoti strauji, un pārmaiņas izglītības sistēmā pastāvīgi atpaliek no tehnoloģijām. Izglītības sistēmai būtu jābūt daudz elastīgākai un spējīgai mainīties.

Pastāv arī pilnīgi pretējs uzskats. Ir iespējams nodrošināt izglītības atbilstību darba tirgus prasībām, bet Latvijā pašlaik ar to vēl netiek pietiekami strādāts (nav prognožu par darba tirgus attīstību, izglītības programmu plānošana un ieviešana bieži notiek stihiski u. tml.). Tiek uzsvērta nepieciešamība pēc informācijas, pētījumiem par augstākās izglītības problēmām un šo problēmu risināšanas ceļiem (3, 28. lpp.).

Lai sasniegtu ātrāku darbaspēka pieprasījuma un piedāvājuma līdzsvarošanos, ir nepieciešams samazināt darba tirgus reakciju (uz izmaiņām tautsaimniecības struktūrā) kopējo aizkavēšanas laiku. To iespējams sasniegt, pirmkārt, informējot sabiedrību (darba devējus un potenciālos darba ņēmējus) par tendencēm darba tirgū; otrkārt, palielinot izglītības sistēmas elastību (nodrošinot profesionālo mobilitāti).

Darbaspēka kvalitāti ir iespējams nodrošināt, pilnveidojot izglītības programmas un organizējot prakses (ieviešot stažēšanos), kā arī paredzot izglītības iestāžu sadarbību ar darba devējiem un paaugstinot pedagogu darba kvalitāti.

Pētījuma rezultāti ļauj definēt trīs virzienus, kuriem tuvākā nākotnē ir jāklūst par prioritāriem uzdevumiem augstākās izglītības jomā: vienlīdzība augstākās izglītības pieejamībā, izglītības kvalitāte un izglītības izmantošanas efektivitāte.

## Literatūra

1. Giddens A. The Class Structure of the Advanced Societies. *Social Stratification: Class, Race and Gender in Sociological Perspective* (ed. by David B. Grusky). Westview Press, 1994.
2. Hansen M. N. *Earnings in Elite Groups: The Impact of Social Class Origin*. Acta Sociologica. 1996, 39 p.
3. Augstāko un profesionālo mācību iestāžu absolventu profesionālā darbība pēc mācību beigšanas: Eiropas Savienības struktūrfondu nacionālā programma "Darba tirgus pētījumi". Projekts „Labklājības ministrijas pētījumi”. Red. Ieva Račko. Rīga : Latvijas Universitāte, 2007, XIV. 227 lpp.
4. Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums: Eiropas Savienības struktūrfondu nacionālā programma „Darba tirgus pētījumi”. Projekts “Labklājības ministrijas pētījumi”. I. Koroļeva, I. Trapenciere, M. Pranka [u. c.]. Rīga : LR Labklājības ministrija, 2007, XVI. 472 lpp.
5. Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām: ES struktūrfondu nacionālā programma „Darba tirgus pētījumi” Projekts „Labklājības ministrijas pētījumi”. Vad. Biruta Sloka. Rīga : LR Labklājības ministrija, 2007. 231 lpp.

## Summary

*The article analyzes the educational strategy of young people in Latvia, considering such factors as the social resources of households and scenarios of development of young people's career. Building on the data obtained by the analysis, possible types of social dynamics – change of social behavior and vertical mobility mechanisms – were defined.*

*A considerable correlation between the level of material security of a family and suitability of higher education and possibilities that open up after completion of higher education was ascertained. Good financial position of the family facilitates receiving of quality higher education based on modern labor market demands which creates clear material and social possibilities. However, the way to the most prestigious educational institutions is not completely closed for children whose parents cannot provide either economic or other social resources.*

**Keywords:** *availability of higher education, motivation, social dynamics, vertical mobility, household resources, educational behavior.*

## The Self-Concept of Late-Career Teachers: Inspiration for School Leadership

### *Pieredzējušu skolotāju priekšstats par savu profesionalitāti: ierosme skolu vadītājiem*

**Bohumíra Lazarová**

Masaryk University, Faculty of Sports Studies  
Brno, the Czech Republic  
E-mail: [lazarova@fsps.muni.cz](mailto:lazarova@fsps.muni.cz)

This paper deals with the self-concept of late-career teachers. It presents the results of a three-year research project undertaken to understand the context of teachers with late careers and to attempt to find measures to support the quality of these teachers' performance and facilitate their work. The research can be broken down to a number of research questions. This article focuses on a major topic – the professional self-concept of late-career teachers. The results of this stage of research provide a useful background for school leadership in the work with late career teachers and sheds light on how mutual learning among generations can influence the quality of the teacher's work in a modern school. This stage serves as a starting point for quantitative research on school management.

**Keywords:** self-concept, late-career teachers, school leadership.

## Introduction

Teachers' professional career as a phenomenon has attracted attention of many experts both in the Czech Republic and abroad. Specialized literature on the topic in recent decades has preferred a holistic approach (and integrating, systemic view), meaning that the life of the teacher is explored throughout her/his career (e.g. Berliner, 1994; Huberman, 1989, a.o.). This kind of research views the teachers' career from a broad perspective, taking into account pedagogical as well as psychological and social factors and even considering extra-professional factors such as family and events underlying career change (Levin, 2003; Melnick, Meister, 2008; Steffy, Wolfe, Pasch, Enz, 2000, a.o.). These surveys mainly focus on the subjective perception of the teacher, her/his life story; qualitative research methods are primarily applied. Besides the "holistically conceived" research, attention has also traditionally been paid to partial issues typical of the teaching profession. These include for instance:

- teachers' professional development, processes of becoming a teacher-expert, definition and description of individual stages of the process (e.g. Berliner, 1994; Boyle, While, Boyle, 2004; Huberman, 1989; Hustler 2003);
- changes in the concepts of subject-matter and teaching content (e.g. Arzi, White, 2008);

- workload, burnout syndrome, maintaining motivation to perform well, reasons for withdrawal from the profession in mid-career (e.g. Bivona, 2002; Paulík, 1999),
- changes in interpersonal relations (with pupils and colleagues), inter-generation relations (e.g. Káriková, 2005; Leshem, 2006; Lukas 2007).

Another point of focus is specific stages of teachers' professional career (Berliner 1994, Huberman 1989), especially the novice stage (e.g. Imoník, 1995). Less research is done on teachers in the late stages of their career or during late maturity and at the beginning of ageing. Schools and/or their leadership should strive to maintain a balance of representation of generations while enhancing the quality of performance of all teachers, their age notwithstanding (A statistical..., 2002; Káriková, 2005; Keeping..., 2004). Studies focused specifically on elderly teachers (but not only on them) especially explore the possibilities of maintaining the motivation and level of performance of these teachers and of using their expertise for school development (e.g. Hanson, Moir, 2008; McCann, Johannessen, 2005; McCreight, 2000; Pol, 2007) as well as effective integration of retired teachers into mentoring schemes and other forms of assistance to school (Botwinik, Rothman Press, 2006). These topics offer inspiration and raise a lot of questions for school leadership.

### Teachers' Self-Concept – a Conceptual Framework

Self-concept is a structure of features, expectations, attitudes and relations an individual attributes to oneself (Smékal, 2002). It is developed based on a holistic concept of oneself, which is largely determined by the response of one's environment and the social roles the individual performs. In our research, self-concept refers to the professional version of it – it is the teacher's self-concept, i.e. an aggregate of emotions, ideas and expectations an individual attributes to oneself as an employee. Self-concept and professional self-concept are interlinked; they are individual to such an extent that the only way to explore them is through autobiographical stories without any aspiration to generalization. We will therefore focus in our research on **generally formulated factors which can be of key importance for changes in the self-concept of late-career teachers.**

Some studies have focused on change in occupational performance of elderly teachers which lead to partial generalizations. Some authors, for instance, Daniel, Sarmány-Schuller, 2000; Huberman, 1989; Paulík, 1999; Průcha, 1997, have expressed the ambivalence and pointed out the pros and cons implied by the process of professional maturation. These included:

- an increased amount of health problems and a growing number of days off due to illness;
- emotional exhaustion; risk of burnout; subjective sense of physical and psychic wear and tear and stress;
- diminishing self-confidence; increased reflectivity, diminished sense of personal success;
- diminishing motivation to prove one's worth, decreasing ambition in making personal investments;



- increasing distance from pupils due to the growing generation gap, decrease of interest in spending time with children;
- impending disappointment, scepticism of reform, and dogmatism;
- decreasing tolerance of the changing ways of behaviour among young teachers, parents and pupils, etc.

Nevertheless, the authors point out that elderly teachers should not be thought of as inferior; no evident correlation between the length of practice and pupils' performance or willingness of experienced teachers to undergo further education and innovate their teaching practices has been found (Lazarová, 2005; Pelikán, 1991; Průcha, 1997). Quite the contrary: elderly teachers are usually regarded as more trustworthy, more efficient, and calmer (Huberman, 1989), and more self-confident, too, e.g. in communication with parents and in dealing with conflicts (Melnick, Meister, 2008).

Delimiting the group of teachers to be studied or the concept "late-career teacher", we were inspired by the definitions of teaching career stages outlined by Berliner (1994) and Huberman (1989). We included not only teachers-experts but all experienced teachers in the last stage (approximately the last 10–15 years) of their career. Professional experience need not automatically include what we call expertise or professionalism (e.g. Tsui, 2003). Planning the research, we defined the group of subjects as teachers over fifty whose professional history included 20 or more years of teaching practice. The term 'experienced teacher' will be used to refer to these teachers for the sake of clarity.

### **Planning and Analysis of Discussions in Focus Groups**

The first stage of our research focused on the professional life of experienced teachers. Our research was based on the method of focus groups, the objective being to get insights into the issues from the perspective of teachers themselves. The main research question of this survey stage was: *Which factors influence changes in the professional self-concept of teachers over 50?* The survey was centred around three main questions: *What is the life of teachers over 50 like? What is it they can give to the school? What support do these teachers expect?* Some of the ancillary questions were: *How do teachers over 50 feel at work? What are they excited about? How are they perceived? What are their everyday joys and troubles? What are their pros and cons? What are their possibilities? What role should teachers over 50 play at the school? What do they plan and what do they need? How do they see their future?*, etc. We were concerned with teachers' own experience, with a view to projecting them into generally conceived answers. Apart from willingness and availability, the inclusion criteria were age (50+), gender (relative shares of men and women), subject specialization (disciplines represented), and school location (relative shares of village, town, and city schools). Eight teachers teaching at the second level at basic schools who were not members of the school leadership were invited to participate in the discussion. The research population included 2 male and 6 female teachers at second-level basic schools aged 51 to 65, all with over 20 years of teaching practice. The teachers represented 3 village schools and 5 city schools and had different specializations. Logs from the focus groups were analyzed and,

following grounded theory, categories were created to seek connections between them and, finally, develop a paradigmatic model around a selected axis defined by a fundamental phenomenon of “performance of teachers over 50” permeating the whole discussion.

#### The paradigmatic model

Causal conditions	Phenomenon	Context	Intervening conditions	Strategy of action and interaction	Result
Age factor	Performance of teachers over 50	Specifics of the teaching profession  Changes in professional performance	Teacher's personality  Lifestyle and teacher's family  School micro-climate	Passive and active coping strategies	(Lack of) success  Emotional perception of one's performance  Changes in self-concept

The model involves a broadly defined phenomenon broken down into multiple smaller phenomena which proved to be of key importance in the discussion. Some of them will be mentioned below.

#### Change in Society and Education – New Requirements for Teachers

As a topic recurring in professional as well as general discourse, the change that has occurred in society and education (the teaching profession) in the recent decades may appear somewhat uninteresting, even banal. Discussions of this kind often also end up in complaints about the problems of the period without aspiration to any solutions. In our focus groups, too, the topic of change and new requirements of the current time tended to become the central point of the discussion. It was often very difficult to get the group to leave their laments about the problems of the time behind and refocus on the true subject of discussion. If, however, the issue of change in teachers' performance keeps occurring in teachers' discussions, the researcher has no option but to study it in more detail. What is making the topic so important to experienced teachers that they keep returning to it? What influence can “fighting products of the time” have on the self-concept of an elderly teacher? The discussion kept returning to the following issues:

- the IT boom implies new requirements that have exceeded mere PC skills – teachers need to know how to use interactive boards and sophisticated educational software, be able to do their paperwork using ICT etc;
- schools show a clear trend of training specific skills rather than narrowly defined knowledge and are moving towards (not always clearly defined and hard-to-evaluate) key competences;
- teaching keeps emphasizing “HOW” to “WHAT” since the teaching content or information is easy to find in the influx of information sources; pupils themselves require the school to be different;
- respect to pupils' “individual cognitive parameters” and specific needs and acceptance of their individual or culture-specific behaviour are required;

- teachers are expected to show more tolerance of free expression of opinions and attitudes; they are often also expected to approach pupils and their parents as their clients for whom they are “delivering educational services”;
- these requirements have changed the picture of the teaching profession radically – but this pertains to young teachers as well as experienced ones.

We have therefore asked the participants of our research what is specific about this topic for experienced teachers. Experienced teachers can be **more sensitive to change** – they have longer memories, more past experience and **can compare with what the situation used to be**. It is natural for elderly people to notice current change and to remember “the good old times”, but the teachers who are young today will recall the beginnings of their teaching careers, too, when their time comes. Also, our experienced teachers obtained their education in a different period and with a view of a different school; **the need to adjust is therefore greater for them**.

Teacher (aged 51): Well, the young feel different about these things. We have been teaching for some 30 years, so it is easy to see the difference for us – unlike them. We can compare.

Teacher (aged 65): If you compare us with the young, we face more problems as far as new technologies are concerned, we need to take much more care and learn more – the young are equipped with this when they come from school. We are lagging behind and that’s a problem.

Experienced teachers are quite naturally more willing to share their occupational worries and shortcomings for which **the change in society and school policies, whose benefit tends to be viewed as rather ambiguous, can be blamed**. This change includes problems in interpersonal relations, a departure from classic values, libertarianism and lack of motivation in both children and parents, etc. It is especially **the handicaps (inferiority) regarding ICT and new teaching methods** that are reflected in the self-evaluation and self-concept of experienced teachers. Experienced teachers need to learn these skills as they go while young teachers learn them at school. It may be far from easy to catch up with that, and teachers face the new requirements with various attitudes and strategies and use different sources of support in coping with them – from passive escapism through compensation and competitive activities to active effort directed at learning and cooperation.

Teacher (aged 55, realizing her handicap and trying to catch up): Young colleagues are helpful and are ready to give me advice or even do some things for me. And I am far from reluctant to ask my pupils for help – some have really very good PC skills. But it is clear to me that I need to learn, too. I cannot keep failing; I would feel awkward asking them to help me with the same stuff.

Teacher (aged 52, uses new technologies at school as well as for personal use): I realized I had to keep with the times if I do not want to appear stupid, and I was not shy at all to keep addressing my younger colleagues with questions. They helped me a lot and then I was learning on my own by the trial-and-error method. But this took me a lot of time – that’s the advantage that I do have the time in my

age, therefore I can do things properly. And my son has helped me a lot, too. So, when I see my younger colleagues using something new I want it too and I am soon able to learn, with people's help.

It is evident that the requirements of the school or the school leadership, support of colleagues and family members of experienced teachers also play an important role (compulsory education is usually not enough). Contemporary school places a number of new expectations and requirements on experienced teachers, thus changing and expanding their role. Experienced teachers are not likely to stop being aware of these new requirements of their profession. It is important to what extent, how, and who reminds them of their new professional roles, and to what extent they understand these requirements, how they interpret them, and whether they accept or resist them. It is also of key importance to what extent and how these teachers are evaluated, appreciated, and supported. It seems that it is here where there is a place for purposeful intervention on the part of school leaders.

## The Factor of Age and Teachers' Performance

No extensive research seems to be necessary to estimate what the greatest problem for teachers in late maturity is and, on the contrary, what the advantages of older age are. Discussions centered around the performance of experienced teachers are typically drawn to listing shifts in the teacher's attributes and abilities, usually with negative or positive connotations – perceived or observed advantages and disadvantages of professional ageing. Our objective was to understand this change better and describe not only WHAT teachers say about professional ageing but also HOW they describe this change which may underlie change in their self-confidence and self-concept.

It is traditionally the **experience** coming with age that is regarded as the greatest benefit and discussed probably most often. We asked the question, where does this experience manifest itself? The teaching profession is a profession where experience as well as expertise can remain hidden, **unrecognized** for a long or time or **forever** and, especially, **undervalued**. Although there have been some attempts to come up with a theoretical description of a teacher-expert, expertise remains a fuzzy quantity or ability, resisting empirical measurement. It is certainly easier to recognize whether a teacher has basic PC skills or can control an interactive board than to see whether s/he can teach as a true professional, deal with common school situations, and build up relations with pupils or their parents. Individual specific failures and a lower output quality are easier to observe than general advantages of advanced age (such as a broader perspective on life, consideration, meticulousness, etc). Personality changes and changes of performance in elderly people have generally been described in developmental psychology literature and thus are becoming a basis for explanations of change in the professional self-concept of teachers. In literature, increasing age is usually associated with **change in priorities, values, and emergence of a broader perspective on life** (Stuart-Hamilton, 1999; Vágnerová, 2000).

Teacher (aged 51): I would like to add that there is a bit of a change of priorities; things which had not been important are gaining importance

and things that had been important seem less relevant... such as preference of peace of mind, or worries about personal wellbeing or health. We do not feel the need to prove our worth, we are not so ambitious anymore.

Teacher (aged 52): You can deal with things in school taking a greater distance. You are not so emotional, you know you do not have to deal with everything at once. We've got this broader perspective. We used to deal with things with a lot of emotions, but we do it more rationally now... I can remember a situation when a young colleague wanted to call certain pupil's parents to school immediately to discuss his disobedience but I dissuaded him, suggesting to put it off and be less radical because I know the family and I know similar things were discussed with them in the past. I simply know you have to approach these issues differently. And the teacher then appreciated my advice and admitted I was right.

Teacher (aged 53): I think it is the same as with those who have not reached their fifties yet. Probably the only difference is that older teachers feel more responsible for all they do. And I guess they think about things more, they are not so rash about things, even if they are enthusiastic.

Experienced teachers also described their experience in terms of **being good at estimating pupils** based on their knowledge of pupils' families, especially when they have been teaching at a particular school for a long time. They have also come across a number of analogical situations in their professional lives which they had to deal with routinely, therefore they were able to come up with **more – proven – strategies of solving them**. As far as teaching itself is concerned, experienced teachers had **a lot of materials** and, as they reported, they *“know what to draw on when they need to improvise or when things are not working as expected”*. They were able to select among alternatives, knew what they could skip when teaching, were more skilful class planners and better at time management.

Teacher (aged 53): I know what works in certain situations and I do not waste efforts. I know where to go, I can select among alternatives. I do not reinvent the wheel; that's the strength and effectiveness of my age.

Teacher (aged 65): Young colleagues sometimes invite me to help them deal with disobedience of pupils, when they are at a loss about what to do with an individual pupil or a whole class. I guess we are more experienced in this respect and hardly anything can unsettle us because we have seen this before. Young teachers sometimes tend to be much too tolerant and friendly, and then things can get out of hand.

The opportunity to deal with analogical (but not necessarily the same) situations repeatedly involves **the risk of stereotype**. Experienced teachers reached the consensus that there is the risk of the sense that “I have seen that before” and that repeated choice of similar strategies can reduce their sensitivity in looking for alternative solutions.

Another thing that experienced teachers perceive as an advantage of their age is the change in **time structure**. While young teachers tend to have a number of other (usually family-related or leisure-time) obligations and activities, the social networks of elderly people are usually poorer because the tendency to introversion seems to be a natural phenomenon associated with ageing. People in their late maturity are freer from the constraints of family and family obligations, which is especially true of women, who dominate the sector of education.

Teacher (aged 51): With children out of home, we have much more time. Thanks to this, we can devote all our time to work. We have always been used to preparing for classes from home, and now, with no grandchildren yet, we can spend more time preparing for classes.

Teacher, aged 52): Well, work is now higher on the list of my priorities; it had long been my family, my children that were the top priority. My children, of course, now mind their own business, so work is now in fact the top priority for me. We used to bring work home, now we do it at school. I guess this is why we hardly have any opportunity to talk to the young colleagues: they hurry home, to their children after classes. It is an advantage that I can prepare for classes at school and do not need to carry those bags full of exercise books home.

The importance of work is, however, regarded as a risk, too – experienced teachers are prone to have a narrower range of interests, to fall into stereotypes or lose touch with the outer world. Our teachers mentioned the “cocoon of school” in this context – they felt they could get too absorbed by the school and their outlook could get limited.

### **Using the Potential of Experienced Teachers – a Task for School Leaders**

It is certainly not easy to satisfy the new, often fast and radically changing requirements for performance in the teaching profession, especially for those teachers who entered the profession a number of years ago. If school leaders want to keep the quality of teaching high, they must not neglect the issue of experienced teachers and avoid concentrating their attention solely on young teachers, whose efficiency and enthusiasm catches the eye. **Passivity or resistance observed in elderly teachers can have a number of unrecognized underlying causes.** As mentioned above, the consideration and the broader perspective characteristic of these teachers may strike one as slowness and lack of interest; their smaller willingness to work in a team and take up new responsibilities may be due to lack of confidence in their abilities; their conservatism and scepticism can originate from factual past experience.

Therefore, it seems not only unethical but also uneconomic for a school to take neutral or even negative attitude towards those who may seem redundant at the first glance. Experienced teachers often are the ones who bear and pass on the school culture; they have large experience as well as information relevant for the school and its pupils; furthermore, they have certain age-related advantages; it is therefore advisable to use their potential for the sake of the school’s development. Thus, school leaders often face difficult tasks:

- to identify the (changing) potential of experienced teachers;

- to discuss their expectations and career plans with them;
- to consider their changing self-confidence and self-concept and keep offering support despite a potential first refusal;
- to respect the specific needs of experienced teachers and discuss their career development with them;
- to respond to their changing structure of time and use it if possible;
- to select and offer them tasks dealing with which they can use their experience and their broader perspective on life (e.g. see above) and benefit the school, etc.

It is clear that **the relations between experienced teachers and school leaders** have specifics of their own and that the development of these relations is influenced by diverse factors requiring separate research. The important factors are the age and gender of the headmaster, the period for which s/he has worked in the particular school, and, mainly, her/his management and leadership style.

## Conclusion

Studying late-career teachers means venturing into an extremely vast area. This stage of our research was concerned with measuring and exploring its surface and dividing the “map” into several parts. The paradigmatic model described above sets the general lines of reasoning concerning how to conceive the terrain and how to divide it into specific allotments. Selected allotments will then be subjected to a close inspection and the results will be presented in further texts and publications. The role of school leadership in coordinating intergeneration cooperation will not be neglected and will be given constant attention.

## References

1. A statistical profile of the teaching profession (2002) Paris, Geneva : Unesco, ILO. Available at: [http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/stat\\_profile02.pdf](http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/stat_profile02.pdf)
2. Arzi, H. J. & White R. T. (2008) Change teachers' knowledge of subject matter: a 17-year longitudinal study. *Science Education*, vol. 92, no. 2, pp. 221–251.
3. Berliner, D. C. (1994) Teacher expertise. In Husen, T. & Postlethwaite, T. (eds.) *The International Encyclopedia of Education*. London : Pergamon.
4. Bivona, K. N. (2002) Teacher morale: the impact of teaching experience, workplace conditions and workload. Available at: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/50/b4.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/50/b4.pdf).
5. Botwinik R. & Rothman Press, M. (2006) Career Options for Retired Teachers. *The Clearing House*, Washington, vol. 79, no. 3, pp. 145–146.
6. Boyle, B., While, D. & Boyle, T. (2004) A longitudinal study of teacher chase: what makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, vol. 15, no. 1, pp. 45–68.
7. Daniel, J. & Sarmány-Schuller, I. (2000) Burnout in teacher's profession: age, years of practice and some disorders. *Studia Psychologica*, vol. 42, no. 1–2, pp. 33–41.
8. Hanson, S. & Moir, E. (2008) Beyond Mentoring: Influencing the Professional Practice and Careers of Experienced Teachers. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, vol. 89, no. 6, pp. 453–458.
9. Huberman, M. (1989) The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, vol. 91, no. 1, pp. 31–57.

10. Hustler, D. (2003) *Teachers' Perception of Continuing Professional Development*. London : DFES.
11. Kariková, S. (2005) *Vekové premeny učiteliek 1. stupňa základných škôl*. Banská Bystrica, UMB.
12. *Keeping teaching attractive for 21st century (2004) Key topics in education in Europe. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report IV*. Brussels : Eurydice.
13. OECD report (2003) *Country background report for Sweden*, p. 74.
14. Lazarová, B. (2005) *Psychologické aspekty profesionálneho rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. Pedagogika*, Praha, PedF UK, vol. 55, no. 2, pp. 102–118.
15. Lessem, S. (2008) *Novices and veterans journeying into real-world teaching: how a veteran learns from novices. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 24, no. 1, pp. 204–215.
16. Levin, B. B. (2003) *Case studies of teacher development*. London, New Jersey : Lea Publisher.
17. Lukas, J. (2007) *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. Pedagogika*, vol. 57, no. 4, pp. 364–374.
18. McCann, T. & Johannessen L. R. (2005) *The role and responsibility of the experienced teacher. English Journal*, Urbana, vol. 95, no. 2, pp. 52–57.
19. Mc Creight, C. (2000) *Teacher attrition, shortage, and strategies for teacher retention*. Texas : A & M University, Department of Professional Programs.
20. Melnick, S. A. & Meister, D. G. *A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. Educational Research Quarterly*, 2008, West Monroe, vol. 31, no. 3, pp. 39–56.
21. Paulík, K. (1999) *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava : FF OU.
22. Pelikán, J. (1991) *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha : UK.
23. Poř, M. (2007) *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita.
24. Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha : Portál.
25. Směkal, V. (2002) *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno : Barrister & Principal.
26. Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pash, S. H. & Enz, B. J. (eds.) (2000) *Life cycle of a career teacher*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
27. Stuart-Hamilton, I. (1999) *Psychologie stárnutí*. Praha : Portál.
28. Šimoník, O. (1995) *Začínající učitel*. Brno : Masarykova univerzita.
29. Tsui, A. B. M. (2003) *Understanding expertise in teaching: case studies of EFL teachers*. Cambridge University Press.
30. Vágnerová, M. (2000) *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál.

## Kopsavilkums

*Raksta pamatā ir trīs gadu pētījuma rezultāti par pieredzējušo skolotāju darbību skolā, kā arī aprakstīti mēģinājumi atbalstīt šo skolotāju darbību un paaugstināt tās kvalitāti. Pētījumam var iedalīt vairākās daļās. Rakstā apskatīts pieredzējušo skolotāju priekšstats par viņu profesionālo darbību skolā. Pētījuma rezultāti var noderēt skolu vadītājiem darbā ar pieredzējušiem skolotājiem. Aplūkotoais jautājums var būt sākums kvantitatīvam pētījumam skolu vadībā.*



## Atkārtojuma princips pedagoģiskajā diskursā *The Repetition Principle in Pedagogical Discourse*

**Aīda Krūze, Vladimirs Kincāns**

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: [aida.kruze@lu.lv](mailto:aida.kruze@lu.lv)

Rakstā pēfīts atkārtojums un tā vieta pedagoģiskā diskursa struktūrā. Pedagoģiskā diskursa efektivitāti nosaka atkārtošanas principa klātbūtne tā struktūrā. Atkārtošana ir zināšanu, iemaņu un prasmju apguves svarīgākais priekšnoteikums, taču produktīva tā būs tikai tad, ja atbildīs noteiktām prasībām. Tāpēc ļoti svarīgi ir veidot aktīvas un daudzveidīgas atkārtojuma figūras. Dažādas atkārtošanās formas sekmē jaunu saskarsmi starp mācību saturu un reālo dzīvi, praksi. Līdz ar to pedagoģiskā diskursa jēdziens kopumā un mācību materiāls kā tā sastāvdaļa tiek izprasts bez grūtībām.

**Atslēgvārdi:** atkārtošanās / atkārtojums, diskurss, sapratne, izglītība, ciklu shēmas, jauns, zināms.

### Ievads

Izglītības process ir nevis tikai informācijas saņemšana un iegaumēšana, bet vispirms tās apjēgšana un sapratne. Par izglītotu cilvēku uzskata ne to, kurš daudz zina un atceras, bet gan to, kurš visu saprot. Atšķirībā no izziņas sapratne ir ļoti sarežģīts un specifisks process. Jebkura līmeņa izziņas, teoretizēšanas un refleksijas mērķis ir iegūt objektīvu patiesību, kas nav atkarīga ne no cilvēka, ne no cilvēces, bet ir brīva no visa subjektīvā, ārīšķīgā, nebūtiskā, netipiskā un nejaušā. Tā, piemēram, abstrakcija atšķēļ no parādības nebūtiskās šķautnes, idealizācija atmet visu lieko, kas aizsedz parādības skaidrību, vispārinājums vērsts uz tāpatības un atkārtojuma fiksāciju utt.

Sapratnes jēdziens jāizprot kā saistība gan ar vispārējām, gan unikālām situācijām, ne tikai ar universāliem, bet arī ar individuāliem objektiem, tā vērsta uz izzināmā tāpatības saglabāšanu, apvienojot tam raksturīgo nejaušo un likumsakarīgo, ārējo un iekšējo, tostarp visu to, kas ir saprotams.

Sapratne ir apziņas eksistences forma visā tās neatkārtojamībā, unikalitātē, straujumā. Kā gan šo formu atklāt, kā attēlot šo apziņas Heraklīta upi, kurā nevar iekāpt otrreiz? Atbildi uz šo jautājumu var dot cilvēka pasaules apgūšanas ciklu shēmas.

Lai atveidotu kādu subjektīvu vai tam piederīgu objektīvu fenomenu tā viengabalainībā un neatkārtojamībā, jāiztēlojas konkrētā situācija noteiktā pasaules teorētiskās vai praktiskās apguves kontekstā. Bet, lai orientētos šajā situācijā un arī pārzinātu dotās parādības vispārējo fonu vai kontekstu, šī parādība ir jāizprot. Te arī

pamatojas savstarpējā nosacītība starp situācijas izpratni, kad tiek apzināti atsevišķi elementi, un elementu izpratni, kad tiek apjēgta kopējā situācija.

Lai ielauztos šai savstarpējā nosacītībā, vispirms jāizzina viena tās puse (situācija vai elements), un pēc tam, realizējot šīs izprastās puses radīto iespēju, jāatgriežas atpakaļ pie premisas, bet nu jau kā pie sapratnes priekšmeta. Citiem vārdiem, parādības viena puse – neizprastā un otra – jau izzinātā, kā arī faktu problematizācijas un hipotēžu aktualizācijas atgriezeniskais process utt. veido nepārtrauktu hipotētisku postulātu ciklu. Šī sapratnes procesa „augšupejošās – atgriezeniskās” kustības forma arī uzskatāma par tās uzbūves cikliskuma problēmu.

Hermeneitiskā procesa cikliskums ir atkarīgs no tā, cik daudz ir saprotams tajā gadījumā, ja iepriekš tiek izveidota/izvirzīta izprotamās situācijas vai teksta jēgas iepriekšēja shēma, pamatojums, princips, pieļāvumi un priekšstati. Bez šādas iepriekš sagatavotas kopējas shēmas vai zīmējuma var nebūt saprotamas ne tā teksta daļas, kas kontekstā ietilpst kā atsevišķas frāzes (jeb situācijas elementi), ne arī viss tēzaura.

Reālajā dzīvē cilvēks, protams, neveido jēdzienus pēc zinātniskas hipotēzes principiem (lai gan mēdz būt arī tā). Sapratni parasti regulē tradīcijas, paraugi (paradigmas vai aksiomas), laikmeta kultūras (tostarp intelektuālais) fons. Taču uz šo fonu, tradīcijām vai priekšstatiem cilvēks neskatās no ārpuses, jo viņš atrodas tajās iekšā – gan tradīcijās, gan savā laikmetā un tā kulturāli intelektuālajā fonā. Tāpēc pārliecināties par iepriekšējās sapratnes pareizību var tikai analizējot izzinātā veseluma daļas. Taču to izpētē pastāvīgas korekcijas ievieš konteksts, bet iepriekš izprastā pārraudzīšana nemitīgi virzās no veselā uz iedaļām un otrādi.

Līdzīga hermeneitiskā procesa „ciklōda”, apstiprinoties kopīgajam un atsevišķajam, tiek veidota un vairākkārt papildināta (vienam ejot pie otra un atpakaļ), kamēr noformējas iepriekšējā sapratne, kas jau spēj raksturot tās uzbūvi pēc atkārtojuma shēmām.

## **Pedagoģiska darbība un atkārtojums**

Atkārtošana ir viens no pedagoģiskā diskursa veidošanas paņēmieniem. Tā balstās uz valodas sintaktiskās konstrukcijās atspoguļotām cilvēka domāšanas īpatnībām, kā arī uz saistītā teksta abstrakto modeļu atveidotām informācijas pārraides metodēm. Ar reduplikāciju (t. i., saistītā teksta noteiktu abstrakto modeļu mērķtiecīgu atkārtojumu) atkārtošana kļūst par teksta struktūras matricu. Tieši tāpēc atkārtojums uzskatāms par universālu parādību, kas aptver itin visus pedagoģiskā diskursa līmeņus – valodas, stila, ritma, formas un satura līmeni.

Pedagoģiskajam diskursam atšķirībā no spontānas runas piemīt stingri noteikta struktūra. Lekciju teksta saistību nodrošina tipizētu paraugu – teksta veidošanas vienību, tostarp komplicētā sintakses kopuma, izmantošana. Komplicētajam sintakses kopumam piemīt monotematiska un komunikatīva vienotība, kas izpaužas tās sastāvdaļu komunikatīvā pārmantotībā. Tas nozīmē, ka ikkatrs nākamais komunikatīvā plāna teikums balstās uz iepriekšējo. To apliecina jebkura teksta lingvistiskā un loģiskā struktūra, kurā atkārtojums kļūst par frāzi vispārinošu

skaņu, zīmju sapratnes, lasīšanas un funkcionēšanas organizatorisko principu (8, 134. lpp.).

Ja šajā kontekstā respektēsim fundamentālo komunikācijas likumu par to, ka zinātnes izaugsme un attīstība sākas no pazīstamā uz nezināmo, jauno, tad noteikti interesi izraisīs minētā tiešā sakarība ar teikuma aktuālās sadalīšanas teorijas nostādņēm. Saskaņā ar V. Mateziusa izvirzīto un Prāgas lingvistikas apvienības pārstāvju tālāk attīstīto teoriju jebkurš teikums dalās divās daļās. Teikuma (tēmas) pirmā daļa parasti sniedz ziņu no konteksta vai kopējās situācijas, arī iepriekšējā teksta. Savukārt otrā daļa (rēma) ir kaut kas jauns, nepazīstams, kas tāpēc obligāti jāuzsver. Informācija tiek pasniegta pakāpeniski, ieskaitot jau zināmā atkārtošanu un nezināmā piesaistīšanu. Šo parādību dēvē par „tēmas – rēmas ķēdīti” (angl. val. tradīcijā – „*topic*” un „*comment*”).

Aktuālās dalīšanas teorija atšķirībā no teikuma formālā daļjuma gramatiskos subjektos un predikātos ļauj noskaidrot, kādā veidā teikums saistās ar visa pateiktā priekšmetiski tematisko kontekstu. „Teikuma aktuālās dalīšanas teorija,” rakstīja V. Mateziuss, „ir izteikuma izejas punkts (jeb pamats). Proti, viss, kas konkrētā situācijā ir zināms vai vismaz viegli noprotams un uz kā runātājs balsta savu domu, ir izteikuma kodols, t. i., tas, ko runātājs ziņo par izteikuma izejas punktu” (5, 239. lpp.). Tā, piemēram, krievu valodā tāpat kā daudzās citās valodās jaunā izcēlumu panāk ar vārdu kārtību teikumā. Savukārt angļu valodā aktuālā sadalīšana notiek ar kārtas palīdzību, kur tēmu norāda teikuma priekšmets.

Teikumam jāsākas ar zināmo, bet tas, kas ir jauns vai nezināms, liekams teikuma otrajā daļā. Ja stāstījums tiek veidots tieši otrādi, tad teiktā jēga būs uztverama krietni grūtāk. Šis fakts nepārprotami pierāda to, ka atkārtošana ir obligāts un nepieciešams elements pedagoga verbālajā komunikācijā un pedagoģijas procesā vispār. Visdažādākajiem atkārtojumiem pedagoģiskajā diskursā ir liela organizatoriskā un formējošā loma. Tie atvieglo materiāla uztveri, izpratni un iegaumēšanu. Atkārtošana palīdz audzēkņiem vecajā ieraudzīt kaut ko jaunu; sekmē loģisku saikņu veidošanu starp mācāmo materiālu un iepriekš uzzināto; bagātina atmiņu, paplašina redzesloku; sistematizē zināšanas, disciplinē, pieradina patstāvīgi meklēt atbildes uz neskaidriem jautājumiem utt.

Šajā gadījumā runa ir tieši par atkārtojuma principu, nevis par atkārtošanu. Pedagoģiskajā literatūrā visbiežāk sastopami pētījumi par iepriekš apgūtā satura atkārtošanas nozīmi (1, 19. lpp.). Tā klasificē mācību satura atkārtošanas un nostiprināšanas veidus un norāda, ka atkārtojums ir viens no svarīgākajiem metodiskajiem līdzekļiem sekmības līmeņa paaugstināšanā un dziļu un stabilu zināšanu iegūšanā.

Mēs analizējam atkārtošanas principu tieši kā pedagoģiskā diskursa struktūru veidojošo elementu. Atkārtojuma organizācijas principi pedagoģiskajā diskursā ir samērā universāli, tos var sastapt gan citos diskursa tipos, gan jau pabeigtos tekstos. Atkārtojuma shēmas ir ļoti daudzveidīgas un tāpēc grūti klasificējamās, jo katrs konkrēts gadījums var atklāt pavisam citu, jaunu likumsakarību. Atkārtojums var būt ne tikai burtisks un precīzs atsevišķu elementu attēls, bet arī kontrastu pretnostatījums. Var atkārtoties struktūras elementi un idejas. Sarežģītāka atkārtojuma shēma veidojas tad, ja vieni un tie paši dublētjie elementi parādās dažādos vienota objekta struktūras

līmeņos. Zinātnieku interesi nereti piesaista t. s. spoguļa efekta atkārtojums, kad izziņas process virzās pretēji ierastajam. Svarīgs atkārtošanas aspekts ir arī tās ilgums un ritms.

Turpmāk aplūkosim ja ne specifiskākās, tad noteikti raksturīgākās pedagoģiskā diskursa atkārtojuma shēmas.

## Atkārtojuma shēmas pedagoģiskajā diskursā

Pedagogi atkārtojumu kā leksikas, tā frāzes līmenī lieto, lai izceltu galveno domu. Galveno jēdzienu atkārtošana palīdz apdomāties, koncentrēt uzmanību uz to, kas, pēc pedagogu domām, ir svarīgākais. Vienas un tās pašas idejas, principa vai jēdziena atkārtošana dažādos lekciju kursa tematos uzsver šīs pieejas principiālo nozīmi un vienlaikus atvieglo ne tikai uztveri, bet arī iedziļināšanos vēstījumā iekļautajās, iespējams, dažādajās domās. Sapratnes procesā ir ļoti svarīgi jaunajā ieraudzīt pazīstamo, bet zināmajā – jauno.

Vienas un tās pašas domas atkārtošana dažādos studiju kursa attīstības posmos ļauj pavisam citā gaismā ieraudzīt dažas labi zināmas pedagoģiskā procesa likumsakarības. Par tādām uzskatāmas, piemēram, „zelta griezuma” proporcijas. Tieši šis princips nozīmē vienas domas vai idejas atkārtošanu dažāda līmeņa mērogos. „Zelta griezums” kopumā ir vienlīdz salīdzināms ar lielāko daļu, tāpat kā lielākā daļa – ar mazāko. Līdz ar to rodas attiecību ekonomija: divu dažādu ideju vietā vienu un to pašu iecerī var realizēt divreiz, pie tam dažādā apjomā. Daudzkārtēja vienas un tās pašas idejas vai principa atkārtošana visādos līmeņos atvieglo uztveri kopumā.

Cits paņēmieni ir atkārtošana ar mērķi precizēt izteikto domu, lai izvairītos no iespējamās neizpratnes. Pedagogi šo labi pazīstamo paņēmieni izmanto samērā bieži, tādējādi novēršot pārpratumus un sekmējot kontaktu ar auditoriju.

Izplatīta atkārtojuma forma ir koncentrēts iecerēto lekciju un iztirzājamo tēmu izklāsts kursa sākumā vai arī galvenā satūra rezumējums lekciju kursa nobeigumā. Lekcijās itin bieži figurē dažādi maznozīmīgi, privāta rakstura piemēri, kas sabalsojas ar galveno koncepciju vai ideju.

Pedagogu vidū plaši izplatīts ir šāds aforisms: pašā sākumā pasaki, ko tu gribi pateikt, pēc tam to izstāsti, un visbeidzot – izskaidro, kas tika pateikts! Šajā kalambūrā slēpjas dziļa doma: pirmkārt, students ir jāieinteresē, otrkārt, viņam ir jāapzinās, ko turpmāk klausīsies, un, visbeidzot, jauniešiem ir svarīgi (kaut vispārīgus vilcienos) zināt – kāpēc man tas kādreiz būs vajadzīgs?

Atkārtošanas principa aktīva izmantošana pedagoģiskajā diskursā līdzās visiem pārējiem metodiskajiem paņēmieniem rada arī suģestējoši audzinošu efektu. Ja pedagogs ir ieinteresēts ne tikai nodot tālāk zināšanas, bet arī veidot noteiktu vērtību sistēmu, tad viņam šī atkārtošanas funkcija ir labi jāapzinās un vienmēr jāizmanto.

Pedagoģiskā diskursa panākumi lielā mērā ir atkarīgi no saskarsmē iesaistīto pušu pedagoģiskā dialoga koordinācijas. Komunikācijas procesā pedagogs un students nemitīgi koordinē savus izteikumus un replikas, apzināti vai neapzināti piemērojas viens otram. Atkārtošana vienlīdz raksturīga kā studentu, tā pedagogu verbālai rīcībai. Pie tam viņi bieži mēdz atkārtot (citēt) vienas un tās pašas koncepcijas

un savu ideju izteikšanai lietot vienādus valodas līdzekļus. Atkārtojumi var būt gan pilnīgi, gan daļēji (atkārtojums ar konstrukcijas sintakses izmaiņām). Ja pedagogs lekcijā mēdz piesaukt studenta teikto un tieši tāpat rīkojas arī students, tas signalizē par abu pušu pozīcijas koordināciju un solidarizēšanos. Šāda veida atkārtojumus var salīdzināt ar verbālās uzvedības reproduktīvo stratēģiju, proti, runātājs izmanto gatavus, nereti vispārzināmus runas blokus, bet neveido savus personīgos izteikumus atbilstīgi pastāvošajiem noteikumiem (3, 57. lpp.).

Šāda vispārzināmu, atkārtotu vietu izmantošana pedagoģiskā diskursa struktūrā ir jebkuras retoriskās darbības pamatā, kas nosaka veiksmi arī pedagoģiskā saskarsmē. Pie tam katrs laikmets rada noteiktu jēdzienu, valodas formulu, klišeju un „skaņas kompleksu” semantisko invariantu summu, ko lieto un saprot ikviens. Šīs dublētās vietas, shēmas un paraugi kļūst no viena diskursa uz citu. Raksturojot kultūras īpatnības, A. Mols atzīmē atkārtotu struktūru esamību, t. i., „kopīgas vietas”, kas veicina kultūras izpratni neatkarīgi no tās parādību daudzveidības. Pateicoties šādiem integrētiem veidojumiem kultūrā, jebkura uztvere attiecas uz noteiktu zināšanu tīklu, kam ir sava strikta struktūra un pamata, otršķirīgu vai tml. līniju ieaudums. Tie ir kā domu gaitas maršruti ar zināšanu mezglu punktiem (*concepts-carrefous*), t. i., ar pamatjēdzieniem vai koncepcijām, pie kuriem mēs pārdomu gaitā atgriežamies vēl un vēl (6, 37. lpp.).

Tā, piemēram, pētot valodu kā universālu hermeneitikas līdzekli, nevar nepamanīt stabilu toposu, tropu un figūru sistēmu. Valoda šajā gadījumā kļūst par savdabīgu pasauli pārsedzošu klasifikācijas sietu, bet topusi, shēmas un tamlīdzīgas formulas – par „kategoriju” struktūru, kas palīdz apgūt pasauli. Tāpēc arī „loci topici”, t. i., vispārzināmi valodas izteicieni un figūras, ir nevis vienkārši diskursa ārējās struktūras elementi, bet pedagoģiskās domāšanas līdzekļi. Pedagogs savā runā izmanto noteiktus stabilus jēdzienus, vispārpieņemtus izteicienus un vārdkopas. Pie tam lieto tos gandrīz automātiski, nedomājot par saturu vai par to veidošanas ģenēzi un jēdzienisko slodzi. Topusi, klišejas un shēmas gatavā veidā tiek dotas un pastāv tikai atbilstoši to individuālās funkcionēšanas viedoklim. Patiesībā tie nevis vienkārši rodas, bet veidojas un attīstās visā cilvēces kultūras sociāli vēsturiskajā praksē. Cilvēces pieredze, miljardiem reižu atkārtojoties, nostiprinās cilvēka apziņā ar loģikas figūrām. Tikai un vienīgi pateicoties šiem atkārtojumiem, šīm figūrām piemīt aizspriedumu noturība un aksiomātisks raksturs.

Savulaik izvēlēti veiksmīgi vārdu savienojumi un virknes, noteiktas koncepcijas, idejas un sižeti, nemitīgi atkārtodamies, iegūst samērā noturīgu raksturu. Šādi stabili vārdu savienojumi un klišejas kultūrā un valodā ļauj pedagogam izcelt tos kā atpazīstamus kodus jeb pieturas punktus diskursa veidošanas un uztveres procesā.

Par savdabīgu pedagoģiskā diskursa struktūras atkārtojuma formu uzskatāmas atmiņas. Atmiņas ir pagātnes atkārtojums tagadnē. Informācijas teorija atmiņu procedūru jeb atgriešanos tajā, kas jau bijis, uzskata par informatīvi nevērtīgu un tādu, kas nepievieno neko jaunu visam, ko cilvēks jau zina. Taču no komunikāciju teorijas, tostarp no M. Lotmana definētās autokomunikācijas, viedokļa šādiem pazīstamu elementu atkārtojumiem un atmiņām apziņas struktūrā ir liela nozīme (4, 238. lpp.).

Autokomunikācija ir savdabīga informācijas pārraide, ko var apzīmēt kā ziņojumu no „Es” uz „Es” jeb jau ļoti zināmā pārraidī. Populāras informācijas cirkulācija nav tik nevērtīga lieta, kā var šķist sākumā. Atgriešanās pie jau izzināta materiāla ļauj tā izprastās daļas attiecināt uz visu materiālu kā idejiski pabeigtu veselumu.

Tādējādi noskaidrojās „hermeneitikas apļa” paradokss, pēc kura veselā izpratne iespējama tikai tad, ja saprasti atsevišķie komponenti, bet daļu izpratne – izprotot lielo kopējo. Šajā sakarā F. Asmuss raksta: „Nekā paradoksāla nav apgalvojumā, ka patiesi iepazīt daiļdarbu, tāpat kā ieklausīties simfonijā var tikai tad, ja to izbauda atkārtoti. Tieši otrreizējās lasīšanas/klausīšanās laikā lasītājs un klausītājs katru atsevišķo fragmentu sasaista ar kopējo darba uztveri. Tikai šajā gadījumā kopējais vairs nav svešs, bet gan zināms no iepriekšējā – pirmā lasījuma vai klausīšanās (2, 66. lpp.).

Patiesi, atkārtoti uztverot jau zināmo, students ne vien iegaumē iepriekš nepamanītās niansas, bet ar teksta palīdzību komunicē pats ar sevi. No šāda skatpunkta lekcijas studentam kļūst par stimulu un ģeneratoru jaunām idejām, emocijām, jūtām un pārdzīvojumiem. Tā kā vēstījuma saturs cilvēkam jau ir zināms, tad ar tā palīdzību viņš var censties saprast pats sevi. Atkārtojums piegādā papildu informāciju un organizē personības apziņā uzkrājušās nesakārtotās asociācijas. Šis apstāklis palīdz mums atšķirt divus savstarpēji saistītus aspektus: pedagoģiskais diskurss var kļūt gan par vēstījumu, gan par kodu. Tieši tāpēc atmiņas uzskatāmas nevis par ziņojumu/vēstījumu, bet gan par kodu, ar kura palīdzību students savus priekšstatus un izpratni transformē daudz augstākā līmenī.

Mūsdienu izglītības sistēma diemžēl vērsta galvenokārt uz informācijas pārraidīšanu. Līdz ar to rodas vēlme saņemt patiesību gatavā veidā, krass vēstījumu sadalījums pārraidāmos un saņemamos, pasivitātes pieaugums uztveres procesā, individualizācijas tendenču pastiprināšanās, autoritāšu noliegums utt. Tāpēc nav jābrīnās, ka atkārtotās struktūru samazināšanās vēstījumā un informācijas apjoma palielināšanās studentiem uztveres un sapratnes procesā rada problēmas un sarežģījumus.

Pastāv daudzi un dažādi atkārtotās paņēmieni, bet tos visus izmanto, lai nostiprinātu to, ko vajadzēja atklāt. Neapšaubāmi, atkārtojums nav burtisks dažādu elementu atdarinājums teksta struktūrā. Absolūti pareiza, matemātiski izskaitļojama atkārtotās ir absolūtās identitātes princips. Viss pēc šī principa radītais veido bezgalīgu vienveidīgu atkārtojumu rindu, kas sagrauj tā integritāti. Harmoniska un nedalāma diskursa radīšanai nepieciešama struktūras elementu savdabība un noteikta pretišķība. Uztverot lekcijas saturu, kurā bezgalīgi atkārtojas vieni un tie paši elementi, kopīgā uztveres aina sadrumstalojas un grūst. Nemītīga vienveidība, rakstīja Š. Monteskjē, visu padara neciešamu, līdzīgi veidojumi rada nomācošu iespaidu, paņēmieni vienmuļība garajā stāstījumā ienes garlaicību (7, 96. lpp.). Ne velti teorijas, kas balsītas uz vienu un to pašu elementu atkārtotās identitāti, D. Djūijs ironiski dēvēja par „tik tak” teorijām.

Patiesībā pilnīgi absolūtu un tiešu atkārtojumu nemēdz būt. Lai kā (no vārda etimoloģijas un elementu identitātes) arī nevērtētu atkārtotās, uz vienveidības fona tā izceļas kā vienveidības paveids. Atkārtotuma shēmas nav tautoloģisks zīmējums,

jo tās palīdz identiskajā ieraudzīt dažādo. Saturs bagātinās ne tikai ar atšķirīgā uzsverumu tāpatīgajā, bet arī kopīgā atrašanu dažādībā. Viena vārda atkārtošanās lekcijas tekstā, kā likums, nenozīmē viena un tā paša jēdziena mehānisku atkārtojumu. Lai to saprastu, jāatceras, ka pedagoģiskais diskurss nebūt nav tikai un vienīgi teksts. Pedagoģiskais diskurss raksturo attiecības starp teksta un ārpus teksta sistēmām. Izmaiņas ārpus teksta sistēmā (iesaistot šajā procesā individuālās un subjektīvās, kā arī objektīvās un vēsturiskās attīstības faktorus) pedagoga apziņā norisinās nepārtraukti, ietekmējot dažādu elementu strukturālo aktivitāti pedagoģiskajā diskursā.

Tādējādi runa ir nevis par absolūto, bet nosacīto atkārtošanu. Ja vienādi (t. i., atkārtojušies) elementi strukturālās attiecībās ieņem dažādu pozīciju, tad tie nav funkcionāli identiski. Un, tā kā tieši vienādie elementi atklāj pedagoģiskā diskursa daļu struktūras atšķirības, padara tās atklātākas, tad kļūst skaidrs, ka atkārtojumu skaita palielinājums nevis vienkāršo tekstu, bet gan sekmē tā semantisko daudzveidību. Jo vairāk līdzību, jo vairāk arī kontrastu. Vienādu daļu atkārtošana atkailina struktūru. Lekciju satura augsta strukturālā organizācija vienlaikus garantē arī saturisko piesātinājumu. Šajā ziņā atkārtojums aktivizē izpratni un padara atkārtojumu par jēgas veidošanas kategoriju pedagoģiskajā darbībā.

Formāli vienādu elementu dažāds novietojums diskursa struktūrā rada dažādas korelativitātes formas kopumā. Tas neizbēgami noved pie atšķirīgiem traktējumiem. Tādējādi nedzīvā „vienādu elementu atkārtojuma” vietā top sarežģīts un dialektiski pretrunīgs process – dažādību izcelšana līdzību kopumā, no vienas puses, un vienādā atrašana krasi atšķirīgajā, no otras. Jēdzieniskie elementi diskursā nepastāv katrs atsevišķi, bet gan kopsakarā, kas ļauj arī ikvienā no tiem izcelt kaut ko tādu, kas nebūtu pamanāms izolētā skatījumā. Atkārtojums pedagoģiskā diskursa struktūrā saistīts ar jēgas transformāciju un kvalitātes uzkrājumiem. Pedagoģisko diskursu veido nevis kāda konceptuāla elementa burtiski atkārtojumi, bet gan tā pārveidošana jaunā, mūžam mainīgā vienībā, tā akcentēšana.

## Nobeigums

Atkārtojuma iespējas nav bezgalīgas, šī principa izmantošana nedrīkst apgrūtināt uztveri. Citiem vārdiem, arsenāla ekonomija ir tikpat obligāts pedagoģiskās ietekmes faktors kā tās efektivitāte. Tāpēc atkārtojuma un cikliskās iedarbības principam nepieciešams tā pretsvars, t. i., citu didaktisku un paralingvistisku paņēmieni izmantojums. Pedagoģiskajā diskursā atsevišķi atkārtojuma veidi reti ir izolēti. Parasti atkārtošana saistās ar citiem diskursa elementiem. Ļoti bieži atkārtojuma figūru pastiprina ar intonāciju, retoriskiem jautājumiem, metaforām un paralēlismiem, citātiem, komentāriem, dažādiem stilistiskiem paņēmieniem, video tehniku un grafiskiem līdzekļiem, tādējādi nodrošinot/garantējot pedagoģisko vienkāršību un uztveres vieglumu.

## Literatūra

1. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. V. Skujiņas redakcijā. Rīga : Zvaigzne ABC, 2000, 19. lpp.
2. Асмус В. Ф. *Вопросы теории и истории эстетики*. Москва, 1950, с. 66.

3. Гаспаров Б. М. *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*. Москва, 1996, с. 57.
4. Лотман Ю. М. *О двух моделях коммуникации в системе культуры. Труды по знаковым системам*. 6 выпуск. Тарту, 1973, с. 236, 238.
5. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения. *Пражский лингвистический кружок*. Москва, 1967, с. 239.
6. Моль А. *Социодинамика культуры*. Москва, 1973, с. 37.
7. Монтескье Ш. Л. *Опыт о вкусе в произведениях природы и искусства*. Избранные произведения. Москва, 1955, с. 96.
8. Севбо И. П. *Структура связного текста и автоматизация реферирования*. Москва, 1969, 134 с.

## Summary

*The phenomenon of repetition and its function in pedagogical discourse are analyzed in this article. The efficiency of pedagogical discourse depends on the use of the repetition mechanism in its structure. Repetition is an invaluable aid in acquisition of various skills and learning. However, certain requirements need to be fulfilled for repetition to become effective. Repetitive structures should be both active and diverse. The diversity of repetitive structures helps drawing parallels between study materials and the practical life. Consequently, the general understanding of pedagogical discourse and particular study materials is not impeded.*



## **Atklātā pirmkoda programmatūras lietojums Latvijā starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu kontekstā** *Usage of Open Source Software in Latvia in the Context of International Comparative Education Research*

**Imants Gorbāns**

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [imants.gorbans@lu.lv](mailto:imants.gorbans@lu.lv)

Darbā aplūkotas vairākas izšķirošas izvēles, kuras Latvijas izglītības sistēmā jāizdara tuvākajos gados sakarā ar pasaules ieiešanu nākamajā digitālajā dekādē. To raksturo ne tikai būtiskas datoru infrastruktūras un lietojuma izmaiņas, bet arī pārmaiņas sabiedrībā kopumā, tajā skaitā vadības metodēs, koncepcijās un līdz ar to arī izglītības sfērā un izglītības vadībā (IV). Pētījuma galvenās metodes ir OECD PISA un IEA SITES starptautisko salīdzinošo pētījumu datu un atklātā pirmkoda programmatūras ieviešanas ES ziņu apstrāde ar statistikas metodēm. Lai precīzi aprakstītu un skaidrotu autora pozīciju un lai Latvijā stimulētu izglītības vadības aktīvu dalību uz zināšanām bāzētas ekonomikas veidošanās procesos, ieviests jauns jēdziens: multipolāra daudzlīmeņu IKT sabiedrība.

**Atslēgvārdi:** izglītības vadība, IKT, atklātā pirmkoda programmatūra (APP), salīdzinošie pētījumi, datorzinātne.

### **IKT pārmaiņas kā izglītības vadības pārmaiņu virzītājspēks**

Paralēla un reizē sazarota informatizācijas procesu attīstība, ko dažreiz sauc par informācijas sabiedrības izveidi, ir plaša sociāla transformācija, kas ir rezultāts datoru un komunikāciju tehnoloģiju konverģencei un to asimilācijai sabiedrībā (5). Kopš informācijas un komunikāciju tehnoloģijas (IKT) ir kļuvušas par darbavietās, skolās un mājās integrētu komponentu, tās ir mainījušas mūsu dzīvesveidu, darba veidu, atpūtu, saskarsmi un mācības. Informācijas sabiedrību raksturo potenciāls, kāds piemīt IKT, – padarīt, piemēram, izglītību un veselības aizsardzību plašāk pieejamu un kvalitatīvāku, paplašināt kultūras radošumu un produktivitāti, paaugstināt demokrātisku līdzdalību un caurredzamību valdības institūcijās, uzlabot sociālo integrāciju personām ar dažādām spējām un dažādu kultūru (24). Pētnieki parasti akcentē IKT ietekmi uz sabiedrību vai specifiskus tehniskus risinājumus, kas tiek piedāvāti sabiedrībai ar privāto biznesu vai valsts institūcijām. Maz pētīti ir jautājumi, kas rodas, šos jēdzienus savienojot, – kad sabiedrības locekļiem tieši vai netieši ir apzināti jāizvēlas tehniskie risinājumi, savu iespēju robežās apzinoties izvēles sekas uz savu un sabiedrības attīstību nākotnē, veidojot uz zināšanām bāzētas ekonomikas sabiedrību.

Korporācijas *Microsoft* līderis Bills Geitss starptautiskajā izstādē CES 2008 Lasvegasā puda viedokli, ka pieaug ātrums, ar kādu datoru izmantošana kļūst par galveno veidu, kā mēs strādājam, mācāmies un spēlējamies, un ka nākamās digitālās dekādes laikā datori darīs mūsu dzīvi bagātāku, vairāk tīklotu, vairāk produktīvu, sātīgāku, dziļāku un aizraujošāku. Pēc B. Geitsa domām, datoru un programmatūras augošās iespējas padarīs tos visuresošus un par neatņemamu ikdienas dzīves sastāvdaļu, ko raksturo augsta izšķirtspēja, *Web* bāzēti servisi, kurus varēs sasniegt no dažādām ierīcēm un gandrīz no jebkurienes (7).

Vairāku līmeņu pārmaiņas notiek internetā, kur jau pašlaik vērojama satura un izmantošanas veida pāreja uz tā saukto *Web 2.0* versiju, kad internets no informācijas avotu sistēmas kļūst par platformu un rīku sistēmu, bet nākotnē gaidāma arī tehniska pāreja uz ātrāku un drošāku *Internet2* ([www.internet2.org](http://www.internet2.org), 17.02.2008.) un IPv6. Uz nākotnes interneta reālā laika režīmā lietojamo aplikāciju fona daudziem skolotājiem šķietami sarežģītais, progresīvais IKT risinājums – videokonference – liksies robusta pagātne. Lai varētu realizēt nākotnes vīzijas un mērķus, ir nobriedusi nepieciešamība pakāpeniski ieviest vairākus IKT jauninājumus, piemēram, mācīšanās vadības sistēmas, *Web 2.0* rīkus, 64 bitu datoru aparatūru un 64 bitu programmatūru u. c. Tehniskās, metodiskās un vadības pārmaiņas nav pašmērķis, galvenais ir saprast, kādus izglītības mērķus vēlamies sasniegt un kādus uzdevumus veikt ar datoriem, un tad izvēlēties tiem atbilstošākos risinājumus.

Jaunās informācijas un komunikāciju tehnoloģijas ir cieši saistītas ar jaunām vadības metodēm, kuras kopumā var saukt par *Management 2.0* (12) jeb vadību 2,0, tās ir aktuālas ne tikai biznesa, bet arī izglītības iestādēm. Izglītība ir specifiska uzdevumu kopuma priekšā: veikt pārmaiņas skolu programmās, mācību standartos, tehniskajos līdzekļos un, galvenais, metodēs, lai skolā notiekošais pēc iespējas pilnīgāk atbilstu sabiedrībā valdošajām IKT pārmaiņām un uz zināšanām balstītas ekonomikas sabiedrības redzējumam.

Datoru aparatūra tipiski ir jāizvēlas starp dominējošo IBM PC un *Apple Mac* platformu, taču programmatūras laukā izvēle ir plašāka: operētājsistēmu (OS) sektorā pasaulē dominē *Microsoft Windows* – aptuveni 90% ([www.w3schools.com](http://www.w3schools.com), 08.05.2008.); būtiski atpaliek, tomēr ar katru gadu savu īpatsvaru palielina *Linux* (aptuveni 4%) un *Mac OS* (arī aptuveni 4%), savukārt *FreeBSD*, *OpenBSD*, *Solaris*, *OS/2* u. c. ir vēl izteiktākā mazākumā (par OS izplatību darbstaciju segmentā precīzu datu nav, jo lieli meklētāji, piemēram, *Google*, *Yahoo*, savu statistiku neizpauž, bet citi dati dod vidēji aptuveni tādus rezultātus kā šeit minētie). Eiropā, tajā skaitā ES darbstacijās jeb galdā un portatīvajos datoros, *Linux* izplatība ir lielāka nekā vidēji pasaulē, bet Latvijā – mazāka ([www.internetworldstats.com](http://www.internetworldstats.com), 06.03.2008.; *puls.lv*, [news.netcraft.com](http://news.netcraft.com), 26.09.2006.).

Biroja programmatūras sektorā ir dabiski izveidojusies *Microsoft Office* dominante, no tās, kaut arī savu īpatsvaru nepārtraukti palielina, būtiski atpaliek *OpenOffice.org* (OO.o), *Corel Office*, *Lotus Symphony*, *Star Office* u. c., turklāt pēdējos gados ir uzlabojusies OO.o savietojamība ar *MS Office*. Līdz ar to ir izvēles iespējas, un ir lietderīgi iepazīstināt sabiedrību, tajā skaitā izglītības vadītājus, ar citiem, alternatīviem (ne analogiem) programmatūras risinājumiem.

Dažādu izstrādātāju un attīstītāju piedāvāto programmatūru var iedalīt divās lielās grupās pēc pirmkoda pieejamības: slēgtā pirmkoda programmatūra (SPP) un atklātā pirmkoda programmatūra (APP). Parasti SPP ir maksas, bet APP – bezmaksas jeb brīvlietojuma, tomēr iespējamas visdažādākās variācijas. Pēdējos gados Eiropas Savienība (ES) lielu uzmanību pievēršusi plašākai APP ieviešanai un lietošanai (33), bet dažādās ES valstīs situācija atšķiras (IDABC portāls: ES valstu APP projekti – <http://ec.europa.eu/idabc/en/chapter/452>, 10.03.2007.). Pašlaik atklātā pirmkoda programmatūras kā atvērto standartu nesēja plašāka ieviešana Latvijā atrodas tikai sākuma stadijā, tomēr šis jautājums 2008. gadā ir jau aktualizējies (18), un tas varētu pozitīvi ietekmēt Latvijas ekonomikas izaugsmi. Pēc šī darba autora uzskatiem, zīmīgi ir pasaules IKT līdera IBM Latvijas pārstāvniecības *IBM Latvia* vadītāja un LATA dibinātāja Uģa Eriņa vārdi: „Mūsu korporācija uzskata, ka IT risinājumu efektīva integrācija un ilgmūžība nav iedomājama bez atvērtu, IT industrijas vairākuma pieņemtu un apstiprinātu standartu izmantošanas” (LATA paziņojums medijiem – [www.lia.lv/p011.htm](http://www.lia.lv/p011.htm), 05.02.2008.).

Starptautiskās organizācijas, kā OECD (21) un Eiropas Komisija (5), ir īpaši norādījušas uz IKT īpašo lomu izglītībā. Tās atbalsta ideju gatavot studentus mūžizglītībai 21. gadsimta informācijas sabiedrībā un jaunajā IKT vidē. UNESCO pētījumā (1) un Pasaules Bankas pētījumā (34) aicināts lietot tehnoloģijas starptautiskā sociāli ekonomiskā progresa veicināšanā un izglītības izmaiņās kā mācību klasē, tā ārpus tās jau pirms gadsimtu mijas. Ekonomisti un vadībzinātņu speciālisti apliecina, ka jau ilgāk nekā vienu desmitgadi notiek būtiskas pārmaiņas, mainoties lomai, kāda zināšanām un tehnoloģijām ir ražošanas produktivitātes un ekonomikas izaugsmē (29).

IKT implementēšanai, ieviešanai izglītībā, pēc V. Brazdeika, ir šādas stadijas.

- Ievadstadija, kad skolēni iemācās rīkoties ar datoru un multimedijiem, tad parasti ir neliels datoru skaits, atsevišķi lietojumu gadījumi, mācību saturs ar datoru tiek reproducēts lineārā veidā.
- Programmatūras stadija – tajā skolotāji mācās lietot un māca skolēniem atsevišķas programmas, rīkus, process kļūst nelineārs, pieaug datoru skaits, interneta lietojums, datorus sāk izmantot dažādos mācību priekšmetos.
- Integrēšanas stadija – būtiski pieaug interneta lietojums, skolotāji saprot, kad un kā lietot datorus, IKT tiek integrētas mācību saturā, programmās, kas orientētas kā uz mācīšanu, tā mācīšanos, parādās IKT ieviešanas sistēmiskās skatījums, izglītības tīklu veidošanās.
- Transformēšanās stadija – tai raksturīga pedagoģiskās sistēmas paradigmas maiņa, IKT ir sistēmiski integrētas skolā, tas veicinājis skolas kā organizācijas kultūras maiņu, skolotāji veido un izvietoj internetā savus resursus koplietojumam, studenti veido savus datus un izvietoj tos internetā speciālās vidēs; datori kļūst par neatņemamu mācību procesa sastāvdaļu, IKT maina metodes un domāšanas veidu (2).

Šī darba autors uzskata, ka līdz ar straujo IKT progresu skolai ir būtami atpalikt no sabiedrības – daudzi skolēni ar savām IKT zināšanām un prasmēm ir priekšā skolu programmām un bieži vien arī skolotāju kompetencēm, jo izglītības sistēmas inovācijas gausi reaģē uz sabiedrībā notiekošajām pārmaiņām. Daudzi sabiedrības

locekļi un skolēni, skolotāji, studenti ir apjukuši milzīgajā informācijas plūsmā un jaunajās iespējās. Skolām ir jāsaprot darbam jaunajos IKT apstākļos un apmācībai ar jaunajiem rīkiem. Latvijas izglītības sistēmai pēc iespējas drīzāk ir jāieiet IKT implementēšanas transformēšanās stadijā, kam raksturīga paradigmas maiņa.

Informācijas revolūcija nozīmē ne tikai tehnoloģiskas, bet arī ekonomiskas un sociālas pārmaiņas. Starp sabiedrībā un izglītībā notiekošajiem pārmaiņu procesiem atzīmējama izglītības paradigmas maiņa no mācīšanas uz mācīšanos; tātad no sabiedrības un skolēna, kuru māca, uz sabiedrību un skolēnu, kas mācās. Būtiska nozīme informācijas plūsmu maiņās un mācību darba organizācijā ir IKT integrētai ieviešanai izglītībā, tajā skaitā skolotāja kā zināšanu sniedzēja lomas aizstāšana ar skolēnu mācīšanās atbalsta lomu; skolēniem, studentiem jāapgūst spēja definēt sev jaunus mērķus, radoši plānot savu darbību, tajā skaitā mācīšanās darbību un sasniegto rezultātu pašanalīzi, ko var raksturot kā metakognitīvas prasmes. Mācīšanās un informācijas avotu haoss ir jauna izglītības darbinieku realitāte, haoss dod iespēju jebkam veidot saites ar jebko, internetā veidojoties pašorganizēties spējīgām komūnām (23, 27, 25, 21).

Korporācijas *Microsoft* ietekme un īpatsvars IT tirgū krītas un var būtiski samazināties, tādēļ laikus jāapsver un jātestē arī citu, alternatīvu risinājumu paralēlas ieviešanas vai pat pārejas jeb migrācijas iespējas – tāds alternatīvu risinājumu kopums ir atklātā pirmkoda programmatūra jeb APP (6, 4, 18, 32, 26, 19).

Visi apzinātie APP un *Linux* pētījumi norāda uz strauji pieaugošo APP īpatsvaru un lielajām perspektīvām, kā arī pašlaik un tuvākajā nākotnē visstraujākajiem attīstības tempiem IKT sektorā, ko pavada finanšu līdzekļu pieplūdums APP izstrādes un izplatīšanas sektorā (31, 16, 35, 33, 30, 22, 8, 19).

Ir izšķirami šādi galvenie APP attīstības virzieni un produkti: operētājsistēmas (*Linux*, *OpenBSD* u. c.), biroja un mājas programmatūra (*OpenOffice.org*, *Lotus Symphony* u. c.), interneta risinājumi (*Firefox*, *Apache*, *PHP*, *MySQL*, *WordPress*, *phpBB* u. c.), *Web 2.0* internetā bāzēti (*MOODLE*, *Wiki* u. c.) risinājumi (30, 8).

Komplementaritātes principa ievērošana ir viens no faktoriem, kas ļauj atšķirt slēgtas un atvērtas sociālas sistēmas. Vienīgo patiesību ideoloģijas ir raksturīgas slēgtām sistēmām, tās slēpj sevī iekšējās nestabilitātes elementus. Lai atvērtās sabiedrības izdzīvotu, ir jānostiprina to imunitāte pret totalitārisma vīrusiem – „vienīgajām patiesībām” un to sludinātājiem. Noraidot patiesību pretējo – komplementāro pusi, mēs nonākam vienīgo patiesību slazdos (28, 3). Šī darba autors uzskata, ka arī IKT risinājumu, platformu, ideoloģijas izvēlē nedrīkst nonākt vienīgās patiesības jeb vienīgā pareizā risinājuma, ko „visi lieto”, važās. Ir jāveido uz komplementaritātes principa balstīta IKT politika, kurā ir vieta kā slēgtā, tā atvērtā pirmkoda programmatūrai un kā maksas, tā brīvlietojuma programmatūrai, lai kopumā veidotu atvērtu sistēmu.

Eiropa ir ne tikai *Linux* dzimtene, Eiropā atrodas 70% APP izstrādātāju. Pēdējos gados, kad strauji aug APP un *Linux* popularitāte un izplatība arī darbstaciju tirgū, paveras lieliskas iespējas Eiropas IKT industrijai. Ar bezmaksas un brīvlietojuma APP jeb FLOSS saistīto servisu īpatsvars ES 2010. gadā varētu sasniegt 32% no visiem IKT servisiem un 4% no ES nacionālā kopprodukta; pašlaik ES investīcijas

FLOSS ir 22 miljardi eiro; Eiropā uz APP, tajā skaitā FLOSS, attiecas 20,5% no visiem kapitālieguldījumiem programmatūrā (33).

Latvijā pagaidām nav skaidras nākotnes vīzijas par izglītības politikas veidošanu saistībā ar IKT, tādēļ šī darba autors ir centies pilnveidot situāciju šajā izglītības vadības jomā. Publikācijas autors uzskata, ka pašreizējais IKT jaunpienesums izglītībā ir neatbilstoši neliels salīdzinājumā ar potenciālu, it īpaši, raugoties no jaunās paaudzes IKT servisu un iespēju viedokļa, un tā nav tikai Latvijas problēma. Tas rada izaicinājumu un nenovēršamību: pārveidot visu izglītības sistēmu atbilstoši nākamajai digitālajai ērai, kas tagad sākas.

## **ES valstu izglītības un IKT politikas saikne ar APP aktivitātēm**

### **Daži IEA SITES 2003 pētījuma dati**

Lielās ekonomiskās un sociālās izmaiņas pasaulē ir ietekmējušas arī daudzu valstu mācību standartus un programmas. Šīs izmaiņas ir radījušas jaunas prasmes, iemaņas, attieksmes un paradumus darbiniekiem un visiem sabiedrības locekļiem, kas liek iekļaut IKT moduli starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos. Vairākos pētījumos analizētas skolēnu datorprasmes, skolu izglītības politika, mācību standarti, programmas, to mērķi un realizācijas metodes, nodrošinājums, piemēram OECD PISA, IEA SITES u. c. (OECD PISA, 2000, 2003, 2006; IEA SITES, 2003). Šajā pētījuma etapā tiks izmantoti OECD PISA un IEA SITES dati, jo Latvija ir piedalījies šajos pētījumos.

1998. gadā Starptautiskā izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācija (IEA) uzsāka piecu gadu pētniecisko programmu SITES par moderno informācijas tehnoloģiju lietošanu skolās (14). Programma sastāvēja no trim atsevišķiem moduļiem; šajā darbā izmantots pētījuma otrais modulis, kura galvenais uzdevums ir noskaidrot inovatīvas pedagoģiskas pieredzes piemērus ar moderno IKT plašu izmantošanu; tas bija gadījuma pētījums, kurā datu savākšanai izmantoti stundu novērojumi, skolēnu, skolotāju un direktoru intervijas, dažādu dokumentu analīze. Kopumā pētījumā lietoti kvalitatīvo pētījumu mērinstrumenti. Tādam pētījumam 28 valstu dalība bija netipiski liels mērogs. Katrā valstī tika izvēlētas pētījuma dalībiskolas pēc starptautiski izstrādātiem kritērijiem, kas noteica arī to, kāda veida IKT lietojums dažādos mācību priekšmetos uzskatāms par inovatīvu.

IEA SITES pētījumā ir lietotas ar kvalitatīvām metodēm ievākto datu apstrādes kvantitatīvās metodes, lai noteiktu galvenos rezultātu virzienus, bet pēc tam lietotas abas metodes kopā, lai iedziļinātos detaļās. Informācija par katru pētāmo gadījumu tika savākta no vairākiem avotiem: dokumentiem, kas raksturo skolu, IKT lietošanas novērojumiem mācību stundās, 5–6 skolēnu intervijām par viņu līdzdalību un attieksmi pret IKT lietošanu, priekšmeta skolotāja intervijas, informātikas skolotāja intervijas, skolas direktora aptaujas.

Makrolīmenī IEA SITES 2003. gadā pabeigtais pētījums ir vērsts uz valsts (nacionālo) un lokālo (skolas) izglītības politiku izpēti saistībā ar IKT un izmaiņām izglītībā. Pētījuma mērījumi tika veikti attiecībā uz skolu un attiecībā uz matemātikas un dabaszinātņu skolotājiem. Pētījumā piedalījās Austrālija, Beļģija (Fr.), Bulgārija,

Kanāda, Čīle, Ķīna (Honkonga), Taivāna, Kipra, Čehijas Republika, Dānija, Apvienotā Karaliste, Somija, Francija, Vācija, Ungārija, Īslande, Izraēla, Itālija, Japāna, Koreja, Latvija, Lietuva, Luksemburga, Nīderlande, Jaunzēlande, Norvēģija, Filipīnas, Portugāle, Krievijas Federācija, Singapūra, Slovākija, Slovēnija, Spānija (Katalonija), Dienvidāfrika, Taizeme, ASV. No pētījuma rezultātiem redzams, ka 2002. gadā Latvijas skolās daļēji bija IKT politika un plāns (~33,3% Latvijā, vidēji 62,6%), ka Latvijā nebija nacionālas izglītības politikas (~0% Latvijā, vidēji 61,9%), bet ka Latvijā bija IKT politika (~66,7%, vidēji 73%) (17). Kā rāda šis pētījums, no 174 gadījumiem (skolām) 109 (63%) ir saikne starp inovatīvu pedagoģisko praksi un skolas lokālo IKT politiku vai tai līdzvērtīgu plānu. 127 (73%) skolām ir saikne starp inovatīvu pedagoģisko praksi un nacionālo IKT politiku, un 106 (61%) ir saistība ar valsts jeb nacionālo izglītības politiku. 94 (54%) skolās inovatīva prakse klasē ir saistīta gan ar nacionālo, gan skolas IKT politiku, un tikai 15 skolās (9%) iegūts rezultāts, ka inovatīvai praksei nav nekāda sakara ar šīm politikām.

### APP aktivitāšu apkopojums un analīze IEA SITES kontekstā

IDABC (*Interoperable Delivery of European eGovernment Services to public Administrations, Businesses and Citizens*) ir izveidots, lai sniegtu atbalstu IKT sfērā kā Eiropas Savienības valstu un publiskajam sektoram, tā biznesam un atsevišķiem pilsoņiem (IDABC, 2007 – <http://ec.europa.eu/idabc/en/home>, 15.08.2007.). Šajā darba etapā tika pētītas APP ziņas, jaunami Eiropas Komisijas IDABC portāla Atklātā pirmkoda observatorijas (*Open Source Observatory*) sadaļas apakšsadaļā „News about OSS-related government activities in Europe and abroad” (IDABC OSO, 2007. – <http://ec.europa.eu/idabc/en/chapter/452>, 10.03.2007.).

Ziņas par laika periodu no 2003. gada septembra līdz 2007. gada 15. augustam tika sagrupētas pa valstīm un novērtētas pēc to nozīmīguma 0 līdz 5 punktu skalā.

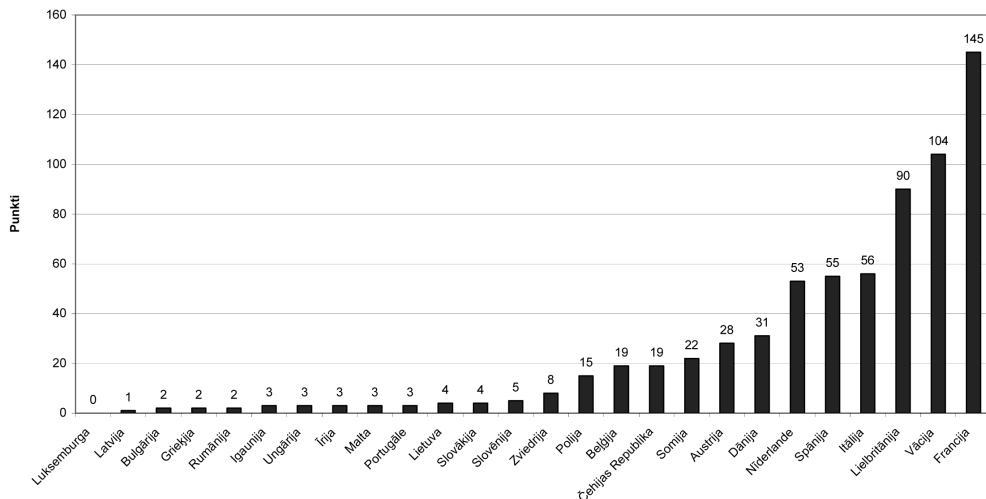
- 5 – pāreja uz APP valsts, ministrijas vai reģionālas pašvaldības līmenī;
- 4 – liels, valstisks APP projekts, institūta izveide;
- 3 – pāreja atsevišķu organizāciju līmenī, mazu pašvaldību līmenī;
- 2 – būtiska programnodrošinājuma izstrāde vai liels pētījums, standartu pieņemšana;
- 1 – programnodrošinājuma pielāgošana, meklējoši pētījumi, kongresi;
- 0 – nav nekā vai nav ziņu.

Pēc tam katras valsts iegūtie punkti par APP/FLOSS nozīmīgākajām aktivitātēm tika salīdzināti ar šo valstu starptautiskos salīdzinošos pētījumos OECD PISA un SITE skolēnu rezultātiem un vērtējumiem IKT jomā, kas iegūti.

1. attēlā redzams ES valstu iegūto punktu skaits pēc APP aktivitātēm Eiropas Komisijas portāla IDABC sadaļā par laika periodu no 2003. gada septembra līdz 2007. gada 15. augustam (IDABC, 2007. – <http://ec.europa.eu/idabc/en/chapter/452>, 10.03.2007.; <http://ec.europa.eu/idabc/en/home>, 15.08.2007.). Kā redzams, APP vadošās valstis Eiropā ir Francija, Vācija, Lielbritānija, Itālija, Spānija, Nīderlande, Dānija, Austrija, Somija, bet Latvija ieņem pirmspēdējo vietu virs Luksemburgas, kas nozīmē, ka esam tikai ceļa sākumā. Tas norāda uz nepietiekamu

un Eiropas Komisijas ieteikumiem neatbilstošu APP aktivitāšu skaitu Latvijā, daļēji arī par neziņošanu šim portālam par APP aktivitātēm.

ES valstu APP ziņas, pēc IDABC



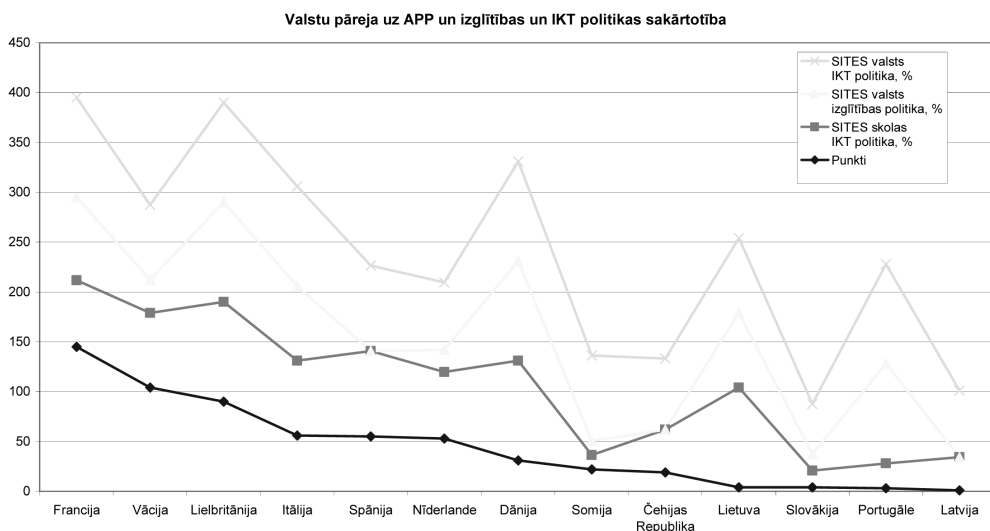
**1. att. ES valstis pa APP notikumiem 01.09.2003. – 15.08.2007.**

**EU countries by OSS news 09.01.2003–08.15.2007**

Kopā pa ES valstīm IDABC portālā 10.03.2007. bija 337 būtisku APP notikumu ziņas, pārējā pasaulē – 189. APP ziņu punktiem un ziņu skaitam ir ļoti augsta korelācija ar Pīrsona korelācijas koeficientu 0,99, kas nozīmē, ka valstīs ar lielāku notikumu skaitu ir arī vairāk nozīmīgu notikumu. Iedziļinoties ES valstu APP ziņu saturā, redzams, ka tajās dominē valstu un lielu pašvaldību APP notikumi, tas norāda uz valsts un pašvaldību nozīmīgo lomu IT politikas veidošanā šajās valstīs. Latvijā pašvaldības iepriekšējos gados nav vai ir maz pieskārušās IKT jautājumiem, bet valsts, tajā skaitā izglītības sistēma, ir tīši vai netīši veicinājusi orientāciju *Microsoft* virzienā, kas arī izskaidro Latvijas vietu pēc šiem datiem.

Tālāk šajā pētījumā autors salīdzinājis 27 ES valstu (ES portāls, 2007) ziņas par nozīmīgiem APP notikumiem (01.09.2003.–15.08.2007.) ar IEA pētījuma SITES 2002. gada rezultātiem, kur ir dati tikai par 13 ES valstīm (tikai tik piedalījās IEA SITES no ES), un tas ļauj spriest par iespējamo saikni starp valstu pāreju uz APP un izglītības politikas un IKT politikas sakārtotību valstī. Kā rāda 2. attēlā redzamā diagramma un korelāciju aprēķini, valstis ar augstāk sakārtotu un skaidrāk definētu IKT nacionālo politiku kā skolas, tā valsts līmenī arī vairāk pievēršas APP popularizēšanai, un tajās ir vairāk apgalvu un valsts iestāžu, kas jau ir pārgājušas uz APP (Pīrsona korelācijas koeficients starp APP ziņu punktiem ar skolas IKT politiku ir vislielākais: 0,47, bet ar valsts IKT politiku ir vērojama neliela pozitīva korelācija – 0,17, savukārt ar valsts izglītības politiku korelācija ir negatīva –0,23; toties Spīrmena korelācija attiecīgi ir 0,28, 0,27 un 0,00). Tas norāda uz skolas IKT politikas lielo nozīmi, kas jaunas politikas veidošanā ir saistīta ar skolu patstāvību un

decentralizāciju; savukārt tas netieši norāda, ka nepieciešams valsts atbalsts vismaz APP ieviešanas sākuma posmā, protams, ja to vispār izlemj darīt, bet valsts izglītības politika ir mazāk svarīga, ja skolas spēj veidot savu politiku.



2. att. Valstu APP aktivitāšu punkti un izglītības un IKT politikas sakārtotība  
Points of OSS activities by countries, and co-ordination of the ICT policy

Lietuvai un Portugālei ir visai augsti SITES pētījuma rezultāti, bet maz APP ziņu punktu. Te tomēr jāatzīmē, ka Portugālē aptuveni pusē teritorijas valsts un izglītības iestādēs ir pārieti uz *Linux* u. c. APP, tikai par to ES portālā ir maz ziņu – tātad kopumā var noliegt tēzi, ka uz APP pāriet mazattīstītas valstis ar haotisku izglītības un IKT politiku. Ir redzams, ka APP līderi ir Eiropas valstis ar spēcīgāku ekonomiku – Vācija un Francija, un kopumā šis pārejas process notiek tieši valstīs ar skaidri izstrādātu izglītības un IKT politiku, kas atbilst tam, ka valstis ar vairāk atvērtas sistēmas modeli un augstākiem attīstības rezultātiem arī vairāk pievēršas APP. Būtiski, ka visas problēmas neatrisinās pašas no sevis ar kapitālisma kā privātu iniciatīvu haosa pieeju – panākumus gūst valstis, kas finansē pētījumus un izstrādā rekomendācijas, lai pašvaldības, iestādes un privātais sektors varētu gūt informāciju, vispusīgu palīdzību un izdarīt izvēli.

Latvijas iedzīvotāji un politiķi bieži pārlietu asociē korporāciju *Microsoft* ar ASV valdību, uzskatot ASV par Latvijas stratēģisko sabiedroto, kas, pēc šī darba autora viedokļa, ir visnotaļ pozitīvi, diemžēl pārlietā centībā daudzi uzskata, ka ir jāseko līdzī visiem *Microsoft* ieteikumiem. Arī tādas korporācijas kā *IBM*, *SUN*, *Google* ir ASV kompānijas, un visas tās darbojas atklātā pirmkoda virzienā. Ja ir vēlēšanās lietot ASV ražotu operētājsistēmu, var lietot ne tikai *Microsoft Windows*, bet arī *IBM RedHat Linux*, bet *Microsoft Office* vietā var lietot *SUN* un *Google* attīstīto *OpenOffice.org* vai *IBM* jauno biroju – *Lotus Symphony*.



## OECD PISA pētījumos konstatētā skolēnu datorprasmju saikne ar ES valstu APP aktivitātēm

Šajā darba etapā tika izmantoti OECD PISA 2000., 2003. un 2006. gada dati. Datu failus jebkurš pētnieks var brīvi lejuplādēt no OECD PISA pētījuma lapas (PISA – <http://pisaweb.acer.edu.au/oced/>, 14.08.2007.), datu teksta faili bija lejuplādējami .zip arhīvu veidā, piemēram, PISA 2000. gada dati (PISA – [http://pisaweb.acer.edu.au/oced/oced\\_pisa\\_data\\_s1.html](http://pisaweb.acer.edu.au/oced/oced_pisa_data_s1.html), 14.08.2007.). Pētījumam tika izmantoti faili: *Read\_stui\_2003\_v2.sps*, *INT\_stui\_2003\_v2.txt* (496 MB teksta fails ar visiem skolēnu atbilžu datiem), *Read\_schi\_2003.sps*, *INT\_schi\_2003.txt* (6,32 MB teksta fails ar skolas anketas atbilžu datiem) no OECD PISA 2003, kā arī *intstud\_read.sps* un *intstud\_read\_v3.txt* (350 MB teksta fails ar lasīšanas u. c. rezultātu datiem) no OECD PISA 2000 un *INT\_Stu06\_Dec07.sav*, *INT\_Stu06\_Dec07.txt* (688 MB datu teksta fails ar skolēnu atbilžu rezultātiem). Skolēnu – respondentu vecums ir 15–16 gadi.

No ļoti lielā apjoma datu failiem ar programmu SPSS darba autors atlasīja tikai tos datus, kas attiecas uz IKT rezultātiem, un sagrupēja pa valstīm, apvienojot slāņus un skolas. Tādējādi no aptuveni 350–700 MB datu failiem tika iegūti 0,2–40 MB lieli SPSS faili. Tālāk tika atlasītas tikai ES valstis un salīdzināti to IKT rezultāti ar ES IDAB portāla atklātā pirmkoda programmatūras ziņām par laika periodu no 2003. gada septembra līdz 2007. gada 15. augustam (<http://ec.europa.eu/idabc/en/chapter/452>, 10.03.2007.), izmantojot APP ziņu datus no iepriekšējās sadaļas, kurā tie tika saistīti ar SITES pētījumu. Šajā pētījuma posmā izmantota faktoranalīze, izveidojot jaunu faktoru, kurā apvienoti tie PISA indikatori, kuriem ir savstarpēji augsta korelācija. Tā kā ne visas ES valstis piedalās OECD PISA un dažas, kas piedalās, nepilda IKT sadaļu, tad šim pētījumam noder aptuveni puse no ES27 valstīm, kas dod iespēju analizēt kopainu un tendences.

No OECD PISA 2000 pētījuma izmantots skolēnu atbilžu datu fails un skolas atbilžu fails. Skolēnu atbilžu failā tika izšķirti pa valstīm divi indeksi: datoru lietošana un datoru pieejamība (*comuse\_mean* un *comab\_mean*). Abi šie indeksi korelē ar Pīrsona korelācijas koeficientu 0,70 un 99% ticamību, tādēļ tie apvienoti faktorā „COMP faktors”. Šī faktora korelācija ar APP ziņu punktiem ar Spīrmena korelācijas koeficientu, ko lietderīgāk lietot datiem ar dažiem atsevišķiem „izlecošiem” punktiem, ir 0,25 (sakarības determinācijas koeficients ir 0,11), kas uzrāda jau iepriekšējās analīzēs novēroto tendenci: jo lielāka ir vērtība faktoram ar IKT prasmju un nodrošinājuma jēgu, jo augstāki ir valsts APP aktivitāšu punkti.

No OECD PISA 2000 skolas atbilžu faila *intscho.txt* pa valstīm tika izšķirti ar IKT saistītie indeksi (*ratcomp\_mean*, *percomp1\_mean*, *percomp2\_mean*, *percomp3\_mean*, *percomp4\_mean*, *percomp5\_mean*), no tiem *percomp1\_mean*, *percomp3\_mean*, *percomp4\_mean* savstarpēji korelē ar Pīrsona korelācijas koeficientiem 0,862, 0,477, 0,440 ar 99% ticamību, un šos trīs indeksus darba autors izmantoja faktora PERCOMP izveidei, kas raksturo datornodrošinājumu (datoru pieejamību skolā un mājās, lietošanas biežumu).

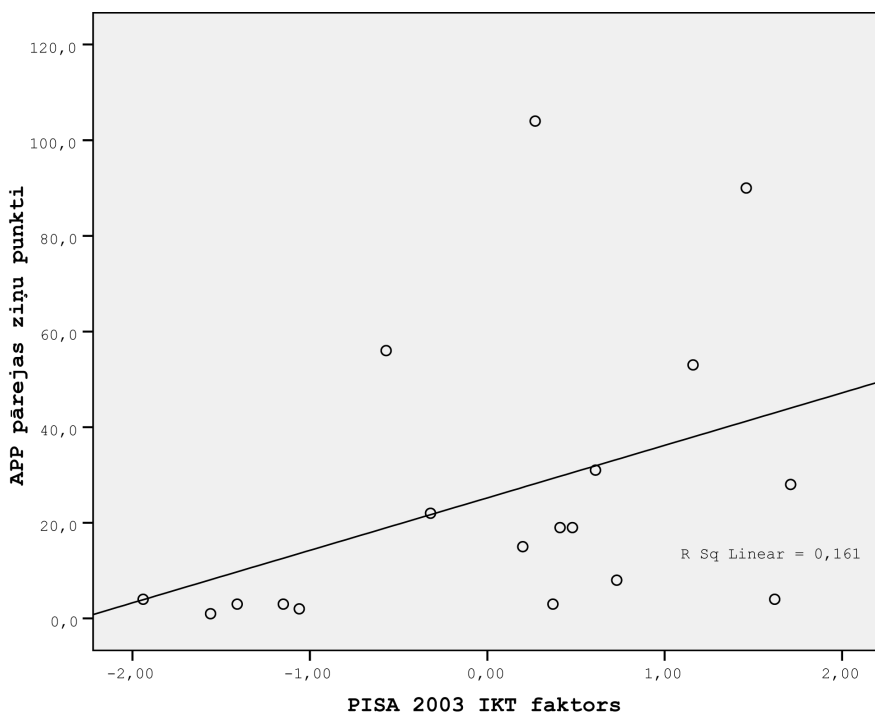
PERCOMP faktoram ir augsta korelācija ar DATORU faktoru no PISA 2003, kas ir saprotami, jo indikatori, uz kuriem balstīti šie faktori, lielā mērā ir līdzīgi. Savukārt ar APP ziņu punktiem PRECOMP faktoram parādās negatīva korelācija,

Pīrsona korelācijas koeficients ir  $-0,35$ , bet Spīrmena  $-0,24$ . Kaut arī šī korelācija nav augsta, tomēr atklātā pirmkoda un bezmaksas programmatūra 2000. gadā bija aktuāla valstīm ar sliktāku datornodrošinājumu (līdzīga korelācija 2003. gadā ir pozitīva, ir notikusi korelācijas zīmes maiņa). Tātad iespējams, ka tieši finansiālas grūtības 2000. gadā lika izšķirties par labu APP un bezmaksas risinājumiem.

Izmantojot OECD PISA 2003 gada datus, no skolēnu atbilžu datiem (fails *INT\_stui\_2003\_v2.txt*) tika izvēlēti kompleksie indeksi INTUSE (interneta un multimediju lietošana), PRGUSE (programmatūras lietošana), ROUTCON (prasme veikt ikdienišķus uzdevumus), INTCONF (prasme darbā ar internetu), HIGHCONF (prasme veikt sarežģītus IKT uzdevumus), ATTCOMP (datoru pieejamība mājās un skolā). Šīs skolēnu atbildes ir viņu papīra formā sniegts pašvērtējums par IKT prasmēm, nevis pie datora veikta darba rezultāti; kā liecina pieredze, šādi dati ir pietiekami objektīvi. Indikators vērtības ir no  $-1$  līdz  $+1$ , kur 0 atbilst OECD valstu vidējam līmenim.

Tā kā pirmie pieci indeksi savstarpēji labi korelē (Pīrsona korelācijas koeficienti ir  $0,95$ ,  $0,53$ ,  $0,92$ ,  $0,93$ ,  $0,96$ ) ar 99% ticamību, tad ir lietderīgi veikt faktoranalīzi, šos piecus indikatorus apvienojot (saskaitot) vienā faktorā „IKT faktors”. Savukārt indekss ATTCOMP ļoti vāji korelē (Pīrsona korelācijas koeficients  $0,12$ ) ar pārējiem indeksiem, kas nozīmē, ka IKT prasmes nav būtiski atkarīgas no pieejamo datoru skaita (OECD valstīs tipiski datoru skaits nodrošina iespēju apgūt IKT un nav zem minimāli kritiskā), tādēļ šo indeksu IKT faktorā iekļaut nedrīkst.

Salīdzinot iegūtos rezultātus ar APP aktivitātēm, iegūts, ka korelācija ar Pīrsona korelācijas koeficientu starp APP pārejas ziņu punktiem un PISA 2003 IKT faktoru ir  $0,40$ , bet korelācija ar Spīrmena korelācijas koeficientu – vēl lielāka. Tas nozīmē, ka pāreja uz atklātā pirmkoda programmatūru ir daļēji saistīta ar skolēnu IKT prasmēm un nenotiek valstīs ar viszemāko šo prasmju līmeni. Analizējot 3. attēlu, redzama tendence, ka vairāk darbību pārejā uz APP veic valstis, kurās skolēniem ir augstāks IKT prasmju līmenis, kas, iespējams, nozīmē to, ka tie, kas dara un kam sanāk, nodarbojas ar visu, arī APP ieviešanu. Latvijas rezultāti starp tām Eiropas Savienības valstīm, kuras piedalījās PISA 2003, ir no šī viedokļa viszemākie gan pēc skolēnu IKT prasmēm, gan pēc APP ieviešanas notikumiem, tomēr autors uzskata, ka to būtiski var skaidrot, saistot ar SITES pētījumu, kurā redzams, ka Latvijas izglītības politika un skolu IKT politika ir zem vidējā sakārtotības un skaidrības līmeņa IEA SITES valstīs.



**3. att. Pāreja uz APP saistībā ar OECD PISA 2003 skolēnu IKT faktoru**  
**OECD PISA 2003 ICT factor (horizontal) correlation with OSS introduction points**  
**(vertical)**

No OECD PISA 2006 skolēnu atbilžu datiem (fails *INT\_Stu06\_Dec07.txt*) tika ņemti visi 32 IKT raksturojošie indeksi un valstu trīs simbolu nosaukumi; skolēnu – respondentu vecums ir 15–16 gadi. No šiem IKT datiem ir jāiegūst viens indikators, kura vērtību salīdzināt ar APP ieviešanas datiem. IKT indikatora iegūšanai tika izmantota faktoranalīze. OECD PISA 2006 IKT 32 indeksus var iedalīt divās grupās: IKT zināšanas un IKT prasmes nosakošie. No katras šīs grupas darba autors ieguva vienu komplekso indeksu. Zināšanas un prasmes noteicošajiem indeksiem ir šādas vērtības: 1 – respondents dara to gandrīz katru dienu (vislabāk), 2 – vienreiz vai divreiz nedēļā, 3 – dažas reizes mēnesī, 4 – vienreiz mēnesī vai retāk, līdz 5 – nekad (vissliktāk). Savukārt pašvērtējuma indeksiem ir vērtības: 1 – protu labi, pats saviem spēkiem, 2 – protu, bet ar palīdzību, 3 – zinu, kas tas ir, bet neprotu izdarīt, 4 – nezinu, kas tas ir.

Šī darba autors izveidojis kompleksos indeksus *IKT\_biezums\_norm* (raksturo skolēnam tipisko datorzināšanu un prasmju lietojuma biežumu) un *IKT\_pashvertejums\_norm* (raksturo skolēnu pašvērtējumu IKT jomā), kas iegūti kā vidējās vērtības no atbilstošajiem indeksiem katrai valstij un ir normalizēti tā, lai vidējam rezultātam vērtība būtu 0 un labākās atbildes būtu pozitīvas (atņemts vidējais rezultāts un reizināts ar –1). Kompleksie indeksi katrs tika pārbaudīti ar



vispārīgus principus, uzbūvi, algoritmus, programmēšanu, dažādas operētājsistēmas. Šāda veida mācības turpinās arī 10. klasē, un pat augstskolā bieži studentiem ir grūtības saprast sarežģītāku instrukciju, piemēram, kā pieslēgties serverim vai izveidot pdf failu. Tātad IKT lietošanas biežums, visticamāk, neatspoguļo kvalitāti.

Šīs diagrammas ir veidotas duālās asīs, un to nullpunkti nesakrīt. Absolūtos skaitļos Latvijai IKT zināšanu un prasmju lietojuma biežuma faktors ir +0,12 (skalā no -2 līdz +2), bet IKT pašvērtējuma faktors ir +0,11 (skalā no -2,5 līdz +2,5). Reāli visi valstu rezultāti ir ļoti tuvu un lielākoties ir intervāla vidusdaļas 20% robežās. Tas, iespējams, norāda, ka īstenībā starp valstīm atšķirības ir mazas.

Izbrīnu var radīt Japānas zemie rezultāti, bet problēma, iespējams, ir tā, ka pētījuma jautājumi bija sastādīti no pagātnes viedokļa, bet šī valsts savā IKT attīstībā ir priekšā Eiropai, orientējoties uz mobilajām tehnoloģijām un e-pakalpojumiem jau skolās, kamēr Eiropā daudzviet joprojām ir grūtības iemācīties lietot e-pastu un interneta meklētājus. Līdz ar to, iespējams, IKT attīstīto valstu skolēni, kas māc daudz ko citu, uz jautājumiem par datoru pamatprasmēm atbild, ka ne visai bieži to dara. Izglītības pētījumiem jādefinē jauni, mūsdienu indikatori, piemēram, kā skolēni māc saprast svešas programmatūras, *Web 2.0* rīka instrukciju, cik ātri raksta ar datora vai mobilā telefona klaviatūru, vai māc savienot dažādas ierīces, koplietojot datnes u. tml. Tas tikai liecina, ka ir jāpāriet uz nākamo IKT attīstības līmeni, kas saistās ar vairākām kritiskām izvēlēm. Autors uzskata, ka būtu vēlams jauns ES valstu IKT pētījums ar skatu nākamās digitālās desmitgades IKT līmenī.

Tālākajā datu analizē bez šiem diviem iegūtajiem kompleksajiem indeksiem tika izmantoti arī četri OECD PISA 2006 centralizēti izskaitļotie un datu failā dotie indeksi:

HEDRES_mean	<i>Mājas izglītības resursi PISA 2006 (WLE),</i>
INTUSE_mean	<i>ICT interneta/izklaides lietošana PISA 2006 (WLE),</i>
PRGUSE_mean	<i>ICT programmatūras lietojums PISA 2006 (WLE),</i>
ESCS_mean	<i>Ekonomiskā, sociālā un kultūras statusa indekss PISA 2006.</i>

Šie kompleksie indeksi pa pāriem korelē, bet kopumā ir visai izklaidēti; interesanti, ka programmatūras lietojums ir augsts pat valstīm ar citādi zemiem citiem rādītājiem – Turcijai, Kolumbijai, Taizemei, Jordānijai. Tas varētu liecināt par ļoti dažādām pieejām informātikas mācīšanā. Šo lielumu korelāciju tabula norāda uz trim galvenajām likumsakarībām: kopumā pa valstīm ir augsta korelācija starp IKT prasmju lietošanas biežumu un IKT pašvērtējumu, mājas izglītības resursiem un ģimenes ekonomiski sociālkulturālo stāvokli, programmu lietošanu un interneta lietošanu.

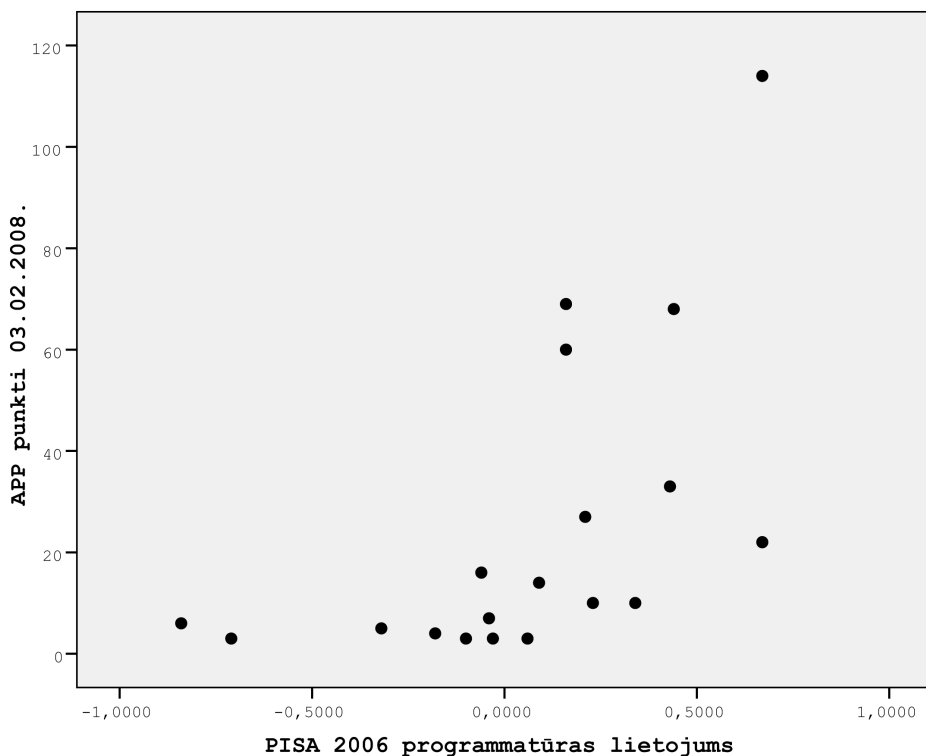
Tas dod iespēju korelējošos kompleksos indeksus apvienot trīs faktoros tālākai analīzei:  $IKT\_vertejums = IKT\_biezums\_norm + IKT\_pashvertejums\_norm$  (normalizēts uz vidējo),  $IKT\_programmatura = ICT\_program/software\ use + ICT\ Internet/entertainment$ ,  $Majas\_apstaklji = Home\ educational\ resources + Index\ of\ economic,\ social\ and\ cultural\ status$ . Atbilstoši šim skatījumam uz datiem Latvijas rezultāti IKT ir ļoti labi – 4. vieta no 40 OECD PISA 2006 IKT pētījuma daļas dalībvalstīm, bet 3. vieta starp ES valstīm, kas piedalījās šajā pētījumā. Iegūtie rezultāti tika savietoti ar iepriekš aplūkotojiem APP notikumu un ziņu punktiem pēc

datiem no Eiropas Komisijas IDABC portāla Atklātā pirmkoda observatorijas (*Open Source Observatory*) sadaļas *News about OSS-related government activities in Europe and abroad*. Šīs APP ziņas tika caurskatītas divas reizes ar pusgada starplaiku: [http://ec.europa.eu/idabc/en/chapter/452/15.08.2007./](http://ec.europa.eu/idabc/en/chapter/452/15.08.2007/) un <http://ec.europa.eu/idabc/en/chapter/491/03.02.2008./>. Ziņas par laika periodu no 2003. gada septembra līdz 2007. gada 15. augustam un otrreiz 2008. gada 3. februārī (abos datumos iegūtie rezultāti sakrīt) tika sagrupētas pa valstīm un novērtētas pēc to nozīmīguma 0 līdz 5 punktu skalā, kā aplūkots iepriekš IEA SITES kontekstā. Pēc tam katras valsts iegūtie punkti par APP/FLOSS nozīmīgākajām aktivitātēm tika salīdzināti ar šo valstu starptautiskos salīdzinošos pētījumos OECD PISA un SITE iegūtajiem skolēnu rezultātiem un vērtējumiem IKT jomā (sk. 1., 2. tabulu un 5. attēlu).

1. tabula

**OECD PISA 2006 IKT rezultāti, savietoti ar APP notikumu skaitu**  
**OECD PISA 2006 ICT results and OSS news count**

Valsts	APP punkti 15.08.07. Ziņu skaits 15.08.07.	Ziņu skaits 03.02.08.	APP punkti 03.02.08.	IKT vērtējums	IKT programmatūra	Mājas apstākļi
Vācija	104 51	53	114	-0,1674	0,67	0,05
Itālija	56 29	36	69	-0,4359	0,16	0,32
Spānija	55 31	33	60	-0,0546	0,16	-0,07
Nīderlande	53 29	35	68	0,2403	0,44	-0,36
Dānija	31 10	11	33	-0,0509	0,43	-0,07
Somija	22 7	7	22	-0,2246	0,67	-0,11
Beļģija	19 7	10	27	-0,018	0,21	0,1
Čehijas Republika	10 6	6	10	0,1784	0,34	-0,03
Polija	15 8	9	16	-0,0697	-0,06	-0,05
Zviedrija	8 4	7	14	-0,1363	0,09	0,02
Slovēnija	5 3	5	10	0,1977	0,23	-0,32
Lietuva	4 3	5	7	0,0751	-0,04	-0,2
Slovākija	4 2	2	4	-0,3704	-0,18	0,25
Īrija	3 3	3	3	-0,7276	-0,1	0,61
Portugāle	3 3	5	5	0,1988	-0,32	-0,32
Ungārija	3 2	2	3	0,0312	-0,03	-0,15
Bulgārija	2 1	4	6	0,2341	-0,84	-0,35
Grieķija	2 1	2	3	-0,3038	-0,71	0,18
Latvija	1 1	2	3	0,2341	0,06	-0,35



**5. att. PISA OECD 2006 IKT programmatūras lietojuma korelācija ar APP ieviešanas punktiem ES valstīs (determinācijas koeficients 0,337)**

*OECD PISA 2006 software usage correlation (horizontal) with OSS introduction points (vertical) in EU countries, determination quotient 0.337*

Kā redzams, valstīs ar augstākiem skolēnu sasniegumiem programmatūras lietošanā ir vērojams arī vairāk APP aktivitāšu. Salīdzinot OECD PISA 2000, 2003, 2006 rezultātus, Latvija 2006. gadā ir izvirzījies starp tām ES valstīm, kurām skolēnu sasniegumi IKT ir labi, virs vidējā (2000., 2003. gadā Latvijas 9. klašu skolēnu IKT rezultāti bija vieni no vissliktākajiem ES). Arī datoru un interneta lietojums pēdējos gados Latvijā audzis visstraujāk no ES valstīm un sasniedzis vidējo ES līmeni (*Internet World Stats – www.internetworldstats.com*, 06.03.2008.; Latvijas Interneta asociācija – *www.lia.lv/stat.htm*, 09.05.2008.). Tieši šādām valstīm raksturīga pastiprināta APP ieviešana, kas ir vēl viens arguments par labu Latvijas gatavībai ieviest APP – tā raksturojama kā tēze „APP Latvijas skolās ieviest ir iespējams”.

OECD PISA ar IKT saistītie skolēnu atbilžu faktori gan 2000., gan 2003. un 2006. gadā vāji pozitīvi korelē (jo labākas skolēnu IKT prasmes, jo lielāks APP lietojums tajā valstī) ar punktiem no valstīm uz APP pāreju – tātd skolēnu IKT prasmes nav atkarīgas no APP vai slēgtā pirmkoda programmatūras lietojuma izvēles.

2. tabula

**APP notikumu punktu un OECD PISA 2006 IKT faktoru korelācija**  
*Correlation of OSS news points and OECD PISA 2006 ICT factor*

<b>** Korelācija ir nozīmīga 0,01 līmenī</b>	<b>PISA 2006 programmatūras lietojums PISA 2006 IKT vērtējums</b>		<b>PISA 2006 mājas apstākļi</b>	<b>APP punkti 15.08.2007.</b>	<b>APP punkti 03.02.2008.</b>
PISA 2006 IKT vērtējums	1 Pīrsona korelācija	-0,008	-0,938(**)	-0,124	-0,095
	19 N	19	19	19	19
PISA 2006 programmatūras lietojums	-0,008 Pīrsona korelācija	1	-0,021	-0,595(**)	-0,580(**)
	19 N	19	19	19	19
PISA 2006 mājas apstākļi	-0,938(**) Pīrsona korelācija	-0,021	1	-0,100	-0,077
	19 N	19	19	19	19
APP punkti 15.08.2007.	-0,124 Pīrsona korelācija	-0,595(**)	-0,100	1	-0,994(**)
	19 N	19	19	19	19
APP punkti 03.02.2008.	-0,095 Pīrsona korelācija	-0,580(**)	-0,077	-0,994(**)	1
	19 N	19	19	19	19

Tā kā dažādās valstīs respondenti ar dažādu paškritiku atbild uz pašvērtējuma jautājumiem, valstu salīdzinošie rezultāti nav būtiskāka, bet galvenais ir tas, ka Latvija OECD PISA pētījumā no ļoti sliktiem 15–16 gadus vecu skolēnu IKT rezultātiem 2000. un 2003. gadā ir progresējusi līdz rezultātiem, kas 2006. gadā ir krietni virs vidējā.

### **Multipolāra daudzlīmeņu IKT sabiedrība**

Saglabājoties Latvijas pozitīvajām attīstības tendencēm, plaša IKT integrēšana skolās tuvākajos gados var uzlaboties. 2000. un 2003. gadā Latvija ieņēma vienu no pēdējām vietām Eiropā pēc skolu un mājsaimniecību nodrošinājuma ar datoriem, kas ir cieši saistīts ar iekšējo kopproduktu uz vienu iedzīvotāju pēc pirktspējas, un tas traucēja Latvijā realizēt uz IKT bāzētas reformas. Savukārt 2006. un 2007. gada dati norāda uz strauju situācijas uzlabošanu, piemēram, Latvijas interneta lietotāju skaita pieaugums 2000.–2007. gadā par 614% ir otrs lielākais pieaugums Eiropā. Ir uzlabojušies arī skolēnu sasniegumi starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu IKT daļā (OECD PISA, 2000, 2003, 2006). Dažos pēdējos gados Latvijā ir strauji audzis interneta lietotāju skaits, un 2007. gada decembrī 47% iedzīvotāju bija interneta lietotāji – salīdzinājumam ES vidēji 56% (*www.internetworldstats.com*, 06.03.2008.).



Var apgalvot, ka Latvijā 2004.–2007. gadā, pateicoties straujai ekonomikas izaugsmei un iedzīvotāju labklājības pieaugumam, ir izveidojusies pietiekama bāze dažādu lielu IKT projektu realizēšanai, tajā skaitā e-pārvaldei, e-mācībām, APP ieviešanai un dziļai IKT integrēšanai izglītības sistēmā.

Latvijā ir visai sarežģīta situācija – vārdos ir augsts atbalsts APP ieviešanai (divas trešdaļas respondentu ir par *Linux* u. c. APP ieviešanu Latvijas skolās un augstskolās, no tiem vairākums – duālās sāknēšanas sistēmu formā, tātad saglabājot arī *Microsoft Windows*), bet ne tik augsta ir reālā gatavība un respondentu ieguldījums pārejai uz APP – tikai septītā daļa respondentu jau ir gatava pārejai uz APP (9, 10). Tas vedina domāt, ka tuvākajos gados Latvijai optimāls būtu multipolāras daudzlīmeņu IKT sabiedrības veidošanas ceļš, kurā komplementāri līdzās pastāvētu dažādi risinājumi. Multipolāras daudzlīmeņu IKT sabiedrības jēdzienu šī darba autors ievieš, ar to saprotot uz zināšanām bāzētas ekonomikas sabiedrību, kuras IKT infrastruktūra veidota komplementāri, savienojot dažādu tipu programmatūras, aparatūras, veidojot servisu tīklus atbilstoši indivīdu, dažādu sabiedrības grupu un visas sabiedrības interesēm. Šādā sabiedrībā sadzīvo un cits citu papildina SPP un APP, maksas un bezmaksas programmatūra, 32 un 64 bitu datori un operētājsistēmas, klasiskie interneta risinājumi un *Web 2.0*, vecās vadības metodes un *Management 2.0*, dažādi sociālie tīkli, e-pārvaldes projekti, veidojot IKT dziļu integrāciju sabiedrībā, tajā skaitā izglītībā.

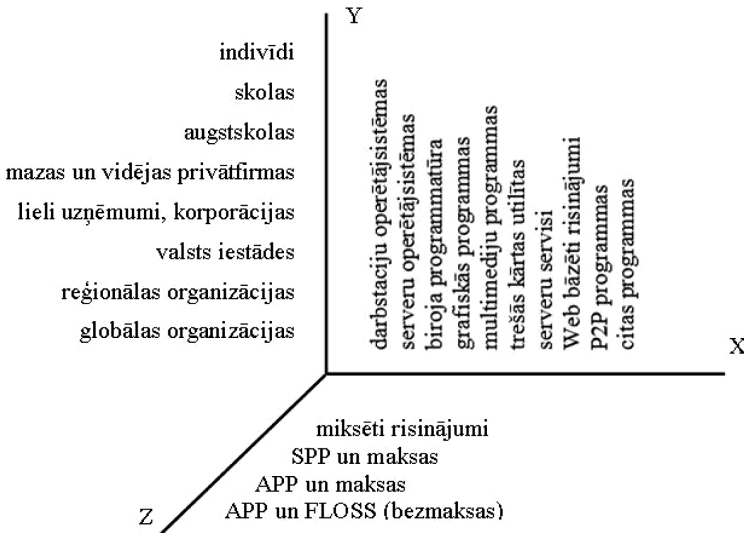
Multipolaritāte operētājsistēmu segmentā nozīmē pāriet no *Microsoft Windows* unipolaritātes jeb hegemonijas uz sabalansētāku, pret riskiem drošāku multipolāru modeli, kas nozīmē, ka sabiedrībā plaši lieto vismaz divas, vēlams trīs operētājsistēmas: *Microsoft Windows*, *Linux* un *Apple Mac OS*. Multipolaritāte biroja programmatūras jomā: *Microsoft Office*, *OpenOffice.org*, *IBM Lotus Symphony*. Multipolaritāte *Web 2.0* risinājumos: *MOODLE*, *Google tools*, *Microsoft Live*, *Wiki*, nacionālie, lokālie, piemēram, e-pārvaldes un e-mācību risinājumi u. c.

Daudzlīmeņu IKT sabiedrība nozīmē uzmanības fokusēšanu uz visām nozīmīgākajām sabiedrības grupām un cilvēku darbības sfērām: valsts pārvaldi, pašvaldībām, skolām, augstskolām, uzņēmumiem un privātfirmām, ģimeni un katru indivīdu. Tas nozīmē visaptverošas inovatīvas IKT stratēģijas izveidi un realizāciju uz zināšanām bāzētas ekonomikas izveidei. Šis process jāsāk ar sabiedrības izglītošanu, kas veicama kā masu medijos, tā galvenokārt skolās un augstskolās. Plaši pazīstamā Somijas kompānija *Nokia* un Vācijas ekonomiskie un sociālie panākumi sākās ar izglītības sistēmas reformēšanu, ieguldot tajā naudu un paceļot prasības visos izglītības sistēmas līmeņos.

Daudzlīmeņu modeļi parasti ir lineāri, bet mēdz būt arī sazaroti. Šajā gadījumā piemērotāks ir sazarota modeļa priekšstats, jo daudzlīmeniskums izpaužas ne tikai dažādās sociālajās grupās, bet arī dažādu veicamo uzdevumu dimensijā, kura ir neatkarīga no sociālo grupu dimensijas. Tāpat vēl viena atsevišķa dimensija ir centieni samazināt informācijas entropiju un ierobežot termodinamiskās entropijas pieaugumu, kas sabiedrības apziņas sfērā izpaužas kā enerģijas taupīšana un vides saglabāšana.

Multipolāras daudzlīmeņu IKT sabiedrības grafiskais paskaidrojums dots 6. attēlā. Uz domu kuba skaldnēm attēloti sabiedrības līmeņi, programmatūras tipi,

programmatūras lietojumi. Katrā konkrētā risinājumā, projektā var būt viens vai vairāki elementi no katras skaldnes, kuru izvēle veicama pēc maksimāla sabiedriskā labuma principa vai kā citādi, piemēram, ekonomiskajiem vai stratēģiskajiem, vai ekonomisko grupu interešu faktoriem. Pamatdoma ir dažādu veidu programmatūru komplementāra līdzāspastāvēšana.



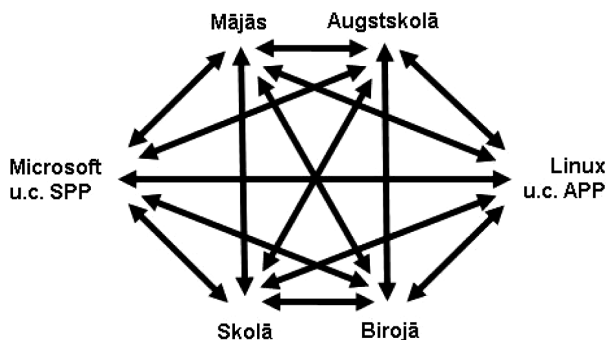
6. att. Multipolāras daudzlīmeņu IKT sabiedrības grafiskais paskaidrojums  
(X – programmatūras lietojumi, Y – sabiedrības līmeņi, Z – programmatūras tipi)

*Graphical explanation of multipolar many-levelled ICT society (X – software usage, Y – levels of society, Z – software types)*

Optimālais APP ieviešanas modelis skolām no finansiālā un organizatoriskā viedokļa ir sākotnēji APP (Linux, *OpenOffice.org* u. c.) uzstādīt tikai uz jauniem iepirktiem skolas datoriem un celt kvalifikāciju esošajiem skolu IKT datoritīklu administratoriem un skolotājiem, apmācot tosursos (11). Vēlamais stāvoklis ar operētājsistēmām mācību iestādēs ir duālās (vai pat triālās) sāknēšanas sistēmas, jo sabiedrības lietojumā ir un pārskatāmā nākotnē būs vairākas komplementāri pastāvošas operētājsistēmas, piemēram, *Microsoft Windows XP Professional*, *Microsoft Windows Vista* un *Ubuntu Linux 8.04 LTS*.

APP ieviešana ir sarežģīts process, ko nevar aprakstīt ar lineāru, riņķa vai spirālveida modeli. APP ieviešana vai pāreja skar dažādas sabiedrības sfēras, visefektīvākais te var būt komplekss risinājums. Pēc šī darba autora secinājumiem, tajā iesaistītie elementi ir savstarpēji saistīti, ko var attēlot ar *Mesh* topoloģijas tipa shēmu. Viens piemērs dots 7. attēlā, bet visu 6. attēlā redzamajā domu shēmā attēloto multipolāras IKT sabiedrības elementu pilns saišu attēlojums varētu būt visai sarežģīts uzdevums, kas risināms ar grafu teorijas palīdzību un varētu būt tēma atsevišķam pētījumam, pētot dažādu saišu varbūtiskumu, svarīgumu un izšķirot

svarīgākās saites („Skola – *Linux* u. c. APP”, „Skola – *Microsoft* u. c. SPP”, „Skola – Mājas”).



7. att. Programmatūras lietojumu iespējamās saites  
*Possible links of software usage*

## Secinājumi

Korelāciju pētījumi starp Eiropas Savienības valstu ziņām par nozīmīgiem APP notikumiem 2003.–2007. gadā un ar IEA SITES 2002. gada rezultātiem rāda, ka valstis ar augstāk sakārtotu un skaidrāk definētu IKT nacionālo politiku kā skolas, tā valsts līmenī arī vairāk pievēršas APP popularizēšanai un tajās ir vairāk valsts iestāžu un apgabalu, kas ir pārgājušas uz *Linux* u. c. APP.

IEA SITES 2003 dati norāda uz skolas IKT politikas lielo nozīmi, kas jaunas politikas veidošanā ir saistīta ar skolu patstāvību un decentralizāciju; savukārt valsts IKT politikas nozīme netieši norāda uz valsts atbalsta nepieciešamību vismaz APP ieviešanas sākuma posmā (protams, ja to vispār izlemj darīt), savukārt valsts izglītības politika ir mazāk svarīga, ja skolas spēj veidot savu politiku. Valstij ir vēlams finansēt pētījumus un izstrādāt rekomendācijas, tad izglītības iestādes, pašvaldības un privātais sektors varēs gūt informāciju, vispusīgu palīdzību un izdarīt izvēli; cits izglītības vadības ceļš ir tālāka decentralizācijas veicināšana un paļaušanās uz vietējo iniciatīvu.

Analizējot OECD PISA skolas anketas ar IKT (datornodrošinājuma un programmnodrošinājuma) bāzi saistītajiem faktoriem par 2000., 2003. un 2006. gadu, redzams, ka ir neliela korelācija ar APP pārejas punktiem, bet ar atšķirīgām zīmēm. Tas dod iespēju ieraudzīt tendenci – 2000. gadā APP pētījumi un pāreja bija aktuālāka valstīm ar vājāku IKT bāzi, bet 2003. un 2006. gadā lielāks APP pētījumu, notikumu un pāreju īpatsvars ir valstīs ar augstāk attīstītu IKT bāzi. Tātad, iespējams, tieši finansiālas grūtības lika izšķirties par labu APP un bezmaksas risinājumiem 2000. gadā, bet 2003. un 2006. gadā tas vairs nebija noteicošais iemesls.

Kā rāda OECD PISA 2006 dati, Latvija ir izvirzījies starp tām valstīm, kurās skolēnu sasniegumi IKT ir labi, virs vidējā, kā arī datoru un interneta lietojums pēdējos gados Latvijā audzis visstraujāk no ES valstīm un sasniedzis vidēju līmeni.

Tieši šīs grupas valstīm raksturīga pastiprināta APP ieviešana, un tas ir vēl viens arguments par labu Latvijas gatavībai ieviest APP, kas raksturojama kā tēze „APP Latvijas skolās ieviest ir iespējams”. Kā rāda OECD PISA 2006 datu autora veiktā apstrāde, pēc IKT zināšanu un prasmju lietojuma biežuma starp 15–16 gadus veciem (9. klašu) skolēniem Latvija ierindojas 4. vietā starp tām 40 OECD PISA valstīm un 3. vietā starp ES valstīm, kas 2006. gada pētījumā pildīja IKT moduli.

Savukārt, sakārtojot pēc pašvērtējuma, Latvija ir zemākā vietā – 12. no 40, kas, kā pirmajā brīdī šķiet, varētu raksturot mūsu skolēnu un sabiedrības pazeminātu pašvērtējumu IKT sfērā. Tomēr situācija var būt arī savādāka: skolēni tiešām daudz laika pavada pie datora, bet darbojas mazkvalificēti. Šie OECD PISA 2006 datu apstrādes rezultāti sakrīt arī ar autora APP aptaujas datiem (9, 10), kas uzrāda ļoti lielu pie datora pavadīto laiku, bet diemžēl kopumā ne tik atbilstoši augstas IKT prasmes un zināšanas. Skolēniem pamatskolā māca uz ECDL bāzētu informātikas kursu – tātad lietot vienkāršākās lietojumprogrammas, bet nemāca vispārīgus principus, uzbūvi, algoritmus, programmēšanu, dažādas operētājsistēmas, un tas turpinās arī 10. klasē.

Izanalizējot atklātā pirmkoda programmatūras izplatības tendences Eiropas Savienības valstīs un ņemot vērā Latvijas specifisko situāciju, autors uzskata, ka optimāls risinājums ir multipolāras daudzlīmeņu IKT sabiedrības veidošana, kurā komplementāri līdzās pastāvēs kā SPP, tā APP risinājumi.

## Literatūra

1. Blurton C. *New Directions in ICT-Use in Education*. Paris : UNESCO, 1999.
2. Brazdeikis V. *The Educators' Competence of Applying the Information and Communication Technologies and Its Evaluation Strategies*. Summary of the Promotion Paper. Kaunas, 2007.
3. Capra F. *The Tao of Physics. An Exploration of Parallels between Modern Physics and Eastern Mysticism*. London : Flamingo, 1986.
4. CeBIT 2008 starptautiskās tehnoloģiju izstādes (Hannover) portāls. Pieejams: [www.cebit.de](http://www.cebit.de), 01.03.2008.
5. European Commission. *eEurope: An Information Society for All*. Brussels : European Commission, 2000.
6. Foley M. J. *Microsoft 2.0: How Microsoft Plans to Stay Relevant in the Post-Gates Era*. New York : Wiley, 2008 (iespiešanā).
7. Gates B. *International Consumer Electronics Show Keynote*. Las Vegas : CES, 2008. Available: <http://www.microsoft.com/presspass/exec/billg/speeches/2008/01-062008CESBillGates.msp>, 13.01.2008.
8. Goldman R., Gabriel R. P. *Innovation Happens Elsewhere. Open Source as Business Strategy*. San Francisco : Morgan Kaufmann Publishers, 2005. Available: <http://www.dreamsongs.com/IHE/>, 28.02.2008.
9. Gorbans I. *Possibilities of Implementing Open Source Software in Study Process*. ATEE Spring University, Change Education in Change Society, 2006.
10. Gorbāns I. Atklātā pirmkoda programmatūras izmantošanas iespējas mācību procesā Latvijā. *LU 64. konferences krājums „Latvijas Universitātes Raksti. Izglītības vadība, 709. sēj.”* Rīga : Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, 2006, 69.–77. lpp.

11. Gorbāns I. Atklātā pirmkoda programmatūras ieviešanas iespēju vērtēšana Latvijas skolās no ekonomiskā un stratēģiskā viedokļa. *LPA konferences sekcijas „Pedagoģija: teorija un prakse” krājums*. Liepāja, 2007, 190.–198. lpp.
12. Hamel G., Breen B. *The Future of Management*. Boston, Massachusetts : Harward Business School Press, 2007.
13. IDABC portāls, Eiropas Savienības projekts „Open Source Observatory” – ES valstu atklātā pirmkoda projekti. Pieejams: <http://ec.europa.eu/idabc/en/chapter/452>, 10.03.2007.
14. IEA SITES, Second Information on Technology in Education Study 2006. Available: <http://www.iea.nl/sites2006.html>, 14.07.2007
15. Internet World Stats. Available: [www.internetworldstats.com](http://www.internetworldstats.com), 06.03.2008.
16. King Research. Available: [www.computerworlduk.com](http://www.computerworlduk.com), 19.11.2007.
17. Kozma R., Voogt J., Pelgrum W., Owston R., McGhee R., Jones R., Anderson R. *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective*. A Report of the Second Information Technology in Education Study: Module 2, A Project of the IEA. 2002.
18. LATA, Latvijas Atvērto tehnoloģiju asociācijas mājaslapa – <http://lata.org.lv>, 07.04.2008.
19. Miķelsons U. *Informācijas tehnoloģiju noziegumu izmeklēšanas īpatnības*. Monogrāfija. Rīga : Biznesa augstskola Turība, 2003.
20. OECD PISA 2000, 2003 pētījuma dati. Pieejams: <http://pisaweb.acer.edu.au/oecd/>, 18.08.2007.
21. OECD, Organization for Economic Co-operation and Development. *Education Policy Analysis*. Paris : OECD, 2001.
22. Open Source Development Labs Desktop Linux Working Group. Available: <http://www.desktoplinux.com/news/NS5481370522.html>, 15.08.2007
23. Petkūnas V. *The Influence of the Implementation of Information and Communication Technologies in Secondary Education on the Change of Educational Paradigm*. Summary of the Doctoral Thesis. Kaunas, 2007.
24. PITAC, President’s Information Technology Advisory Committee. *Information Technology Research: Investing in Our Future*. Arlington, VA : National Coordination Office for Computing, 1999.
25. Schofield J., Davidson A. *Bringing the Internet to School: Lessons from an Urban District*. San Francisco : Jossey-Bass, 2002.
26. Schwartz K. D. *Windows to Linux Migration Guide*. Available: [Linux.com](http://www.linux.com), 23.07.2004; <http://www.linux.com/feature/113755>, 17.04.2008.
27. Siemens G. *Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age*. Available: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, 03.02.2008.
28. Siliņš E. I. *Lielo patiesību meklējumi*. Rīga : Jumava, 1999.
29. Stiglitz J. *Public Policy for a Knowledge Economy*. Washington, D.C. : The World Bank Group, 1999.
30. Storms A. Don’t Trust Your Vendor’s Software Distribution Methodology. *Information Systems Security*, Jan./Feb., 2006.
31. The Linux Foundation. Linux Kernel Development (April, 2008). Available: <http://www.linux-foundation.org/publications/linuxkerneldevelopment.php>, 14.04.2008.
32. Ubuntu. Migration Assistance. 2007. Available: <https://wiki.ubuntu.com/MigrationAssistance>, 17.04.2008.

33. UNU-MERIT, Lead Contractor. *Economic Impact of Open Source Software on Innovation and the Competitiveness of the Information and Communication Technologies (ICT) Sector in the EU*. Final Report Prepared on November 20, 2006, the Netherlands.
34. World Bank. *Latin America and the Caribbean: Education and Technology at the Crossroads*. Washington, D.C. : World Bank, 1998.
35. Зхичнюк Р., Кумичев В., Сомс Л. Открытый код и национальная безопасность. *Россия в глобальной политике*. № 004, т. 5, 2007, с. 186–194.

## Summary

*The paper deals with several conclusive decisions to be taken concerning the education system of Latvia in the nearest few years. The education system calls for a change because the world is entering the next digital decade, which is accompanied by essential changes in the computer infrastructure and its use, as well as because of the changes in society in general, among them changes in management methods, conceptions and, consequently, in education and education management in particular. The main research methods used are: processing the data of OECD PISA and IEA SITES international comparative research and data on the news of open source software implementation in the EU with the help of statistical methods. In order to describe and explain more precisely the position of the author regarding the possibilities of open source software implementation in schools of Latvia, a new concept has been introduced: multipolar many-levelled ICT society. The author's aim is to stimulate active participation of Latvia's education managers in the processes of developing knowledge economy,*

**Keywords:** *education management, ICT, open source software (OSS), comparative research, computer science.*

## Teleklātbūtne mācīšanā *Telepresence in Education*

**Jurijs Kuzmins**

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: *jurij.kuzmins@lu.lv*

Darbā aplūkots jauns interneta attīstības posms, kas saistīts ar pāreju no plakanās *Web* informācijas telpas, kura aizpildīta pārsvarā ar tekstuālo informāciju un ilustrācijām, uz trīs dimensiju telpu ar 3D objektiem. Atšķirībā no tradicionālā interneta šai jaunajai informācijas pasaulei piemīt *teleklātbūtnes* īpašība, kad studenti var brīvi komunicēt ar pasniedzējiem un savstarpēji. Darbā parādīta iespēja veidot teleklātbūtnes sistēmas, izmantojot samērā vienkāršos interneta līdzekļus SKYPE un VNC. Autors izmanto šo teleklātbūtnes variantu, kopš 2007. gada veicot regulāras tiešsaistes mācīšanās nodarbības ar Urālu Pedagoģijas valsts universitātes studentu grupu.

**Atslēgvārdi:** teleklātbūtne, SL sistēma, internets, mācību process, tiešsaistes mācīšanās.

Pētot internetā jautājumu par modernas izglītības pārmaiņām, var konstatēt šādas tendences.

- *No izglītības lokalizācijas uz globalizāciju.* Globalizējas viss – mācību programmas, saturs, iestādes, studentu un pasniedzēju kopienas.
- *No mācīšanas uz mācīšanos.* Arvien populārākas kļūst iestādes, kas piedāvā tiešsaistes mācīšanās kursus.
- *No pasniedzēja kā vienīgā zinību avota uz kolektīvo prātu un prasmi patstāvīgi strādāt ar informācijas avotiem.*
- *No atsevišķiem mācību priekšmetiem uz zinību sistēmu ar starpnozaru saitēm.*
- *No izolēto uzdevumu atsevišķiem risinājumiem uz alternatīviem problēmu pētījumiem un risinājumiem.*
- *No gataviem mācību materiāliem uz mācību materiālu sistēmām.*
- *No plānotām zinību sistēmām un mācību standartiem uz adaptīvām dinamiskām sistēmām ar zinībām pēc pieprasījuma.*
- *No mācību iestādēm, kas gaida studentus, uz iestādēm, kas aktīvi piedāvā izglītību.*

Visas šīs tendences ir cieši saistītas ar jaunām informācijas tehnoloģijām, sevišķi ar internetu. Savukārt internets strauji attīstās, reaģējot uz pārmaiņām, kas notiek izglītībā un citās sistēmās. Pašreiz var saskatīt šādus interneta attīstības posmus.

1. Pāreja no interneta *Web* telpas uz jauno 3D telpu.
2. Pāreja uz virtuālās realitātes (VR) telpu ar stereo objektiem.
3. Pāreja uz papildinātās realitātes (AR) telpu.

Mūsdienās interneta *Web* telpu organizē apjomīgi informācijas meklētāji (GOOGLE) (1). *Web* telpā atrodas informācijas avoti ar pārsvarā tekstuālo informāciju un ilustrācijām, kā arī audio, video un citi faili. Interneta lietotāju darbs notiek saskaņā ar *client-server* tehnoloģiju, t. i., izolēti citam no cita un izmantojot gatavus *Web* objektus, kuros klients nevar iejaukties. Jaunā tehnoloģija balstās uz trīs dimensiju telpu ar 3D objektiem, kas ir daudz tuvāk cilvēka pasaulei. Šajā tehnoloģijā pasīvo darbību ar *Web* objektiem vietā izmantota aktīva teleklātbūtnes darbību forma. Ir vairāki šīs tehnoloģijas realizācijas varianti. Populārākais variants ir 2003. gadā ASV veidotā 3D sistēma *Second Life* (SL) (Otrā Dzīve) (2), kas piedāvā virtuālās planētas modeli ar virsmu, debesīm un daudziem objektiem, kas ir izveidoti, ievērojot fizikas pamatlikumus. Šo planētu apdzīvo avatari (lietotāju iemiesojumi). *Second Life* lietotāju darbības atšķirībā no *Web* telpas lietotāju darbībām atbilst *teleklātbūtnes* (*telepresence*) principam, pēc kura, piemēram, studenti var brīvi komunicēt ar pasniedzējiem un savstarpēji. Tas nozīmē, ka *Second Life* ir sociāla vide.

*Second Life* un *telepresence* tematikas ir ļoti populāras internetā. Tā, piemēram, GOOGLE satur norādes uz 12 000 000 un 462 000 avotiem, kas skar *Second Life* un *telepresence* tematikas (dati atbilst 01.02.2008.).

Interesanti atzīmēt līdzīgus skaitļus no pasaulē lielākās izglītības datubāzes ERIC – 16 un 15 avoti, un tas liecina par pagaidām nelielu izglītības sabiedrības interesi par šīm tematikām.

Kas ir *teleklātbūtnē*? Tā ir jauna tehnoloģija ar funkcijām un saturu, kas joprojām tiek precizēts. Internetā var sastapt daudz definīciju variantus, kurus var apvienot, piemēram, definīcijā: *teleklātbūtnē* ir stāvoklis, kurā tiek uztverta attālā vide vai attālais objekts.



1. att. Teleklātbūtnes piemērs  
*An example of telepresence*



Teleklātbūtnes pētnieki akcentē trīs teleklātbūtnes komponentus.

- *Vides teleklātbūtne* – vide ir ne tikai redzama subjektam, bet arī reaģē uz viņa klātbūtni.
- *Sociālā teleklātbūtne* – vidē vienlaikus var atrasties daudz subjektu, kuri var savstarpēji komunicēt.
- *Personālā teleklātbūtne* – vides izjūtas pilnīgums. Subjekts uztver vides objektus tā, it kā viņš starp tiem atrastos.

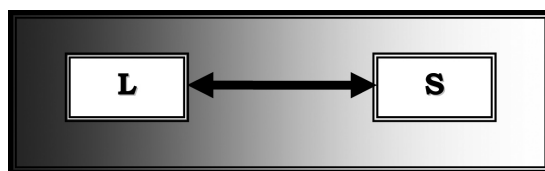
1. attēls labi ilustrē teleklātbūtnes ideju: divi kvarteta dalībnieki, kas ir redzami uz ekrāna, dzirdot atskaņojumu zālē, sinhroni izpilda savu muzikālo daļu, radot klausītājos iespaidu par vienotu priekšnesumu.

Tabula

Formāts/metode	Audio (dzirde)	Video (redze)	Tauste, oža, garša	Kopīga telpa/laiks	Sociālā vide
Tiešās tikšanas	X	X	X	X	X
Tālrunis	X	–	–	–	–
Video konference	X	X	–	–	–
VNC+SKYPE	X	X	–	X	–
Second Life	X	X	–	X	X

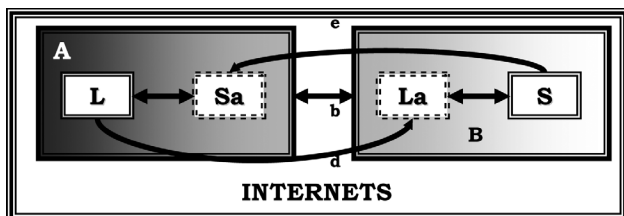
Tabulā ir apkopoti visbiežāk izmantojamie komunicēšanas formāti. Redzams, ka vistuvāk tradicionālam komunicēšanas formātam ir *Second Life* formāts, kas ir viens no teleklātbūtnes variantiem, kurā tiek izmantota audio un video informācijas apmaiņa starp subjektiem, kuri vienlaikus atrodas vienotā virtuālā telpā.

Lai saprastu atšķirības starp tradicionālo un teleklātbūtnes komunikāciju, apskatīsim atbilstošos modeļus. Abi modeļi atbilst studentu un lektora komunicēšanai.



2. att. Tradicionālās komunikācijas shēma  
*The scheme of traditional communication*

Tradicionāla komunicēšana, piemēram, lekcijas laikā, notiek vienā laikā un vienā telpā. Lektoru ar studentiem vieno tiešā saite (lektora aktivitāte) un atgriezeniskā saite (studentu aktivitāte).



3. att. Teleklātbūtnes komunikācijas shēma

*The scheme of telepresence communication*

Teleklātbūtnes comunicēšana, piemēram, *online* lekcijā, notiek vienā laikā, bet divās telpās – lektora un studentu. Atšķirībā no tradicionālā varianta šeit darbojas vismaz astoņas saites: a – dubultsaite starp lektora un studentu avatariem (piemēram, datorekrāna formā), b – dubultsaite starp lektora un studentu telpu (piemēram, izmantojot internetu), c – starp studentiem un lektora avatariem (piemēram, datorprojektora un skaļruņa formā), d – starp lektoru un to avatariem, kas atrodas studentu telpā, un e – starp studentiem un to avatariem, kuri atrodas lektora telpā. Katrai šai saitei ir savas specifiskas problēmas.

Izmantojot teleklātbūtnes sistēmas mācību procesā, ir jāņem vērā šādi faktori.

1. Studenta un lektora pozitīva attieksme pret teleklātbūtni.
2. Lektora sagatavotība teleklātbūtnes tehnoloģijai.
3. Tehniskais informācijas kanāls starp lektoru un studentiem ir pietiekami drošs un ātrs.
4. Pozitīvais teleklātbūtnes izmantošanas rezultāts.
5. Minimāla iejaukšanās mācību procesā.
6. Minimāli mācību procesa sagatavošanas izdevumi.
7. Maksimāla mācību procesa sagatavošanas vienkāršība.
8. Studenta un lektora tiešās saites pieejamība.
9. Minimāli papildu izdevumi mācību procesā.
10. Minimāli organizatoriski papildu izdevumi.
11. Minimāli papildu izdevumi par tehniku un programmatūru.
12. Iespēja izmantot atgriezenisko saiti mācību procesā.

Šo faktoru svāri ir atkarīgi no konkrētās situācijas un momenta. Autors izceļ pirmos trīs faktorus, bet vislabāk faktoru nozīmi katrs var pārbaudīt savā praksē, atsevišķās teleklātbūtnes nodarbībās veicot didaktiskus, tehniskus un citus eksperimentus. Šīs pārbaudes vēlamas organizēt pieredzējušu ekspertu klātbūtnē.

Pētot jautājumu par teleklātbūtnes izmantošanu mācību procesā, var akcentēt vairākas situācijas.

- Mācību iestāde plāno kursu, kas nav nodrošināti ar lektoriem. Sevišķi bieži tas notiek spekcursu gadījumā.
- Mācību iestādei nav izdevīgi turēt savā darbinieku sarakstā lektoros ar nelielu slodzi.

- Mācību iestādē ir neklātnieku grupas, kurām teleklātbūtnes lekcijas ir izdevīgākas par tradicionālām.
- Mācību iestāde savu darbinieku kvalifikācijas celšanai vēlas organizēt izcilu speciālistu lekcijas.
- Mācību iestādē ir jauno tehnoloģiju entuziasti, kas grib praktiski apgūt šīs tehnoloģijas.
- Mācību iestādē ir daudz skolotāju vai citu speciālistu grupu, kurām epizodiski jālasa lekcijas, bet lektors nevar (vai viņam nav izdevīgi) izbraukt pie visām grupām.
- Lektors veselības stāvokļa dēļ nevar ierasties mācību iestādē lasīt lekcijas.
- Lektors nevar tieši piedalīties kādā konferencē, seminārā vai apspriedē ārpus mācību iestādes.
- Lektors, izbraucot konferencē, vēlas turpināt nodarbības ar studentiem.

Jebkurā no šīm situācijām var izmantot teleklātbūtnes tehnoloģiju. Autora pieredze šajā jomā sākās 2007. gadā, kad Urālu Pedagoģijas valsts universitātes (UPVU, Krievija, Jekaterinburga) Informātikas fakultātē, gatavojot informātikas skolotājus, radās vajadzība papildināt mācību programmu ar lekciju kursu „Sistēmpieejas izmantošana izglītībā”. Tā vietā, lai tērētu resursus sava lektora sagatavošanai, fakultātes vadība nolēma vērsties pēc palīdzības Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē, kur tiek lasīts līdzīgs kurss. Tika apskatītas vairākas alternatīvas: lektora izbraukšana uz UPVU; videokonference; WebCT/MOODLE kurss; video ieraksti ar kursa saturu; *PowerPoint* faili ar audio pavadijumu; teleklātbūtne. Par labāko tika atzīta pēdējā alternatīva ar šādu realizāciju.

Latvijas Universitātes (LU) tehniskais atbalsts.

- Lektora dators ar fiksēto IP interneta adresi, mikrofonu, radioaustiņām un *Web* kameru.
- *Windows XP* ar SKYPE programmu audio un video sakaru uzturēšanai.
- *TightVNC* klienta programma UPVU datora administrēšanai.

Urālu Pedagoģijas valsts universitātes tehniskais atbalsts.

- Auditorijas dators ar fiksēto IP interneta adresi, datorprojektoru, mikrofonu, skaļruņiem un *Web* kameru.
- *Windows XP* ar SKYPE programmu audiosakaru uzturēšanai.
- *TightVNC* servera programma, MS *PowerPoint* ar lekciju prezentācijas failiem.

Lkciju prezentācijas faili tika sagatavoti Rīgā, laikus pārsūtīti uz Jekaterinburgu un ievadīti auditorijas datorā. Pirms lekcijas, izmantojot SKYPE, tika saskaņota lektora un UPVU asistenta darbība – lekcijas faili, asistenta un studentu gatavība, teleklātbūtnes lekcijas sākums un citas mācību procedūras. Lekcijas sākumā studenti uz auditorijas datorprojektoru redzēja lektoru un pa skaļruņiem dzirdēja ievadvārdus. Ja studentiem bija jautājumi, tie tika uzdoti un operatīvi saņemtas lektora atbildes. Pēc tam lektors, izmantojot UPVU *TightVNC* serveri un MS *PowerPoint*, startēja savas lekcijas prezentācijas failu, kas atrodas UPVU datorā. Prezentācijas attēli nomainīja SKYPE video attēlu uz auditorijas datorprojektoru ekrāna. Lekcijas gaitā katrs attēls tika vadīts un komentēts no Rīgas. Lektors uz sava datorekrāna redzēja

savu prezentāciju un UPVU auditoriju, kas ļāva sekot studentu aktivitātēm, kā tas notiek parastajā lekcijā, ar to atšķirību, ka viņš nevarēja pieiet pie kāda studenta vai veikt citas darbības auditorijā.

Teleklātbūtnes lekcijā liela nozīme ir asistentam, kas nodrošina lekcijas tehnisko pusi. Viņam ir jāsagatavo tehnika, jāpalaiž programmas, jāseko informācijas kanāla kvalitātei, jāpārstartē programmas, ja saite starp LU un UPVU pazūd, jābrīdina lektors par specifiskām situācijām auditorijā un jāreaģē uz citiem notikumiem. UPVU gadījumā asistenta funkcijas veica informātikas speciālists.



4. att. Teleklātbūtnes lekcijas gaitā  
*Telepresence during a lecture*

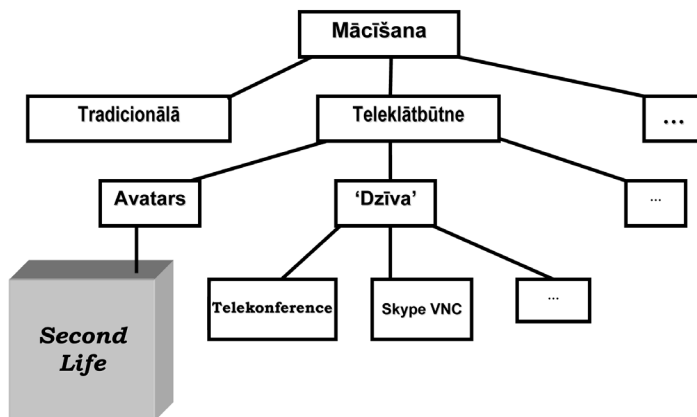
Teleklātbūtnes lekciju kurss sākās 2007. gada februārī un beidzās maijā ar eksāmenu. Visas lekcijas tika plānotas kā parastās un notika katru nedēļu. UPVU studentu aktivitātes (lekciju apmeklējums un jautājumu skaits) bija virs vidējā, bet speciālisti novērtēja rezultātus ļoti pozitīvi. Tādēļ 2008. gadā kurss tika atkārtots. Teleklātbūtnes lekcijas atšķirībā no WebCT/MOODLE varianta var sagatavot daudz ātrāk, tās neprasa speciālo sistēmu zināšanas un ir daudz vieglāk modificējamas.

Teleklātbūtnes lekcijām, kas balstās uz aprakstīto tehnoloģiju, ir specifiskas (tehniskas, organizatoriskas un didaktiskas) problēmas.

1. *Interneta tīkla drošums.* Prakse rāda, ka saite Rīga–Jekaterinburga ir daudz nedrošāka par Rīgas saiti ar Eiropas pilsētām, par ko liecina SKYPE audio signāla kvalitāte un laika aizture informācijas pārraidē.
2. *Ir vērojams atbalss efekts.* Tas ir saistīts ar lielo datoru skaitu, kas piedalās informācijas apmaiņā (līdz 20 datoriem).
3. *Lekcijas laikā saite var tikt pārtraukta.* Tas nozīmē, ka var būt jāpārstartē programmas.
4. *Asistenta obligāta nepieciešamība.* Atšķirībā no parastajām lekcijām neatkarīgi no to satura papildus vajadzīgs palīgs ar datortehnikas zināšanām.
5. *Astronomiskā laika starpība.* Šī iemesla dēļ, piemēram, ASV lektoram, kas ir uzaicināts nolasīt teleklātbūtnes lekcijas Rīgā, būs jāstrādā naktī.

6. *Ierobežotā atgriezeniskā saite starp auditoriju un lektoru.* Atšķirībā no parastām lekcijām ir izmantojamas tikai audio un vizuālās aktivitātes. Lektors nevar izpildīt fiziskas darbības auditorijā.
7. *Nav gatavo didaktisko risinājumu teleklātbūtnes lekciju izmantošanai mācību procesā.*

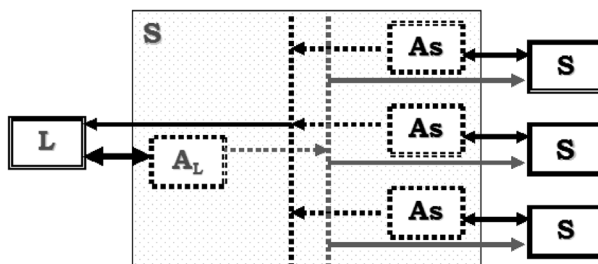
Daļēji šīs problēmas atrisina *Second Life* tehnoloģija.



5. att. Teleklātbūtnes struktūra un vieta mācību procesā

*The structure of telepresence and its place in the learning process*

Attēlā parādīts klasifikācijas variants, kas nosaka iespējamo teleklātbūtnes tehnoloģijas hierarhiju, kurā mezgls *dzīva teleklātbūtne* nozīmē, ka mācīšanas procesā lektora un studentu mijiedarbībā tiek izmantoti reālo notikumu video vai *Web* kameru attēli. Savukārt mezgls *avatora teleklātbūtne* nozīmē, ka tiek izmantoti ar datoru sintezēti studentu un lektora 3D attēli, kas atrodas arī ar datoru sintezētā virtuālajā 3D telpā. Abu tehnoloģiju varianti atšķiras kā realizācijā, tā arī izmantošanā. Pirmajā variantā visbiežāk izmanto telekonferences vai citas tehnoloģijas, piemēram, iepriekš aprakstīto. Raksturīgi ir tas, ka lektors atrodas vienā telpā (piemēram, kabinetā), bet studenti atrodas citā (piemēram, auditorijā). Otrais variants ir modernāks, bet prasa lielus sākuma ieguldījumus virtuālās vides izstrādē.

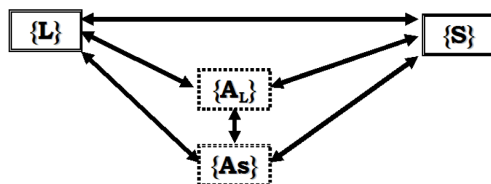


6. att. Saistīto avatara teleklātbūtnes virtuālās mācību telpas struktūra

*The structure of the virtual learning space of telepresence of constrained avatars*

Teleklātbūtnes virtuālā vide ļauj konstruēt virtuālā telpā jebkurus mācību procesa objektus. Visbiežāk tiek izmantota telpa ar 6. attēlā parādīto struktūru. Te mācību procesam atbilstošā telpā (piemēram, virtuālajā auditorijā vai virtuālajā laboratorijā, vai virtuālajā dabā) atrodas lektora avatars  $A_L$  un studentu avatari  $\{A_S\}$ . Pats lektors  $L$  atrodas fiziskajā telpā, kas ir, piemēram, viņa kabinets, bet studenti atšķirībā no pirmā varianta var atrasties katrs savā telpā (mājās, interneta kafejnīcā, parkā u. tml.). Visi mācību procesa dalībnieki tiekas virtuālajā telpā, un katram ir daudz vairāk iespēju nekā pirmajā variantā, jo avatari var brīvi pārvietoties un veikt dažādas darbības.

Pašlaik avatari ir cieši piesaistīti pie saviem lietotājiem, bet jau tagad var paredzēt daļēju vai pat pilnīgu avatari brīvību, kas nozīmē, ka tos varēs klonēt, piemēram, viena studenta avatari var piedalīties vairākās lekcijās. Avatari savstarpēji varēs apmainīties ar informāciju, piemēram, lektora avatars varēs savākt no studentu avatariem lektoram vajadzīgo informāciju par mācību materiāla apguvi. Tas nozīmē, ka mācību procesā parādīsies principiāli jaunās iespējas, ieskaitot globālās izglītības telpas veidošanu.



7. att. Brīvo avatari teleklātbūtnes virtuālās mācību telpas struktūra  
*The structure of the virtual learning space of telepresence of free avatars*

7. attēlā parādīta viena no iespējamām struktūrām, kurā  $\{L\}$  un  $\{S\}$  ir lektoru un studentu globalizētās kopas, starp kurām var notikt visdažādākā informācijas apmaiņa. Atšķirībā no pašreizējās situācijas, kad studenti ir cieši piesaistīti pie tās iestādes lektoriem, kur studenti mācās, bet lektori pie atbilstošām studentu grupām, avatari telpas gadījumā studenti var izvēlēties lektorus no  $\{L\}$  kopas, bet lektori veidot studentu grupas no  $\{S\}$  kopas. Tādas iespējas parādās avatari teleklātbūtnes sistēmā *Second Life* (2).

*Second Life* telpa veidota kā plakans planētas modelis ar virtuālo virsmu un atmosfēru. Šo virtuālo planētu apgaismo virtuālā saule. Uz planētas ir jūras, salas, ezeri, upes, kalni un lauki ar kokiem, zaļumiem un dzīvniekiem. Zeme ir privātā vai sabiedriskā īpašumā un intensīvi apbūvēta ar katedzām, skolām, universitātēm, veikaliem un dažādiem objektiem. Visām ASV universitātēm ir sava pārstāvniecība SL telpā, kas parasti ietver kampusus, ēkas ar auditorijām un konferenču zālēm, bibliotēkas un poligonus. Auditorijās notiek virtuālās lekcijas (par maksu vai bez). Savi objekti ir arī tādām firmām kā IBM, SONY, DELL, BMW, TOYOTA un citām.

*Second Life* nav sadalīta pa valstīm, bet ir pārstāvēta visās attīstītajās valstīs (ASV, Lielbritānijā, Vācijā, Francijā un citās) vai nu ar virtuālām pilsētām, vai ar kādām aktivitātēm. Dzīve šajā sistēmā pakļauta vienotiem uzvedības noteikumiem un brīvās ekonomikas likumiem. Jebkuru izveidoto objektu var pārdot, nopirkt

vai dāvināt. SL objekti tiek veidoti saskaņā ar vienkāršotiem fizikas likumiem – objektiem ir forma, inerce, krāsa, svars, cietība, berze un citas īpašības.



8. att. *Second Life* starta ekrāns  
*Start-up screen of Second Life*

SL var brīvi izmantot jebkurš interneta lietotājs. Ir jāinstalē *Second\_Life\_1-19-1-4\_Setup.exe* programma (ap 40 MB) un jāreģistrējas adresē [www.secondlife.com](http://www.secondlife.com).

Atšķirībā no *Web* interneta visiem SL lietotājiem ir vārds, parole un avatars, kas katram obligāti ir jāizveido pirms sākt darbības SL vidē. Tas nozīmē, ka lietotājs neko nevar izdarīt anonīmi. Pārvietoties SL telpā var tikai ar savu avatāru. Tā kā avatars ir SL objekts, to redz un dzird visi lietotāji, kuru avatāri ir tuvumā. Avatāri var darboties ar SL objektiem, stāvēt, sēdēt, staigāt, skriet, braukt ar transportu, peldēt un pat lidot. Avatars redz un dzird to SL daļu, kas ir viņam blakus. Avatāri var sarunāties vai apmainīties ar tekstiem. Avatāram var mainīt drēbes, izskatu, dzimumu un pat formu, piemēram, uz dzīvnieku. Avatars var žestikulēt, dejot un izpildīt sarežģītas kustības, tās var uzdot, izmantojot speciālo programmēšanas valodu.



9. att. Avatāru piemēri  
*Examples of avatars*

Atšķirībā no *Web* interneta, kur lietotājs var sameklēt un izmantot jau gatavu informāciju, SL vidē viņš var modificēt gatavus objektus (ja to īpašnieki neiebilst) un veidot savus, piemēram, virtuālajā bibliotēkā nolikt uz plaukta blakus tajā esošajām grāmatām savu manuskriptu. SL teleklātbūtnes sociālais komponents dod iespēju lietotājam, kura avatars nokļuvis grūtā situācijā, lūgt palīdzību no citiem lietotājiem, kuru avatari ir blakus.

SL vidē lietotājs var izmantot trīs programmēšanas valodas:

- SL 3D grafisko objektu (mājas, mēbeles, drēbes, ierīces u. c.) veidošanas valodu;
- avatari žestu valodu un *poseballs* čaulu;
- *Linden* skriptu valodu (objektu uzbūve, īpašības un darbības).

SL telpa izveidota pēc GRID tehnoloģijas un sastāv no saistītiem datoriem, katrs apkalpo virtuālās planētas 10 akru platību. SL lietotāja datorā tiek dinamiski veidots virtuāls vizuālais attēls no tās platības pārsūtāmiem parametriem, kur viņš atrodas. Šāda metode dod iespēju nepārslogot internetu ar grafiskās informācijas sūtīšanu, kā tas notiktu *Web* tehnoloģijas variantā.



10. att. *Second Life* lekcijas piemērs  
*Example of a lecture in the Second Life system*

Simtiem universitāšu un citu mācību iestāžu SL telpā praktizē visdažādākos mācību darba veidus.

- Teleklātbūtnes lekcijas un semināri, kas var notikt auditorijā vai brīvā SL dabā.
- Diskusijas, kur var piedalīties lektors, studenti un pieaicināti speciālisti.
- Laboratorijas darbi ar virtuālo aparatūru.
- Praktiskās nodarbības, piemēram, māju būvēšana.



- *Quest* projekti (atgādina īsos kursa darbus), kas ir ļoti populāri ASV.
- Virtuālo bibliotēku apmeklējumi.
- Muzeju apmeklējumi (tehnikas, mākslas, vēstures un citi).
- Eksperimentēšana (piemēram, Marsa virsmas veidošana).

SL mācību materiāliem var būt dažādas formas.

- Lekciju teksti ar bildēm, kurus lektors var rādīt uz SL ekrāna vai ļaut studentam lejuplādēt.
- Prezentācijas (var izmantot speciāli pārveidotus MS *PowerPoint* failus).
- Audio un video ieraksti.
- Reālo priekšmetu, augu un pat dzīvnieku 3D modeļi.

## Secinājumi

1. Teleklātbūtni kā vienu no jaunām interneta tehnoloģijām var sekmīgi lietot mācību procesā. To var izmantot lekcijām iestādēs, kur nav atbilstošu lektoru, kā arī neklātienē studentu mācīšanā.
2. Pašreiz ir vērojama tendence veidot jaunu interneta informācijas telpu. Tradicionālo pasīvo informācijas *Web* avotu telpa, kas pārsvarā ir teksti ar ilustrācijām, tiek nomainīta ar aktīvo 3D telpu.
3. Jaunajai informācijas 3D telpai ir būtiskas atšķirības, kas paver iespējas to plaši izmantot izglītības vajadzībām. Šī telpa salīdzinājumā ar *Web* telpu ir vienkāršāk uztverama, un tās lietotāji var komunicēt cits ar citu arī teleklātbūtnes režīmā.
4. *Second Life* ir populārākā 3D telpas realizācija, ar kuru sekmīgi strādā pasaules vadošās universitātes un izglītības iestādes.

## Informācijas avoti

1. GOOGLE. Interneta meklētājs. Pieejams: [www.google.com](http://www.google.com).
2. Linden Lab. Second Life portāls. Pieejams: [www.secondlife.com](http://www.secondlife.com).

## Summary

*This paper is devoted to the use of new technologies in education process. The successful results in telepresence technology application in distance lectures are described. The present trends in internet space development are also discussed. Arising of 3D active space with systems like Second Life is examined as a significant change of the Internet. This new 3D internet space offers a lot of opportunities in all fields of modern education.*

**Keywords:** *modern education, trends on the Internet, telepresence, the Second Life system.*

## **Risku vadīšana kā iekšējās kontroles nodrošināšanas instrumentu studiju programmu īstenošanas procesā augstskolās**

### ***Risk Management as a Tool for Securing Internal Control in the Process of Study Programme Implementation in Higher Education Institutions***

**Gita Vērđiņa**

Banku augstskola

K. Valdemāra 161, Rīga, LV-1013

E-pasts: *gita.verdina@ba.lv*

Augstskolām, lai nodrošinātu kvalitatīvu augstāko izglītību, svarīgi gan organizācijā kopumā, gan studiju programmās īstenot organizācijā integrētu, sistemātisku, vispusīgu risku vadīšanas procesu, ko vada un koordinē augstākā līmeņa vadība, identificēt, novērtēt un veikt pasākumus risku mazināšanā ne tikai augstskolas iekšējā vidē, bet ņemot vērā arī ārējās vides radītos riskus. Nepieciešams nodrošināt efektīvas iekšējās kontroles sistēmas izveidi, uzturēšanu, sistemātisku novērtēšanu un pilnveidošanu, jo tas tieši ietekmē augstskolas attīstību, studiju programmu īstenošanas kvalitāti un mazina atbilstošu risku pakāpi.

**Atslēgvārdi:** studiju programmas īstenošanas kvalitāte, risku vadīšana, iekšējā kontroles sistēma, riska pakāpe.

**Saīsinājumi:** COSO – The Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission, IK – iekšējā kontrole

Latvijai turpinot integrēties Eiropas un pasaules tautsaimniecībā, pieaug darba tirgus un darba devēju prasības pēc augstākās profesionālās izglītības. Pieaug prasības izglītības kvalitātei, jo trūkst mūsdienīgi domājošu, atbilstoši izglītotu darbinieku, kuri spēj izmantot savas profesionālās zināšanas un risināt problēmas multidisciplinārā mainīgā vidē. Vienlaikus pieaug prasības vadītājiem, kam jānodrošina efektīva, misijai un stratēģiskajiem mērķiem atbilstoša, profesionāla un konkurētspējīga organizācijas vadība. Augstskolām savā darbībā ir jāparāda, „ka tām ir nopietna attieksme pret savu studiju programmu un piešķiramo grādu kvalitāti un ka tās vēlas izveidot līdzekļus šīs kvalitātes nodrošināšanai un pierādīšanai. Iniciatīvas un prasības, kas rodas gan Eiropā, gan ārpus tās, augstākai izglītībai internacionalizējoties, pieprasa atbilstošu reakciju” (1). Eiropas standarti un vadlīnijas iekšējai kvalitātes nodrošināšanai augstākās izglītības iestādēs nosaka pamatprincipus attiecībā uz kvalitātes nodrošināšanu:

- augstskolas vadībai jāuzņemas atbildība par sava piedāvājuma kvalitāti un tās nodrošināšanu;

- akadēmisko programmu kvalitāte ir jāattīsta un jāuzlabo studentu un citu augstākās izglītības saņēmēju interesēs;
- jāveicina kvalitātes kultūra augstākās izglītības iestādēs;
- jābūt efektīvām organizatoriskām struktūrām, lai varētu realizēt un atbalstīt studiju programmas;
- kvalitātes nodrošināšana kontroles un atskaitīšanās nolūkā ir pilnībā apvienojama ar kvalitātes nodrošināšanu uzlabojumu vajadzībām u. c.

Gan strauji mainīgā vide, gan prasības augstskolām palielina visu līmeņu vadītāju atbildību par augstskolas un studiju programmu mērķu īstenošanu. Kvalitātes nodrošināšanas procesi vistiešākā veidā ir saistīti ar iekšējo kontroli un risku vadīšanu, kas ne vienmēr augstskolās un studiju programmu īstenošanas procesā notiek efektīvi un atbilstoši prasībām. Lai izpētītu, kāda ir iekšējās kontroles un risku vadīšanas loma un ietekme gan augstskolā kopumā, gan studiju programmas mērķu īstenošanā, raksta autore laika periodā no 2005./06. akad. gada februāra līdz 2008. gada decembra beigām veica divus pētījumus Banku augstskolā. Pirmais – „Iekšējās kontroles efektivitāte”, otrais – „Risku vadīšana kā iekšējās kontroles nodrošināšanas instruments augstskolā studiju programmas īstenošanas procesā”. Lai sasniegtu mērķi, pētījumā tika izstrādātas divas anketas un aptaujāts studiju programmu īstenošanā iesaistītais administratīvais un akadēmiskais personāls. Bez tam tika veiktas deviņas intervijas, kurās aptaujāti eksperti (studiju programmu direktori, katedru vadītāji), kas tieši iesaistīti dažādu līmeņu profesionālo studiju programmu (Uzņēmējdarbība, Uzņēmējdarbības vadīšana, Finanšes) īstenošanā.

Izpētot organizāciju iekšējās kontroles būtību, elementus un nozīmi, jāsecina, ka iepriekšējā negatīvā pieredze saistībā ar kontroles procesiem un metodēm, kā arī izpratnes trūkums par organizācijas iekšējās kontroles sistēmas būtību, nepieciešamību un prasībām, darbiniekos bieži izraisa negatīvu attieksmi un neizpratni. Jēdziens „kontrolē” tiek skaidrots dažādi: gan kā jebkura organizācijas vadības aktivitāte, kas vērsta uz varbūtības paaugstināšanu, ka organizācijas noteiktie mērķi tiks sasniegti, gan kā veids, kādā vadībai nodrošināt atgriezenisko saiti jeb informācijas saņemšanu par organizācijā notiekošajiem procesiem. Pašlaik būtiskākais ir, lai vadītāji saņemtu ticamu un pilnvērtīgu informāciju par organizācijā notiekošajiem pamatdarbības procesiem, norisēm un rezultātiem. Iegūto datu analīze ļauj noskaidrot organizācijas virzības un attīstības raksturu, tendences, cēloņsakarības un kopsakarības, piemēroties iekšējās un ārējās vides izmaiņām.

Pētot un analizējot iekšējās kontroles efektivitāti un tās novērtēšanu, būtiski jautājumu skatīt sistēmiski. Jebkura sistēma ir noteiktu elementu kopums, kas funkcionē vienoti konkrēta kopīga mērķa sasniegšanai. Iekšējās kontroles sistēmu veido savstarpēji saistīti elementi: kontroles vide, kontroles procedūras jeb aktivitātes, risku izvērtēšana, informācija un komunikācija, pārraudzība un pilnveide (2).

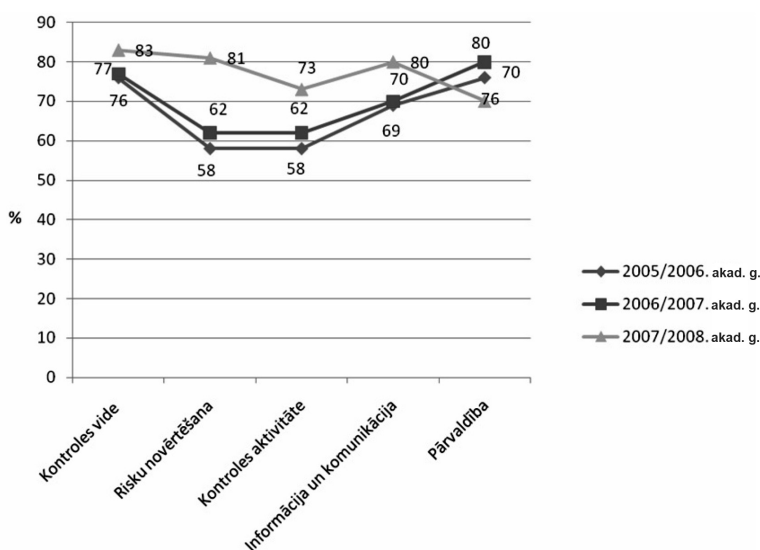
COSO ir izstrādājusi iekšējās kontroles ietvaru, kas apvieno visus piecus iepriekš minētos elementus – t. s. COSO modeli, kas praksē tiek plaši izmantots.

Kontroles vides specifiku nosaka konkrētajā organizācijā notiekošie procesi un to veido organizācijas misija, stratēģiskie mērķi, plāni, organizācijas struktūra, politikas, sistēmas, procedūras, instrukcijas, standarti, vērtēšanas kritēriji u. c.

Iekšējās kontroles efektivitāti tieši ietekmē tādi faktori kā vadības filozofija un izpratne par godīgumu un ētiskām vērtībām, organizācijas vadības mērķi, vadības līdzekļi, metodes un darbības stils, organizatoriskās struktūras veids, atbildības jomu un pilnvaru sadalījums, personāla politika un prakse, personāla kompetence u. c.

Nosakot iekšējās kontroles sistēmas efektivitātes līmeni augstskolā, tika izmantota vērtēšanas skala 5 ballu sistēmā no vērtējuma „ļoti labi” līdz „neapmierinoši” („ļoti labi”, ja ir vairāk nekā 80%; „labi”, ja ir 65–80%; „apmierinoši”, ja ir 50–64%; „vāji”, ja ir 20–49%; „neapmierinoši”, ja ir mazāk nekā 20% no maksimāli iespējamā novērtējuma).

Pētījums, kura pamatā ir COSO modeļa pieci elementi, parādīja (sk. 1. attēlu), ka iekšējās kontroles efektivitātes novērtējums kopumā augstskolā laika periodā no 2005./06. akad. gada līdz 2007./08. akad. gadam ir paaugstinājies, un tas vērtējams kā labs, bet tādiem elementiem kā kontroles vide, risku novērtēšana, informācija un komunikācija – ļoti labs. Vislielākās izmaiņas saistītas tieši ar risku novērtēšanu augstskolā kopumā. Iekšējās kontroles elements – risku novērtēšana COSO modelī ietver iekšējās vides radīto risku identificēšanu, novērtēšanu un novēršanu. Taču, Latvijai integrējoties Eiropā, būtiski ir aktualizējušies arī jautājumi, kas saistīti ar ārējās vides radīto risku vadīšanu.



### 1. att. Iekšējās kontroles novērtējums Banku augstskolā

#### *Assesment of internal control at the BA School of Business and Finance*

Iepriekš minētā COSO organizācija, tālāk attīstot COSO modeli, piedāvā visaptverošu risku vadības integrētu modeli, kas paredz astoņu komponentu nodrošināšanu: mērķu definēšanu, notikumu identificēšanu, riska novērtēšanu, risku

mazināšanas un kontroles pasākumus, informāciju un komunikāciju, pārraudzību (3). COSO visaptverošās risku vadības modelis paredz risku vadīšanu dažādos līmeņos: organizācijā kopumā, funkcionālā līmenī, struktūrvienības līmenī, atsevišķu produktu vai pakalpojumu līmenī, padotības iestādēs un organizācijās. Izmantojot COSO visaptverošās risku vadības modeli, vadīšanas procesā tiek ņemti vērā un identificēti ne tikai riski, kas saistīti ar iekšējās vides elementiem, to izmaiņām un savstarpējo mijiedarbību, bet arī riski, kas radušies ārējās vides ietekmē un tās izmaiņās. Tādējādi tiek samazināta iespēja, ka notikums, darbība vai bezdarbība var negatīvi vai pozitīvi ietekmēt organizācijas, t. sk. augstskolas, spēju sasniegt tās mērķus un efektīvi īstenot studiju programmas. Augstskolās svarīgi veikt risku vadību ne tikai organizācijā kopumā, bet arī sniegt pakalpojumu, t. i., īstenoto studiju programmu, līmenī. Lai izpētītu, kā šie procesi notiek gan augstskolā kopumā, gan atsevišķās studiju programmās, jānovērtē iekšējās vides elementi, kas tieši ietekmē studiju programmu īstenošanu. Tie ir: augstskolas un studiju programmas īstenošanas mērķi, visa veida organizatoriskie resursi, t. sk. finanšu, personāla, materiālie, augstskolas struktūra, izmantotās tehnoloģijas, metodes, kā arī organizācijas kultūra.

Izpētot dažādas risku klasifikācijas, par galvenajām riska grupām augstskolā var atzīt stratēģiskos, finanšu, procesu nodrošināšanas jeb operatīvos un negadījumu riskus. Pēdējā laikā finanšu institūcijās ļoti liela vērība tiek pievērsta atbilstības riskiem, t. i., organizācijas darbības, procesu atbilstībai normatīvo aktu un standartu prasībām. Tikpat aktuāli tas ir arī augstskolās. Pētot tieši ietekmējošos ārējās vides faktorus studiju programmu īstenošanas procesā, tika secināts, ka tie ir šādi: valsts prasības, starptautiskā izglītības telpa, potenciālie studenti, konkurenti – citas augstskolas, sadarbības partneri, programmas īstenošanā ieinteresētie, t. sk. darba devēji, piegādātāji, bet netieši ietekmē valsts sociāli ekonomiskā un biznesa vide, zinātniski tehniskais progress, dabas vide, darba tirgus, sabiedrība kopumā un citi faktori.

Risku vadīšana ir viena no galvenajām vadības atbildības jomām, kas jāīsteno organizācijas vadībai un tās darbiniekiem, t. sk. augstskolas un atbilstošās studiju programmas vadībai. Kaut gan daudzi vadītāji risku vadīšanu joprojām saista tikai ar atsevišķiem procesiem organizācijā, pašlaik praksē notiek pāreja uz jaunu risku vadīšanas paradigmas izpratni, t. i., visu līmeņu vadītāju un darbinieku iesaisti risku vadīšanā. Efektīva risku vadīšana aptver visu organizāciju kopumā un tiek veidota, lai prognozētu notikumus, kas nākotnē var ietekmēt organizāciju, saņemtu kvalitatīvāku informāciju lēmumu pieņemšanai un līdz ar to uzlabotu stratēģisko lēmumu kvalitāti, kā arī vadītu riskus, lai tie atbilstu organizācijā pieļaujamam riska līmenim. Iekšējā audita institūts ir definējis, ka visaptveroša risku vadība ir strukturēts, saskaņots un nepārtraukts process visos organizācijas līmeņos, lai identificētu un novērtētu iespējamus draudus, kas ietekmē organizācijas mērķu sasniegšanu, ziņotu par tiem, kā arī pieņemtu lēmumus par darbībām ar tiem (4). Katra organizācija var patstāvīgi izvēlēties metodoloģiju risku vadīšanas procesa ieviešanai. Būtiski, lai izvēlēto metodoloģiju pilnībā izprot visas procesā iesaistītās personas. Risku vadīšanas procesam jānodrošina, lai

- riski, kas izriet no organizācijas darbības stratēģijām un organizācijas darbības procesiem jeb aktivitātēm, tiktu identificēti un tiem tiktu noteiktas prioritātes jeb kategorijas;

- organizācijas vadība noteiktu organizācijai pieļaujamo risku līmeni;
- tiktu noteikti un ieviesti risku mazināšanas pasākumi, lai mazinātu vai citādi vadītu riskus līdz līmenim, kādu organizācijas vadība definējusi par pieļaujamo;
- tiktu nodrošinātas risku pārraudzības aktivitātes, lai sekmētu periodisku risku pārskatīšanu un kontroļu efektivitāti;
- vadība regulāri saņemtu pārskatus, kas aptver risku vadības procesa rezultātus.

Ekspertu intervēšanā un anketēšanā tika noteikti galvenie, būtiskākie riski katrā risku grupā, noteikta to iespējamība (varbūtība) un ietekme (nozīmīgums) augstskolas stratēģisko mērķu īstenošanā, kā arī novērtēta izveidotās iekšējās kontroles efektivitāte un tās ietekme risku mazināšanā. Visi aptaujātie atzīmēja, ka risku vadīšana gan augstskolā kopumā, gan studiju programmas īstenošanas procesā pašreizējā situācijā ir ļoti nozīmīga. Pētījums parāda, ka augstskolās netiek īstenots visā organizācijā integrēts, sistemātisks, vispusīgs risku vadīšanas process, ko vada un koordinē augstākā līmeņa vadība un kur katrs darbinieks risku vadīšanu uztver kā daļu no saviem pienākumiem.

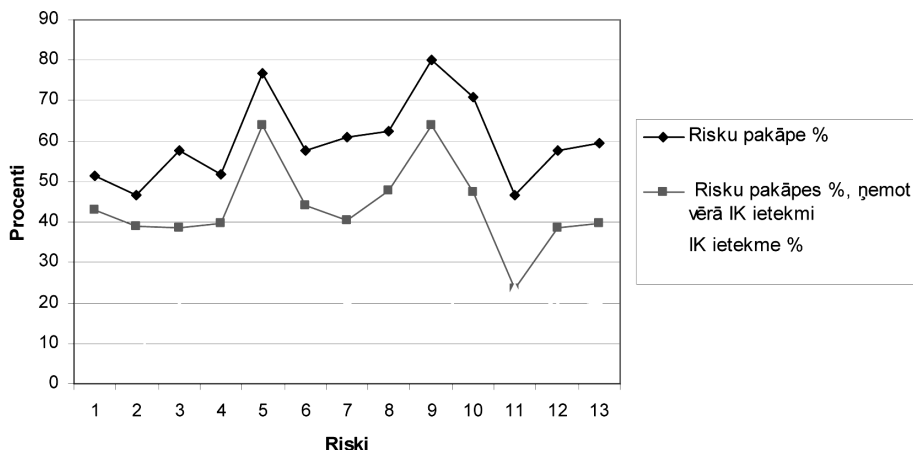
Izmantojot iegūtos rādītājus (iespējamību jeb varbūtību, ka dotais risks var iestāties, un riska nozīmīgumu mērķu īstenošanā), tika noteikta riska pakāpe R1, kā arī riska pakāpe R2, ņemot vērā iekšējās kontroles efektivitāti. Veicot pētījumu, par svarīgākajiem stratēģiskajiem riskiem, kas var ietekmēt augstskolas attīstību, tika noteikti šādi: 1) netiek īstenots visā organizācijā integrēts, sistemātisks, vispusīgs risku vadīšanas process, ko vada un koordinē augstākā līmeņa vadība, un katrs darbinieks risku vadīšanu uztver kā daļu no saviem pienākumiem, 2) vadības informatīvā sistēma nenodrošina efektīvu informācijas apriti, 3) nenotiek sistemātiska ārējo risku novērtēšana.

Augstskolas darbībai pašreizējā periodā visbūtiskākie ir finanšu riski, no tiem galvenie ir augstskolas finansiālā stabilitāte (atbilstoši augstskolas misijai un stratēģiskajiem mērķiem) un atsevišķu studiju programmu nespēja piesaistīt plānoto studentu skaitu un līdz ar to arī finansējumu.

Novērtējot riska pakāpi, kas noteikta, ņemot vērā izveidotās iekšējās kontroles sistēmas efektivitāti un ietekmi uz risku samazināšanu, var secināt, ka efektīva iekšējā kontrole ļauj būtiski samazināt iespējamo riska pakāpi identificētajiem riskiem. Iepriekš minēto risku analīze liecina, ka efektīva iekšējā kontrole ļauj būtiski samazināt risku pakāpi (% no maksimāli iespējamās risku pakāpes) tādiem riskiem kā augstskolas finansiālā stabilitāte – par 44,0%, atsevišķu studiju programmu nespēja piesaistīt plānoto studentu skaitu un līdz ar to arī finansējumu – par 29,6%, neregulāra, fragmentēta pieeja risku vadīšanas procesam – par 20,3%, vadības informatīvās sistēmas nespēja nodrošināt efektīvu informācijas apriti – par 13,5%, sistemātiska ārējo risku nenovērtēšana – par 12,3% u. c. (sk. 2. attēlu).

Novērtējot studiju programmas īstenošanas un negadījuma riskus, par visbūtiskākajiem atzīstami šādi riski (% no maksimāli iespējamās risku pakāpes): netiek nodrošināta studentu ieejoša kvalitāte (46,8%) un kvantitāte (57,6%); vieslektoru un štata pasniedzēju atbilstība normatīvo aktu prasībām – attiecīgi

41,4 un 36,7%; netiek kvalitatīvi identificēti iespējamie riski saistībā ar dažādiem neparedzētiem negadījumiem – 41,2%; netiek nodrošināta nepārtraukta risku vadīšana neparedzētu negadījumu jomā – 59,5%.



**2. att. Riska pakāpe, ņemot vērā izveidotās iekšējās kontroles sistēmas efektivitāti un ietekmi uz risku samazināšanu**

*Level of risk, taking into account the effectiveness of the internal system of control and its impact on risk reduction*

Lai nodrošinātu efektīvu iekšējo kontroli, visbūtiskākie risku samazināšanā ir šādi riski (% no maksimāli iespējamās risku pakāpes): netiek nodrošināta studentu ieejoša kvalitāte (23,4%) un kvantitāte (19,2%), vieslektoru un štata pasniedzēju atbilstības nodrošināšana normatīvo aktu prasībām (23,5 un 20,7%), nepārtraukta risku vadīšana neparedzētu negadījumu jomā (39,7%).

Veiktais pētījums rāda: lai nodrošinātu kvalitatīvu augstāko izglītību, svarīgi gan augstskolām kopumā, gan īstenojot studiju programmas

- 1) nodrošināt efektīvas iekšējās kontroles sistēmas izveidi, uzturēšanu, sistemātisku novērtēšanu un pilnveidošanu;
- 2) mūsdienu mainīgā vide prasa, lai augstskolās, tāpat kā citās organizācijās, tiktu īstenots organizācijā integrēts, sistemātisks, vispusīgs risku vadīšanas process, ko vada un koordinē augstākā līmeņa vadība, un katrs darbinieks risku vadīšanu uztvertu kā daļu no saviem pienākumiem;
- 3) identificējot, novērtējot riskus un veicot pasākumus to mazināšanai, jāņem vērā ne tikai augstskolas iekšējās vides, bet arī ārējās vides radītie riski.

## Literatūra

1. Standarti un vadlīnijas kvalitātes nodrošināšanai Eiropas augstākās izglītības telpā. ENQA ziņojums par standartiem un vadlīnijām kvalitātes nodrošināšanai Eiropas augstākās izglītības telpā, 2005 [skatīts 19.12.2008.]. Pieejams: <http://www.enqa.net/bologna.lasso>
2. COSO raksturojums [tiešsaiste]. COSO, 2005 [skatīts 19.11.2006.]. Pieejams: <http://www.coso.org/>
3. COSO. Enterprise Risk Management [tiešsaiste]. COSO, 2005 [skatīts 19.11.2006.]. Pieejams: <http://www.coso.org/Publications/ERM>
4. Iekšējā audita profesionālās prakses standarti. Ētikas kodekss. Rīga : Iekšējo auditoru institūts, 2000. 40 lpp.

## Summary

*If higher education institutions are to assure education quality, for the institution as a whole and in the process of study programme implementation, it is important to identify and evaluate possible risks and perform tasks to reduce internal risks and external environment risks, as well as to introduce integrated, systematic, and comprehensive risk management lead and coordinated by highest level professionals. It is necessary to ensure establishment, maintenance, and systematic assessment and development of effective and efficient internal control systems, as they directly affect the quality of the study programmes and reduce the level of risk.*

**Keywords:** *the quality of study programme implementation, risk management, internal control system, level of risk.*



## **Indivīda veselības uzvedības teorētiskie modeļi** *Theoretical Models of Individuals' Health Behavior*

**Ināra Upmale**

Sarkanā Krusta medicīnas koledža  
J. Asara iela 5, Rīga, LV-1009  
E-pasts: inara.upmale@rcmc.lv

Veselības uzvedība ir tikpat daudzveidīga un sarežģīta kā citi indivīda sociālās uzvedības veidi, tāpēc, lai ar veselības izglītības palīdzību varētu to ietekmēt, ir jāsaprot cilvēka veselības uzvedība. Veselības uzvedības izpratne ne tikai paplašina mūsu zināšanas par šo jomu, bet arī palīdz saprast, kā būtu iespējams ietekmēt un veicināt veselību apdraudošu paradumu maiņu. Rakstā apskatīti vairāki veselības uzvedības teorētiskie modeļi. Mūsdienu veselības uzvedības teorētisko modeļu analīze parāda, ka veselības uzvedību nosaka dažādi faktori. Veselības uzvedība tiek pēģināta vairākos līmeņos – tas ir personīgais, grupas un sabiedrības līmenis, un arī katrā līmenī var izšķirt vairākus faktoros.

**Atslēgvārdi:** veselības uzvedība, veselības uzvedības teorētiskie modeļi, veselības izglītība, veselības determinanti.

Veselības uzvedību ietekmējošo faktoru identifikācija ir kļuvusi par vienu no centrālajām tēmām gan veselības izglītībā, gan veselības psiholoģijā. Veselības uzvedības izpratne gan paplašina mūsu zināšanas par šo jomu, gan arī palīdz saprast, kā būtu iespējams ietekmēt un veicināt veselību apdraudošas uzvedības maiņu (Sorman et al., 2000). Savukārt veselības izglītība jāuztver kā sociālo pārmaiņu instruments, ar kuru indivīdiem, grupām un sabiedrībai kopumā tiek sniegtas zināšanas un prasmes, kā arī radīta iespēja un resursi, lai saglabātu un uzlabotu veselību pašreiz un turpmāk. Tās mērķis ir palīdzēt indivīdam mainīt veselību apdraudošos uzvedības paradumus (Bernard, Krupot, 1994). Attīstoties zinātnei, arvien biežāk tiek veidoti dažādi modeļi, kas atspoguļo reālas situācijas vai likumsakarības ikdienā. Ar jēdzienu „modelis” parasti saprot materiālu vai iztēlē izveidotu objektu, kurš izpēti procesā aizvieto oriģinālo objektu tā, ka modeļa izpēti dod jaunas zināšanas par oriģinālo objektu. Teorētiskie modeļi, kas apraksta cilvēka veselības uzvedību, paredzēti, lai noteiktu tos faktoros, uz kuriem mērķtiecīgi būtu jāiedarbojas, mēģinot mainīt indivīda veselību ietekmējošu uzvedību.

Veselības uzvedības teorētiskos modeļus var sadalīt atbilstoši trīs veselības uzvedības izcelsmes līmeņiem: personības, grupas un kopienas modelis (Goldman, Schmalz, 2001).

### **1. Personībā bāzētie modeļi veselības uzvedībā**

Šie modeļi ir plašāk pazīstami. Viens no labāk zināmajiem teorētiskajiem modeļiem, kas parāda apstākļus, kuri ietekmē varbūtību, ka indivīds mainīs uzvedību,

ir Veselības pārliecības modelis (*The Health Belief Model*) (Becker, 1974). Šis modelis sākotnēji ir ASV Sabiedrības veselības psihologa I. P. Rozenstoka (Rosenstock, 1966) izveidots un H. M. Bekera (Becker, 1974) daļēji pārveidots (Naidoo, Wills, 2000). Veselības pārliecības modelis palīdz kopumā apskatīt faktorus, kuri ietekmē indivīda vēlēšanos kaut ko mainīt savā uzvedībā un tādējādi arī pārliecību par iznākumu. Tas sasaucas ar sociālās psiholoģijas teorētiķa A. Banduras sociālās mācīšanās teoriju. Sociālās mācīšanās teorija izskaidro cilvēka uzvedību kā nepārtrauktu izziņas, uzvedības un vides ietekmes mijiedarbību. Cilvēki mācās, novērojot citu uzvedību, attieksmi un uzvedības rezultātus (Bandura, 2004). Veselības pārliecības modelī arī izziņas saturs un vides notikumi ietekmē cits citu. Vispirms ir indivīda izpratne par to, cik liela ir iespējamība saslimt ar kādu slimību un cik nopietni ir būt slimam. Šo izpratni ietekmē gan demogrāfiskie nosacījumi (vecums, dzimums, tautība), gan sociālie nosacījumi – sociālā grupa, personība, sabiedrība. Izpratne ir atkarīga arī no izjustā slimības X apdraudējuma un darbības iespējamības. Kā piemēru šā modeļa skaidrojumam var minēt profilaktisko aizsardzību pret ērcu encefalītu. Indivīds saprot, ka tā ir bīstama slimība un pastāv liela iespēja ar to saslimt, jo viņš dzīvo lauku apvidū, kur ir lielāka ērcu koncentrācija. Viņš ir izjutis šīs slimības draudus, jo par to informē masu plašsaziņas līdzekļi, par aizsardzības pasākumiem atgādina ģimenes ārsts un māsa, ir saslimis kāds paziņa. Viņš ir izjutis, ka profilaktiskie pasākumi sniedz reālu aizsardzību, jo iepriekš ir vakcinējies pret gripu un epidēmijas laikā nav saslimis. Tomēr, ja indivīds ir maznodrošināts, sociāli apātisks, viņam nav bijusi nekāda saskare ar ērcu encefalīta slimnieku, tad viņš izjūt lielākas grūtības vai šķēršļus iespējamai rīcībai un tāpēc nekādas preventīvas darbības neveic. Veselības izglītības realizētāji ar savu darbību (sniedzot zināšanas un prasmes un tādējādi mazinot grūtības un šķēršļus darbības iespējamībai) var palīdzēt aktivizēt indivīda rīcību un pašam pieņemt atbilstošus lēmumus. Veselības pārliecības modelis (*Health Belief Model*) ir ticis arī plaši kritizēts. Daļa kritikas veltīta tam, ka visi iesaistītie faktori tiek atzīmēti kā vienlīdz svarīgi. V. Steintona-Rodžersa vispār kritizē psiholoģiskos modeļus, kas mēģina izskaidrot sarežģītu uzvedību, pieņemot, ka „viss ir ne vairāk (lai gan sarežģīti) kā „daļu summa” (Stainton-Rogers, 1993). Jāatzīst, ka veselības pārliecības modelis var nebūt sevišķi noderīgs, lai paredzētu indivīda attieksmi, kā arī netiek identificēti elementi, kas varētu mudināt cilvēkus mainīties, bet šis modelis izceļ iesaistīto faktoru virkni un to komplikētību.

*Pamatotas rīcības modelī (Theory of Reasoned Action)* (Ajzen & Fishbein, 1980) tiek pieņemts, ka uzvedība ir atkarīga no diviem mainīgajiem:

- attieksme – pārliecība par uzvedības sekām un pozitīvo un negatīvo aspektu novērtējums, veicot izmaiņas;
- subjektīvās normas – ko dara un gaida indivīdam nozīmīgie cilvēki, un pakāpe, līdz kurai cilvēks vēlas būt tāds kā citi.

Šīs ietekmes apvienojas, lai veidotu nodomu mainīt veselību ietekmējošos paradumus. Abi autori atzīst, ka cilvēki ne vienmēr uzvedas konsekventi saviem nodomiem. Šajā modelī iespēju paredzēt uzvedību ietekmē indivīda pārliecība par savu rīcību un tās stabilitāte. Šo stabilitāti nosaka tas,

- cik cilvēks ir pārliecināts par savu rīcību,
- cik šī rīcība ir noturīga,

- vai to atbalsta grupa, kurai indivīds ir piederīgs,
- vai noteiktā rīcība, kas ietekmē veselību, ir skaidra pašam indivīdam.

*Aizsardzības motivēšanas modelis (Protection Motivation Theory)* (Rogers, 1975). Daudzas veselību izglītojošas kampaņas mēģinājušas motivēt cilvēkus mainīt savu attieksmi, izmantojot bailes vai vainas apziņu. Kampaņas pret braukšanu dzērumā skaidro ceļu negadījumu postošās sekas; smēķēšanas novēršanas plakāti mudina vecākus nemācīt bērniem smēķēt. Lai arī bailes var iedrošināt iecerēt mainīt veselību apdraudošus paradumus, šīm sajūtām ar laiku un arī tad, kad indivīds nonāk saskarsmē ar reālu lēmuma pieņemšanas situāciju, ir tendence izzust. Aizsardzības motivēšanas modelī tiek pieņemts, ka bailes darbojas tikai tad, ja draudi ir uztverti nopietni, un, visticamāk, apdraudējums veselībai atgadītos, ja cilvēks nesekos līdz ieteiktajam padomam. Arī šis modelis ir kritizēts. Liela baiļu klātesamība var arī novest pie noliegšanas un līdz ar to no izvairīšanās domāt par uzvedības radītu veselības apdraudējumu (Montazeri et al., 1998).

*Pārmaiņu posmu modelis (The Stages of Change Model)*. Pročaska un Diklementa (Prochaska & DiClemente, 1984; 1986) darbs pārmaiņu posmu modeļa attīstīšanā ir vērsts uz to, lai parādītu, ka jebkuras izmaiņas, ko mēs veicam, nav galējas, bet gan daļa no notiekošā pārmaiņu cikla. Šis modelis var tikt lietots, lai parādītu, ka lielākā daļa cilvēku iziet cauri daudziem posmiem, cenšoties iegūt vai mainīt attieksmi. Pārmaiņu cikls sastāv no vairākiem posmiem.

- Iepriekšējs nodoms. Tie, kas atrodas iepriekšēju pārdomu posmā, nav domājuši mainīt savu dzīvesveidu vai nav nonākuši pie apziņas par jebkādiem potenciālajiem riskiem viņu attieksmē pret veselību. Kad viņi apjauš problēmu, varētu notikt pāreja uz nākamo posmu.
- Nodoms. Lai gan indivīdi apzinās ieguvumus no pārmaiņām, viņi vēl nav gatavi mainīt uzvedību, bet varētu meklēt informāciju vai palīdzību, lai pieņemtu lēmumu mainīties. Šis posms varētu ilgt īsu brīdi vai vairākus gadus. Daži cilvēki netiek tālāk par šo posmu.
- Gatavojas pārmaiņām. Kad apjaustie ieguvumi pārsniedz zaudējumus un kad izmaiņas liekas iespējamās, kā arī tā vērtas, indivīds varētu būt gatavs mainīties, bet, iespējams, vēl meklē atbalstu.
- Veic izmaiņas. Pārmaiņu sākums no indivīda prasa pozitīvus lēmumus darīt kaut ko savādāk. Skaidrs mērķis, realistisks plāns, atbalsts un atbildība ir šī posma pazīmes.
- Saglabāšana. Jaunā attieksme ir ilgstoša, un cilvēks ievirzās veselīgākā dzīvesveidā. Dažiem cilvēkiem saglabāt jauno attieksmi ir grūti, un cilvēks var atgriezties atpakaļ jebkurā no iepriekšējiem posmiem.

Pročaska (Prochaska, 1992) uzskata, ka tikmēr, kamēr cilvēki, izejot cauri katram posmam iekšēji sabalansē visus zaudējumus un ieguvumus no uzvedības maiņas, viņi izies cauri visiem posmiem. Tas ir izrādījies noderīgi veselības aprūpes speciālistiem, kuri uzskata, ka atgriešanās citā posmā nav neveiksme, bet ka indivīds var virzīties gan atpakaļ, gan uz priekšu caur neskaitāmiem šiem pārmaiņu cikliem – kā virpuļdurvīs. Tādējādi smēķētājs var atnest smēķēšanu daudzas reizes pirms atnest to pavisam. Jebkurā gadījumā indivīds apzinās ieguvumus, atmetot smēķēšanu, un veselības aprūpes darbinieki varētu rēķināties ar tādām pārmaiņām,

kas var sniegt indivīdam apziņu par sasniegumiem un noteiktu progresu veselības uzvedībā.

Ir svarīgi arī identificēt to posmu, pirms kura rodas nodoms kaut ko mainīt savā uzvedībā. Tas atgādina veselības aprūpes darbiniekiem, ka indivīds varētu nebūt gatavs mainīties, un tāpēc viņu veselības izglītības darbam vajadzētu būt centrētam uz citām problēmām, iespējams, garantējot „drošāku” dzīvesveidu. Piemēram, narkomānam, kurš narkotikas injicē un izvēlas turpināt tā darīt, varētu ieteikt izmantot adatu apmaiņu. Pārmaiņu posmu modelis (*The Stages of Change Model*) atšķiras no citiem attieksmes maiņas modeļiem tāpēc, ka tas parāda, kā cilvēki mainās, nevis kāpēc cilvēki nemainās. Lai šo modeli verificētu, ir veikti empīriski pētījumi. Daļā no tiem mēģināts noskaidrot, kādā stadijā atrodas cilvēki, kuru uzvedības paradumus var uzskatīt par nelabvēlīgiem veselībai. 1992. gadā ASV tika pārbaudīti smēķētāji, un izrādījās, ka tikai 20% ir gatavi pārmaiņām (pārmaiņu gatavības stadija), tajā pašā gadā pētījumā tika apskatītas 15 tā saucamās riska uzvedības pozīcijas. Izrādījās, ka no 2000 respondentiem mainīt savu veselībai riskanto uzvedību ir gatava tikai neliela daļa aptaujāto (*J. S. Rossi*).

Personības līmenī veselības uzvedības teorijas, kā redzams, pievēršas galvenokārt indivīda personīgajām iezīmēm – kognitīvajām, emocionālajām un vajadzību motivācijai, tāpēc pasaulē šos modeļus nereti kritizē par vienpusīgu pievēršanos tikai personības uzvedības faktoriem.

*Pārmaiņu priekšnoteikumu modelis* (Pill & Scott) apraksta nosacījumus, kas nepieciešami, lai indivīds varētu veikt pārmaiņas (Naidoo, Wils, 2000).

1. Pārmaiņām jābūt paša ieviestām. Daži cilvēki reaģē pretēji vai vēlas izvairīties no jebkāda mēģinājuma mainīt savus neveselīgos paradumus, ja to ierosina citi cilvēki. Ir jāpatur prātā, ka cilvēki mainīs uzvedību tikai tad, ja paši to gribēs.
2. Indivīdam viņa veselības paradumi, iekļaujot smēķēšanu, alkohola lietošanu, ēšanu un vingrošanu (vai tās trūkumu) ir tik ierasti, ka viņš nepievērš tiem daudz uzmanības. Lai notiktu izmaiņas, konkrētajam ieradumam jābūt saistītam ar kādām pietiekami nozīmīgām pārmaiņām indivīda dzīvē. Piemēram, ja smēķētājs grasās dzīvot kopā ar nesmēķētāju, tas var rosināt smēķēšanas pārtraukšanu. Kādas radniecības nāve no krūts vēža varētu sievieti pamudināt iet pārbaudīt veselību.
3. Ierastajiem uzvedības paradumiem jāklūst viegli pārvaramiem, bet jaunajai attieksmei jāklūst par ikdienas dzīves sastāvdaļu. Piemēram, iemesls, kāpēc cilvēki, kas ietur diētas, bieži atgriežas pie iepriekšējiem ēšanas paradumiem, ir tāds, ka viņiem visu laiku ir jādomā par šīs diētas ievērošanu, un tas rada papildu piepūli, tāpēc vieglāk ir atgriezties pie vecajiem paradumiem. Cilvēkam būtu jāieteic, kā vieglāk mainīt pastāvošos uztura paradumus, nevis jārekomendē tikai strikti noteikti pārtikas produkti. Līdzīgi arī vingrošana bieži vien netiek turpināta, jo tā prasa piepūli, tādēļ jāiesaka palielināt fiziskās aktivitātes ikdienas dzīvē – iet uz darbu kājām vai skriet augšā pa kāpnēm, nevis rekomendēt tikai vingrošanu sporta zālē.
4. Cilvēkiem ir dažādi komforta un iepriecinājuma avoti, un viņi pretosies to maiņai. Dažreiz ir iespējams palīdzēt indivīdam saskatīt alternatīvus variantus. Piemēram, cilvēks, kurš ēd saldumus, kad ir nomākts, varētu mēģināt lietot

žāvētus augļus vai riekstus. Varbūt šim indivīdam var palīdzēt pievēršanās kādai fiziskai nodarbībai (piemēram, ieteikt pastaigas dabā), kas sniegtu iepriecinājumu un būtu alternatīva pārmērīgai saldumu ēšanai.

5. Indivīda dzīvei nevajadzētu būt problemātiskai vai neskaidrai. Cilvēka spējām pielāgoties un mainīties ir noteiktas robežas. Piemēram, tiem, kam ir mazi ienākumi, ir jāsakaras ar trūkumu un no tā izrietošajām sekām. Mainīt attieksmi pret veselību būtu pārāk daudz prasīts no cilvēkiem, kuru dzīve jau tā ir problemātiska. Piemēram, mātei, kura viena audzina bērnus un kuras vienīgie ienākumi ir bērnu pabalsts, nebūs korekti izvirzīt noteikumus, ka pilnvērtīgam bērna uzturam ir nepieciešami augļi, teļa gaļa, lasis, jo viņa tos nespēj iegādāties.
6. Ir pieejams sabiedriskais atbalsts. Citu cilvēku klātbūtne un interese iedrošina un uztur vēlēšanos mainīt veselību skarošu uzvedību. Uzvedības maiņa var būt stresa pilna, un indivīdiem var vajadzēt atbalstu (Naidoo, Wils, 2000).

## 2. Modeļi, kas akcentē sociālās grupas lomu veselības uzvedībā

Šajos modeļos apskatīta grupas ietekme uz indivīda veselības uzvedību. Tā ir ģimene, draugi, kolēģi, veselības aprūpes darbinieki u. c. Tiek pieņemts, ka tieši grupas ietekme nosaka indivīda veselības uzvedību.

*Sociāli kognitīvā teorija*. Tā tika izvirzīta 1941. gadā (Miller, Dollard, Bandura, 1962) un turpmākajās desmitgadēs attīstīta un papildināta. Teorētiskās nostādnes:

- cilvēka uzvedība ir personības faktoru, uzvedības un apkārtējās vides mijiedarbība;
- būtiska nozīme tiek pievērsta kognitīvajiem faktoriem;
- rīcības sekas tiek kognitīvi izvērtētas, un rodas gaidas par to, kādas sekas varētu izraisīt šāda uzvedība citās situācijās;
- lielākā daļa uzvedības tiek apgūta (notiek kognitīvā izvērtēšana) netieši, novērojot citu cilvēku uzvedību.

Bez tam veselības uzvedībā šī teorija akcentē tādu faktoru kā paškontrolē. Tas paredz stingri noteiktu vēlamu uzvedību (es nelietošu vairāk kā 1200 kalorijas dienā), stingru sevis novērošanu (piemēram, svēršanos katru dienu) un pareizas rīcības kritēriju ievērošanu (esmu zaudējis paredzēto 1 kg svara nedēļā).

*Sociāli ekoloģiskās pieejas modelis* (Green, Kreuter, 1999). Tajā apskatīti personības un apkārtējās vides faktori, kas ietekmē veselību. Autori pieņem, ka starp uzvedību un apkārtējo vidi pastāvi dubultā saite: no vienas puses, vide nosaka cilvēka uzvedību, no otras puses – cilvēka uzvedība un rīcība maina apkārtējo vidi. Veselības uzvedību formē daudz sociālu apakšsistēmu: ģimene, kopiena, darbavieta, pārliecība un tradīcijas, ekonomika, fiziskā vide sociālo attiecību tīkli. Tāpēc centieni popularizēt veselību veicinošus paradumus jāvērs to sociālo apakšsistēmu virzienā, kuras ietekmē, kādu uzvedības veidu galā izvēlēties indivīds. Tiek pieņemts, ka izmaiņas vienā apakšsistēmā rada izmaiņas citās. Līdz ar to nepieciešama kompleksa pieeja sabiedrības veselības uzvedībai, ņemot vērā sociālās grupas īpatnības.

### 3. Modeļi par veselības uzvedības veidošanos sabiedrības līmenī

Tajos tiek pētīti uzvedības izmaiņu mehānismi sociālajās grupās, kā arī holistiska jeb visaptveroša iedarbība uz veselības uzvedību. Te var pieskaitīt modeli *komunikācija uzvedības maiņai* (*Communication for Behavior Change* – Cabanero-Verzosa, 1996). Šajā teorētiskajā modelī aprakstīta iedarbība uz auditoriju, lai mainītu veselības uzvedību, un apskatīts noteiktu uzvedības fāžu ilgums:

- problēmu neapzinās,
- problēma ir apzināta,
- tiek meklēta informācija, kas nepieciešama risinājumam,
- formējas pārmaiņām nepieciešamā motivācija,
- notiek jaunā uzvedības veida aprobācija,
- tiek atbalstīts jaunais uzvedības veids.

Katrai šai fāzei tiek veidotas speciālas stratēģijas, kā iedarboties uz auditoriju. Tā, piemēram, ja problēma vēl netiek apzināta, rekomendē stimulēt problēmas apzināšanos un piedāvāt tās risināšanas variantus. Problēmas apzināšanas stadijā tiek piedāvāts noteikt ieguvumus un zaudējumus, kādi būs jāpieņem, mainot uzvedību. Motivācijas stadijā autori piedāvā sniegt auditorijai loģisku informāciju un izmantot motivācijas formēšanai tās grupas, kurās ietilpst indivīds. Jaunās uzvedības aprobācijas stadijā tiek rekomendēts sniegt papildu informāciju, palielināt indivīda ieguvumus un samazināt zaudējumus, pārejot uz jauno uzvedības veidu, palīdzēt viņam apgūt prasmes, lietot jauno uzvedību un nodrošināt sociālo atbalstu. Šis uzvedības teorētiskais modelis ir validizēts Pasaules Bankas pasūtītā pētījumā Āfrikas reģionā, kur tika izstrādātas stratēģijas iedzīvotāju apmācībā, bērnu un jaundzimušo veselības saglabāšanā un HIV/AIDS profilaksē (Cabanero-Verzosa, Elmendorf, 2005).

*Kolektīvā rīcība sabiedrībā.* Šā modeļa centrālais jēdziens ir koalīcija jeb apvienība. Tā ir sabiedrības locekļu apvienošanās veselības veicināšanai un saglabāšanai. Piemēram, daudzi cilvēki ir ieinteresēti veiksmīgā veselības problēmu risināšanā, piemēram, invalīdu veselības saglabāšanā. Pēdējā laikā šādu apvienību darbība sabiedrības veselības jomā kļūst aizvien aktīvāka. Te var minēt diabēta slimnieku apvienības, sievietes apvienības cīņai pret krūts vēzi u. c. Šī modeļa centrālais aspekts ir sabiedrisko apvienību veidošanās attīstības stadijas, caur kurām tās iziet. Šīs stadijas nav līdzīgas indivīda uzvedības izmaiņu stadijām.

1. Formēšanās stadija. Tiek veidota apvienība un izvirzās iniciatīvas grupa, kas uzņemas apvienības veidošanas organizatoriskās funkcijas.
2. Uzturēšanas stadija. Apvienībā notiek darbības plānošana, plānu izvērtēšana un stratēģisko mērķu nosprašana. Šī stadija ir diezgan bīstama apvienības attīstībā, jo cilvēki zaudē interesi par apvienības darbību, ja plānošana un uzdevumu risināšana nav efektīva.
3. Institucionalizācijas stadija. Pāreja šajā stadijā notiek tikai tad, ja apvienība kļūst patstāvīga un neatkarīga organizācija vai arī izveido sabiedrībā patstāvīgus institūtus (Kreuter et al., 2003).

## Secinājumi

1. Veselības uzvedības teorētiskie modeļi parāda mehānismus, kas izskaidro indivīda darbību, kad tas saskaras ar veselības problēmām vai cenšas saglabāt veselību, mēģinot izmainīt veselību ietekmējošos paradumus. Veselības uzvedību nosaka bioloģiskie, sociālie un psiholoģiskie faktori.
2. Mūsdienu veselības uzvedības modeļu analīze parāda, ka veselības uzvedībai ir daudz faktoru. Veselības uzvedība tiek pētīta vairākos līmeņos – personīgajā, grupas un sabiedrības līmenī. Savukārt arī katrā šai līmenī var izšķirt vairākus faktorus.
  - 2.1. Personas līmenī:
    - kognitīvā (ar izziņu saistītā) sfēra – zināšanu līmenis, apzināšanās, ka pastāv slimības draudi, spēja pieņemt sociālās normas,
    - emocionālā sfēra: emocijas, ko izraisa veselība, bailes,
    - uzvedības motivācijas sfēra – vajadzība pēc izjūtām, veselības vieta personīgo vērtību sistēmā, uzvedības izmaiņu motivācija.
  - 2.2. Grupas līmenī:
    - indivīda pārlicība,
    - vērtības,
    - aktivitātes,
    - sociālās apakšsistēmas, kurās indivīds ietilpst.
  - 2.3. Sociālās kopības līmenī:
    - informācija par veselību, tās saglabāšanu, tās ieguves kanāli un veidi,
    - zināšanu, prasmju, iemaņu un aktivitātes līmenis, kāds raksturīgs tai sociālajai kopībai, kurā indivīds ir integrēts.
3. Kaut arī ir daudz veselības uzvedības modeļu, tie neaptver visus veselības uzvedības cēloniskos nosacījumus, tāpēc ir tikuši kritizēti.
4. Tikai daži veselības uzvedības modeļi ir validizēti.
5. Būtu nepieciešams izveidot Latvijas iedzīvotāju veselības uzvedības modeli, lai saprastu tos nosacījumus un faktorus, kas prevalē mūsu sabiedrībā, un, noskaidrojot to, varētu veidot atbilstošas rekomendācijas pieaugušo veselības izglītībā.

## Literatūra

1. Cabanero-Verzosa C. *Communication for Behavior Change*. The World Bank, 1996.
2. Cabanero-Verzosa C., Elmendorf Behavior E. *Change Communication for Better Health Outcomes in Africa*. Experience and Lessons Learned from World Bank-Financed Health, Nutrition and Population Projects. Human Development Sector; Africa Region. The World Bank, July, 2005.
3. Bandura A. Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior*, 2004, 31, p. 143. Available: <http://heb.sagepub.com/cgi/content/abstract/31/2/143> (skatīts 26.11.2007.)
4. Bernard L. C., Krupot E. *Health Psychology: Biopsychological Factors in Health and Illness*. USA : Harcourt Brace College Publishers, 1994. 773 p.

5. Green L. W., Kreuter M. W. *Health Promotion Planning: an Educational and Ecological Approach*. California : Mayfield Publishing, 1999, p. 611.
6. Montazeri C. A., Gillis C. R. McEwen J. *Quality of Life in Patients with Lung Cancer. A Review of Literature from 1970 to 1995*. Available: <http://chestjournal.org/cgi/content/abstract/113/2/467> (skatīts 24.04.2008.)
7. Kreuter M. W., Leziu N. A., Green Z. W. *Community Health Ideas That Work*. M. W. Kreuter (ed.) Vol. XIX, 2nd edition. Sudbery, Massachusetts, Jones and Bartlett Publishers, 2003.
8. Prochaska J. O., DiClemente C. C. In Search of How People Change. *American Psychologist*, 1992, 47(9), p. 1102–1140. Available: <http://meagherlab.tamu.edu/M-Meagher/%20M> (skatīts 10.03.2008.)
9. Sutton S. R. Can't "Stages of Change" Provide Guidance of Addictions? In: Edwards G., Dare C. (eds.) *Psychotherapy, Psychological Treatments and the Addictions*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996, 189–205.
10. Hawks S. R., Smith T. S., Thomas H. G., Christley H. S., Meinzer N. and Pyne A. The Forgotten Dimensions in Health Education Research. *Health Education Research*, 2008, 23(2), p. 319–324.
11. *Health Promotion Glossary*. WHO, 1986. Available: [www.who.int/hpr/NPH/docs/hp\\_glossary\\_n.pdf](http://www.who.int/hpr/NPH/docs/hp_glossary_n.pdf)
12. Sorman P., Abraham C., Conner M. *Understanding and Changing Health Behavior*, Psychology Press, 2000. 374 p.
13. Naidoo J., Wils J. *Health Promotion Foundations for Practice*. Edinburgh, London, New York : Bailliere Tindall, 2000. 400 p.
14. Janz N. K., Champion V. L. & Stecher V. J. The Health Belief Model. In: Glanz K., Rimer B. K., & Lewis F. M. (eds.) *Health Behavior and Health Education Theory, Research and Practice* (3rd ed.) San Francisco, CA : Jossey Bass, 2002.

## Summary

*Health behavior is diverse and very difficult to determine in comparison with other social behaviors of an individual; therefore, health educators must understand human health behavior to be able to have any impact on it. Health behavior perception not only improves health educators' competence, it can also help to understand and change our dangerous habits of health behavior. There are several theoretical models of health behaviour. The author of the article has discussed some of the most popular. Different factors of health behavior have been studied at various levels – individual, group, and community level. Different authors criticize some of the theoretical health behavior models. The author of this article concludes that the specific theoretical model of health behavior of the Latvian population has to be determined.*

**Keywords:** *health behavior, health education, health determinants, theoretical models of health behavior.*



## Studentu sociotipi tūrisma un izglītības vadības studiju programmās

### *Sociotypes of Students in Education Management and Tourism Study Programmes*

**Ligita Zilīte**

Biznesa augstskola „Turība”  
Uzņēmējdarbības vadības fakultāte  
Graudu iela 68, Rīga, LV-1058  
E-pasts: [ligita@turiba.lv](mailto:ligita@turiba.lv)

Rakstā izklāstītā pētījuma mērķis ir noskaidrot sociotipu atšķirības izglītības vadības un tūrisma studentu auditorijā, lai varētu pilnveidot studiju procesu. Pētījumā secināts, ka izglītības vadības studentu vidū statistiski nozīmīgi vairāk nekā tūrisma studentu auditorijā ir intuitīvi ētisko un ētiski intuitīvo, bet tūrisma studentu auditorijā – vairāk sensori ētisko un ētiski sensoro sociotipu. Iegūtie rezultāti atbilst uz K. G. Junga psiholoģisko tipu teorijas bāzes veidotās socionikas teorētiskajām nostādnēm par profesionālās darbības ieviržu grupām. Pētījuma rezultāti sniedz informāciju docētājiem mācību diferencēšanas stratēģiju izstrādei. **Atslēgvārdi:** socionika, sociotips, dihotomijas, pedagoģiskā meistarība, pedagoģijas misija, akadēmiskais menedžments.

Mijiedarbība mācīšanas un mācīšanās procesā ir saprotama kā komunikācija starp pasniedzēju un studentu; studentu un mācību vielas saturu; studentu un viņu studiju biedriem (2). Studiju procesā lielā mērā atbildība gulstas uz pasniedzēju pleciem, uz viņu spējām novērtēt studentu vajadzības un piedāvāt tāda veida darbību, kas apmierinātu studentus (16). Mācībspēku pedagoģisko meistarību veido gan indivīda pedagoģiskā kompetence, gan starppersonu attiecību izpratne, jo pedagoģijas misija ir gan aktualizēt, gan aktivēt personīgās attīstības unikālās iespējas (4). Akadēmiskā menedžmenta norisi ietekmē gan pasniedzēju, gan studentu mācību stila īpatnības. Visu izglītības darbinieku primārais uzdevums ir iegūt precīzas zināšanas par saviem audzēkņiem (3). Studenti ir vienlīdzīgi, bet ne vienādi.

Socionika ir teorija, kas palīdz izprast ikvienu indivīdu, līdz ar to tās atziņu izmantošana var sekmēt izglītības iestādes mērķu sasniegšanu. Organizācijās to izmanto, lai pilnveidotu darbinieku komunikāciju, komandas darbu, kā arī vadību. Pieaugušie un jaunieši to izmanto, izvēloties savām interesēm un spējām atbilstošu karjeru. Pasniedzēji un studenti to izmanto, lai mācības noritētu saistošāk un produktīvāk (10).

Uz K. G. Junga psiholoģisko tipu teorijas bāzes izveidotajā socionikā indivīds tiek raksturots, izmantojot četrus dihotomiju pārus, kuru savstarpēji izslēdzošās

dimensijas ir: 1) introversija, kuras starptautiski pazīstamais apzīmējums ir burts I (*Introversion*) vai ekstraversija, kuru apzīmē ar burtu E (*Extraversion*), kas norāda enerģijas ieguves veidu; 2) sensorika S (*Sensing*) vai intuīcija N (*iNtuition*), kas norāda informācijas uztveres veidu; 3) loģika T (*Thinking*) vai ētika F (*Feeling*), kas raksturo lēmumu pieņemšanas veidu; 4) racionalitāte J (*Judging*) vai iracionalitāte P (*Perceiving*), kas norāda uz plānveidīgu vai spontānu dzīvesveidu. Šīm pazīmēm savstarpēji kombinējoties, veidojas 16 četru burtu kodi, piemēram, ENFJ, ISTP utt., kas apzīmē kādu noteiktu sociotipu.

V. Guļenko ir sistematizējis sociotipu un profesionālās darbības ieviržu sakarības un nodalījis četru cilvēku grupu raksturojumus (14). Praktiski ir sensori loģiskie ESTP, ISTP un loģiski sensorie ESTJ, ISTJ sociotipi (turpmāk tekstā: ST sociotipi – pēc kopējām pazīmēm šo tipu burtu kodā). Tie ir realisti uzskatos un rīcībā, šie cilvēki balstās uz pragmatisku aprēķinu, savu pieredzi, tehnoloģijām, labi vada mehānismus, iekārtas un arī cilvēkus kā ražošanas procesa dalībniekus, bet emocijās un cilvēku savstarpējās attiecībās neiedziļinās.

Sociālo cilvēku grupu veido sensori ētiskie ESFP, ISFP un ētiski sensorie ESFJ, ISFJ sociotipi (turpmāk tekstā – SF sociotipi). Šie indivīdi ir noskaņoti veidot neformālas attiecības, viņi lieliski jūt cilvēku ikdienas vajadzības un labi sniedz dažāda veida pakalpojumus tirdzniecībā, veselības aprūpē, apkalpo klientus.

Humanitāro cilvēku grupu veido intuitīvi ētiskie ENFP, INFP un ētiski intuitīvie ENFJ, INFJ sociotipi (turpmāk tekstā – NF sociotipi). NF sociotipu cilvēkiem raksturīga uzmanības pievēršana dažāda veida iespējām, tai skaitā – cilvēku potenciālam. Tie ir izprotoši un aizrautīgi, radoši un grib komunicēt. Šie cilvēki vislabāk realizē savu potenciālu jomās, kur nepieciešama cilvēku izpratne un pamudināšana. Tos saista humanitārās sfēras nodarbes – māksla, psiholoģija, valodas, žurnālistika, pedagogija.

Pētnieku grupu veido intuitīvi loģiskie ENTP, INTP un loģiski intuitīvie ENTJ, INTJ sociotipi (turpmāk tekstā – NT sociotipi), kurus saista teorētiska un tehniska darbība. Tie ir cilvēki ar pētniecisku garu, spēju abstrakti domāt un veidot loģiskas koncepcijas. Viņu optimālās darbības sfēras – zinātniski pētījumi, stratēģisku plānu izstrāde, eksperimentēšana. Tie ir labi mārketinga pētījumu veicēji, kredīta risku novērtētāji, investīciju programmu sastādītāji, sarežģītu datorsistēmu radītāji.

Kā norāda Dž. A. Kise (7), katrai studentu auditorijai ir savs kognitīvais profils, jo vienā studentu grupā pārsvarā ir viena veida īpašības, kas nav novērojamas citā. Tādējādi sociotipu un to īpatnību izpratne var palīdzēt atrast optimālo mācīšanas un mācīšanās veidu, jo socionikas vērtību nosaka tās prognozēšanas iespējas.

Ir pētīta arī dažādu sociotipu mācību informācijas uztvere un apgūšana. Neatkarīgi cits no cita to ir pētījuši B. L. Līvere (ASV) (16), Dž. A. Kise (ASV) (7), V. V. Guļenko (Ukraina) (15), N. Priļepskaja (Krievija) (18) u. c. Pedagoģiskos pētījumos norādīts, ka studenti vienu un to pašu mācību materiālu apgūst dažādi ātri un atšķirīgā kvalitātē (16, 18). To ietekmē gan dažādā uztvere, gan dažādais domāšanas stils. Latvijā vienīgās recenzētās K. G. Junga psiholoģisko tipu teorijas izmantošanas pieredzei skolā veltītās grāmatas autore T. Koķe un E. Rupmeja (8) atzīst šīs teorijas nozīmīgo ieguldījumu pašā svarīgākajā cilvēku dzīves sfērā, kas saistīta ar sevis izzināšanu, pašnovērtēšanu, sev atbilstoša dzīves stila izvēli, kā arī

līdzcilvēku rīcības un dzīves vērtību hierarhijas izpratni. T. Koķe norāda, ka „teorijas pedagoģiskā vērtība nenoliedzami sakņojas personiskā un sociālā aspektu vienotībā, jo neapšaubāmi sākotnējā tendence – pilnīgot cilvēka iekšējo pasauli – neizbēgami izpaužas centienos pārveidot, vērst par labu ārējo pasauli” (8, 7).

Autore iepriekš ir pētījusi vienas augstskolas tūrisma studentu sociotipus (11). Tā kā Latvijā citi šāda veida pētījumu rezultāti nav publicēti, tad nozīmīgi šķiet paplašināt respondentu loku, lai pārliecinātos par iegūto datu ticamību.

Šī pētījuma mērķis ir raksturot studentu sociotipu atšķirības, pamatojoties uz izglītības vadības un tūrisma studiju virzienu eksperimentu, lai pilnveidotu docētāju un studentu mijattiecības studiju procesā.

## **Materiāls un metodika**

Pētījums tika veikts no 2007. gada novembra līdz 2008. gada janvārim, izmantojot autores adaptēto un iepriekšējos pētījumos (12, 13) lietoto sociotipu noteikšanas (5) testu. Testu veido 72 apgalvojumi, uz kuriem jāatbild ar „jā” vai „nē”. Instrukcijā, ko katrs respondents saņēma pirms testa, uzsvērts, ka nav nepareizu, labāku vai sliktāku atbilžu, svarīgs ir tikai paša respondenta vērtējums par atbilstošāko apgalvojumu. Respondenti bija septiņu Latvijas augstskolu tūrisma programmu studenti, no kuriem tika iegūtas 264 tālākai apstrādei derīgas anketas, un vienas augstskolas izglītības vadības maģistrantūras studenti, no kuriem tika iegūtas 46 tālākai apstrādei derīgas anketas.

50% tūrisma programmā studējošo respondentu nestrādā algotu darbu (respondentu vecums – 19–25 gadi). 78% aptaujāto izglītības vadības maģistrantu nodarbināti izglītības sfērā, 4% – citās jomās saistībā ar bērnu jautājumu risināšanu, respondenti ir vecumā no 23 līdz 52 gadiem. Respondentiem tika lūgts novērtēt izvēlētas studiju programmas atbilstību studenta spējām un interesēm ar piedāvātajiem atbilžu variantiem – pilnībā atbilst, daļēji atbilst, neatbilst.

Atšķirībā no iepriekšējiem vienas augstskolas tūrisma studentu pētījumiem šajā pētījumā respondentiem nebija dota iespēja iepazīties ar socioniķu izstrādāto sociotipa raksturojumu un precizēt ar testa palīdzību atrastā sociotipa četrus burtu kodu, jo uzdevums bija noteikt respondentu grupas tendences, nevis katra respondenta precīzo sociotipu. Viena respondenta neprecīzo atbildi saistībā ar kādu no dihotomijas pazīmēm ar tādu pašu iespējamību var kompensēt cita respondenta neprecizitāte pretējā virzienā, bet kopējai iegūtajai ainai būtu jāatbilst reālajai situācijai (15).

## **Rezultāti un diskusija**

Pētījumā iegūtie rezultāti apkopoti tabulā.

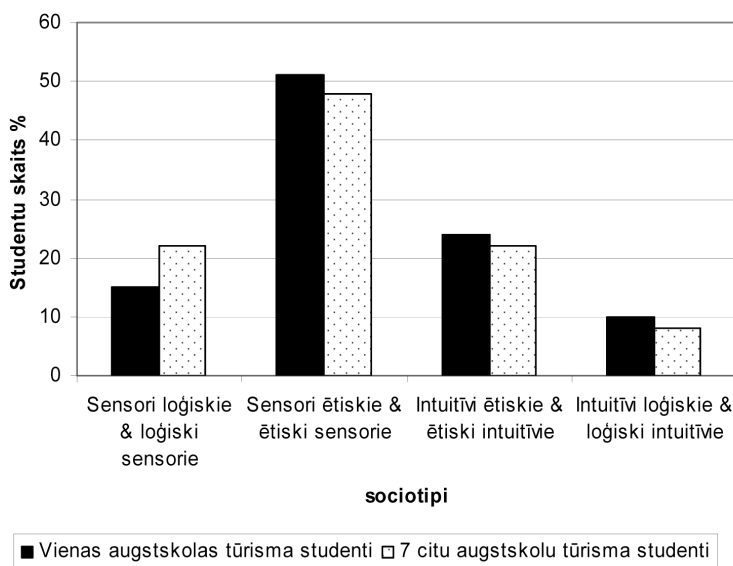
Lai pilnveidotu studentu un docētāju mijattiecības studiju procesā, pētījumā iegūtie dati var tikt analizēti, gan pētot dihotomiju dimensiju proporcijas, gan atsevišķo sociotipu skaitu, gan dažādās sociotipu grupas. Šajā rakstā iegūtie dati tiks analizēti atbilstoši profesionālās darbības ieviržu grupām, lai sniegtu ieskatu ne tikai par studentu grupu kognitīvo stilu profilu, bet arī vienlaikus pārliecinātos par respondentu studiju programmas izvēles atbilstību socionikas teorētiskajām nostādnēm.

Tabula

Tūrisma ( $n = 264$ ) un izglītības vadības ( $n = 46$ ) studentu sociotipi un to skaits  
*Sociotypes of Tourism and Education Management students*

Tips	Skaits		Tips	Skaits		Tips	Skaits		Tips	Skaits	
	Tūristi	Izgl. v.		Tūristi	Izgl. v.		Tūristi	Izgl. v.		Tūristi	Izgl. v.
ENTP	4	1	ENFJ	28	7	ESFP	33	2	ESTJ	28	3
ISFP	14	1	ISTJ	12	1	INTP	1	0	INFJ	9	4
ESFJ	43	8	ESTP	10	0	ENTJ	11	4	ENFP	12	7
INTJ	3	4	INFP	4	0	ISFJ	31	3	ISTP	7	1

Autores iepriekšējā pētījumā no 327 vienas augstskolas tūrisma programmas studentiem 51% ir SF sociotipu, 24% NF sociotipu, 10% NT sociotipu un 15% ST sociotipu pārstāvji (11). Iegūtie septiņu augstskolu tūrisma studentu testu rezultāti (sk. 1. att.) liecina par līdzību sociotipu struktūrā. Visvairāk ir SF sociotipu jeb sociālās grupas studentu. Šādi pētījumu rezultāti rāda šī instrumenta – sociotipu noteikšanas 72 jautājumu testa pantu satura validitāti.



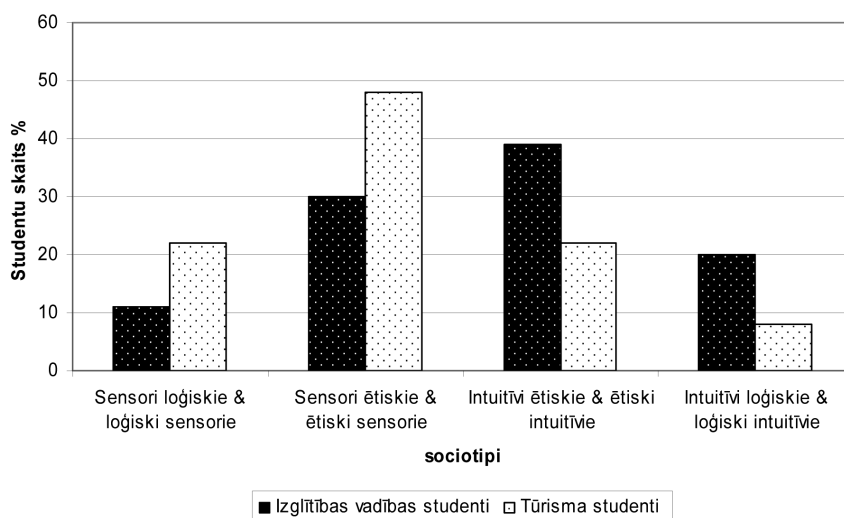
1. att. Tūrisma studentu sociotipu salīdzinājums Latvijas augstskolās  
*Comparison of the sociotypes of Tourism students of Latvia*

Kā izriet no pētījumiem (10), SF sociotipu studentu interese par izziņas problēmām ir vairāk saistīta ar noderīgu, praktisku informāciju par cilvēkiem un draudzīgu vidi. Izziņas darbībā sensorī ētiskajiem studentiem nepieciešamas precīzas instrukcijas soli pa solim un arī bieža, draudzīga saskarsme un atzinīgs novērtējums. Vēlamā mācību forma ir darbība, ar dzīvi saistītas aktivitātes kopā ar citiem. Studiju

procesā šie studenti gaida no pasniedzēja tādu saskarsmes kultūru, kurā izpaužas atsaucība, atbalsts un individuāla atzinība.

Tas atšķiras, piemēram, no ST sociotipu studentu interesēm studiju procesā (10). ST sociotipu studentus interesē konkrēti fakti par reālām lietām, noderīga, praktiska informācija par ikdienas aktivitātēm. No pasniedzēja viņi galvenokārt gaida taisnīgu izturēšanos.

Tūrisma studentu testu rezultāti atšķiras no izglītības vadības programmas studentu atbildēm (sk. 2. att.). Izglītības vadības studentu vidū vairāk ir humanitārās grupas – NF sociotipu.



2. att. Izglītības vadības ( $n = 46$ ) un tūrisma studentu ( $n = 264$ ) sociotipu salīdzinājums  
*Comparison of the sociotypes of Education Management and Tourism students*

Izglītības vadības studentu NF sociotipu relatīvā frekvence statistiski nozīmīgi atšķiras no tūrisma studentu intuitīvi ētisko sociotipu relatīvās frekvences. Savukārt, SF sociotipu relatīvā frekvence izglītības vadības programmas studentu auditorijā arī statistiski nozīmīgi atšķiras no tūrisma studentu SF sociotipu relatīvās frekvences.

Atšķirīgas ir arī šo studentu vajadzības izglītības procesā. NF sociotipi tiek raksturoti (10, 14) kā reflektīvi, ar tieksmi pēc pašpilnveidošanās un radošas attīstības. Instinktīvi tiecoties nodibināt harmoniskas attiecības gan ar pārējiem studentiem, gan pasniedzējiem, NF sociotipu studenti parasti ir piekāpīgi. Šo sociotipu studentiem ir tieksme patikt un izdarīt pakalpojumu, tāpēc viņi spēj, ja tas nepieciešams, adaptēt personīgo kognitīvo stilu savu studiju biedru vai pasniedzēja stilam. Obligāts nosacījums NF sociotipa studenta sekmīgam mācību darbam ir labas mijattiecības ar pasniedzējiem un citiem studentiem. Ļoti nozīmīgs NF sociotipa studentam būs labvēlīgā un draudzīgi siltā tonī pārrunāts mājasdarbs vai kāda cita darbība, pat ja tā nav īpaši labi izdevusies. NF sociotipu studenti ar prieku strādā individuāli ar pasniedzēju vai sev līdzīgo grupā, ja ir reāli uzdevumi, kas saistīti ar īstenību, dažāda veida projekti, spēles, tai skaitā lomu spēles, ja ir jāapgūst dzejoļi,

jāveido redzes tēli, jāraksta radoši sacerējumi, jāizmanto metaforas. Viņiem patīk sadarbība, rīcība un diskusijas. NF sociotipu studenti jūtas komfortablī grupas darbā tad, ja pasniedzējs pievērš tiem uzmanību. Ja pasniedzējs ir ekstraverti intuitīvi ētiskais tips, kā, piemēram, ENFJ, ENFP, tad viņam nav grūti nodibināt draudzīgu atmosfēru darbā ar šiem studentiem, tādā veidā radot nepieciešamo mācību gaisotni. Kā liecina pētījumi, tad starp tiem, kas specializējas izglītības sfērā, ir liels īpatsvars ENFJ sociotipu (10, 260. lpp.). Šī sociotipa sociālās lomas nosaukums ir „skolotājs”. Floridas štata direktoru „Skolotāju Līgai” nominēto skolotāju vidū visvairāk bija tieši ENFJ sociotipu (7). Citu tipu pasniedzējiem būtu apzināti jāveido mijattiecības ar NF sociotipu studentiem, jo viņiem var šķist, ka NF sociotipa studentiem ir daudz kompleksu, ka tie pastāvīgi prasa īpašu uzmanību.

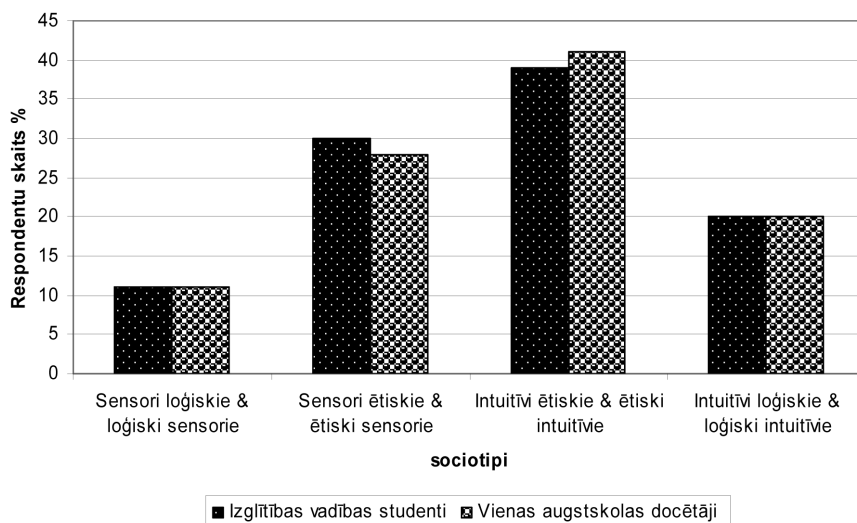
Atšķirīgi ir NT sociotipu studenti. Tie ir individuālisti, cenšas pēc iespējas izvairīties no kopēja darba un slikti pakļaujas grupas mācību darba formām. Bezierunu paklausība NT sociotipu studentiem šķiet absurda. Šo sociotipu studentiem svarīgs ir saturs, nevis forma vai attiecību motivācija (6). NT sociotipu studentiem mācību process būs pievilcīgs, ja būs iespējams ieņemt līdera lomu projekta darbā, ja tajā būs analīze, jaunu procedūru izstrāde, novatorisms, teorētiska rakstura apcere, loģiskas problēmas, teoretizēšana, pētījumi, sistematizācija. Viņi labprāt izpilda patstāvīgos darbus par gandrīz jebkuru tēmu, veic intelektuāli sarežģītus projektus, raksta oriģinālus sacerējumus, apspriež lingvistikas principus un kategorijas, vārdu sastāvu un semantiku, veic eksperimentus. Kā norāda L. Livere (16), atsaucoties uz D. Kerseja un M. A. Beites darbu (Keirsej D., Bates M. A. *Verteh mich, Bitte*. Del Mar, CA: Prometheus Books, 1990, c. 152), katrā NT sociotipa individuā mīt zinātnieks.

Kā uzsver B. L. Livere (16), problēma nav tajā, kāds sociotips ir studentam, bet gan tajā apstākļi, kā pasniedzējs uztver savu studentu. Taču, kā liecina pētījumi, pedagogu informētība par to, kā studenti mācās, ir nepilnīga (7). Pedagogu mācību priekšmetu joma un mācību paradumi variē saskaņā ar viņu sociotipu. Nereti izmantotās metodes nodarbībās ir vienveidīgas un pretējas tam, kā tas ir studentiem ar citu mācīšanās stilu.

Īpaši profesionālajā izglītībā ir svarīgi ievērot akadēmisko un sociālo kontekstu, kādā students mijiedarbojas studiju procesā. Bieži tiem studentiem, kuru tipi ir mazākumā attiecīgajā studiju kursā vai kuru sociotipu noteiktā ievirze atšķiras no mācību programmas ievirzes, ir tieksme pamest mācības. ASV Navalas Akadēmijā (10, 277. lpp.) šāda rīcība tika atklāta kā ļoti raksturīga ētiskajiem sociotipiem, it īpaši NF un ētiski iracionālo sociotipu studentiem. Ja studenta sociotipa profesionālā ievirze saskan ar galveno studiju virzienu, tad studenti pieliek visas pūles, lai pabeigtu augstskolu. Kā norādīts MBTI rokasgrāmatā (10), tādi ir introverti loģiski racionālo sociotipu studenti inženieru studijās (Rosati, 1997), loģiski racionālie jurisprudencē (Gilchrist, 1991), sensorie, ētiskie un racionālie ģimenes ārstu studijās, sensorie dzemdniecībā (Friedman & Slatt, 1988), racionālie zobārstniecībā (Erskine, Westerman & Grandy, 1986) un sensori racionālie medmāsu studijās (Schurr *et al.*, 1992).

Tā kā pētījumā iekļautie izglītības vadības maģistranti paralēli studijām veic arī pedagogisko darbību dažāda izglītības līmeņa skolās un tā kā autore ir pētījusi

arī vienas augstskolas docētāju sociotipu struktūru (12), tad radās iespēja salīdzināt pētījumu rezultātus (sk. 3. att.).



3. att. Izglītības vadības studentu ( $n = 46$ ) un augstskolas docētāju ( $n = 56$ ) sociotipu salīdzinājums

#### *Comparison of the sociotypes of the teaching staff and students of Education Management*

Abos gadījumos respondentu vidū visvairāk ir NF sociotipu, bet vismazāk – ST sociotipu. D. Leudera pētījumos (9) ir secināts, ka starp skolu vadītājiem ir ievērojami mazāk tradicionālo SF un ST sociotipu, bet visos vadības līmeņos vairāk ir NT un NF sociotipu vadītāju.

Socioniķe A. Ovčarova norāda uz dažādu sociotipu vadītāju lomu sabiedrībā (17). NF sociotipu vadītāji ir audzinātāji, organizē kultūras pasākumus un veido saikni ar sabiedrību. Tie ir vadītāji, kas jūtas atbildīgi par sociālkultūras un audzinoši izglītojošas virzības jautājumu risināšanu. Šāda tipa vadītājus raksturo radošums, prasme saglabāt un ievērot morālās vērtības un savas tautas kultūras mantojumu, stimulēt un attīstīt humanitāri mākslinieciskās tieksmes līdzstrādniekos.

Latvijas augstskolu un profesionālo mācību iestāžu absolventu iekļaušanos darba tirgū atbilstoši iegūtajai specialitātei ietekmē dažādi apstākļi, tai skaitā neapmierinātība ar izvēlēto profesiju un nevēlēšanās tajā strādāt (1). Tas varētu būt saistīts arī ar nepareizi izvēlētu studiju profilu. Uz jautājumu par studiju programmas atbilstību studenta spēžām un interesēm 39% septiņās Latvijas augstskolās aptaujāto tūrisma programmas studentu atbildēja, ka tā pilnībā atbilst viņu spēžām un interesēm, bet 59% – ka tikai daļēji. Pat no aptaujātajiem izglītības vadības maģistrantiem tikai 26% novērtēja studiju programmas atbilstību pilnībā, bet 67% – kā daļēji atbilstošu. Izglītības procesa dalībnieku iepazīstināšana ar socionikas teorētiskajām nostādnēm un pētījumiem, kas veidoti uz K. G. Junga psiholoģisko tipu teorijas bāzes, varētu veicināt ne tikai dziļāku izpratni par docētāju un studentu psihes kvalitāšu atšķirību likumsakarībām, bet arī par karjeras izvēles atbilstību interesēm un spēžām.

## Secinājumi

Pētījumā aptverto tūrisma un izglītības vadības studentu grupu sociotipi atšķiras. Izglītības vadības studentu vidū ir vairāk humanitārās grupas NF sociotipu, kuru uzmanības lokā ir cilvēku potenciāls un tā iespējas. Tūristu studentu vidū ir vairāk sociālās grupas SF sociotipu, kuri ir orientēti uz servisu un palīdzību cilvēkiem. Atšķirības ir statistiski nozīmīgas. Studentu grupu atšķirības atbilst socionikas teorētiskajām nostādnēm par sociotipu profesionālo virzību. Pētījuma rezultāti sniedz informāciju docētājiem par studentu grupu īpatnībām, palīdzot labāk izprast to, ka studenti ir atšķirīgi, un arī norādot uz to, kāda veida atšķirības tās ir.

Studentu sociotipu izpēte dod iespēju docētājam atrast un iedzīvināt pētījumos pamatotu mācību diferencēšanas stratēģiju izstrādi, paredzēt studentu darba paradumus un prasmes, veidot attiecības ar studentiem, motivēt tos akadēmiskajiem sasniegumiem, bagātināt studentu izglītības procesu. Tā kā vairāk nekā puse aptaujāto studentu novērtē, ka viņu izvēlētajā studiju programma tikai daļēji atbilst viņu interesēm un spējām, tad studentu sociotipu izpēte ļautu pilnveidot akadēmiskā menedžmenta procesu vadību izglītības programmu īstenošanā.

Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka izmantoto sociotipu noteikšanas testu var lietot studentu karjeras konsultācijās. Jau pirms uzņemšanas augstskolā sociotipu noteikšana var palīdzēt tiem studentiem, kas šaubās par izvēli.

Turpmākajos pētījumos būtu lietderīgi noskaidrot, vai ir kāda saistība starp studenta sociotipu un mācību darba rezultātiem, kā arī eksperimentēt ar alternatīvām studiju procesa metodēm, līdzekļiem, formām un saturu.

## Literatūra

1. Augstāko un profesionālo mācību iestāžu absolventu profesionālā darbība pēc mācību beigšanas. Eiropas Savienības struktūrfondu nacionālā programma „Darba tirgus pētījumi”. Rīga : LU, 2007, XIV. 241 lpp.
2. Blūma D. Teaching as Management of Student Learning in Higher Education. *Humanities and Social Sciences*. Rīga : University of Latvia, 2004, 2/42, p. 46–58.
3. Fjelds S. E. No parlamenta līdz klasei. TEMPUS – JEP-7188-94. 60 lpp.
4. Garleja R. Links between Pedagogy and Socio-Economic Sciences in Education. *Humanities and Social Sciences*. Rīga : University of Latvia, 2/23, 1999, p. 137–146.
5. Humanmetrics. Jung Typology Test. Online test based on Jung-Myers-Briggs Typology. Available: [www.humanmetrics.com/cgi-win/JTypes2.asp](http://www.humanmetrics.com/cgi-win/JTypes2.asp)
6. Kagan S., Zahn L. G., Widaman K. F., Schwarzwald J., Tyrrell, G. Classroom Structural Bias: Impact of Cooperative and Competitive Classroom Structures on Cooperative and Competitive Individuals and Groups. *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Slavin R., Sharan S., Lazarowitz R. H., Webb C., Schmuck R. (eds.) NY : Plenum, 1985, p. 277–312.
7. Kise J. A. G. *Differentiation through Personality Types: a Framework for Instruction, Assessment, and Classroom Management*. Thousand Oaks, California: Corwin Press. A SAGE Publications Company. 2007. 185 p.
8. Koķe T., Rupmeja E. K. G. *Jungs mūsdienu skolai*. Rīga : RaKa, 2001. 106 lpp.



9. Leuder D. C. The “Rising Stars” in Educational Administration. *Journal of Psychological Type*, 1986, 12, p. 13–15.
10. MBTI Manual. *A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator* (3<sup>rd</sup> ed.). Isabel Briggs Myers, Mary H. McCaulley, Naomi L. Quenk, Allen L. Hammer. Consulting Psychologists Press, Inc. Palo Alto, California, 1998, p. 420. ISBN 0-89106-130-4.
11. Zīlīte L. Socionika tūrisma izglītībā. *Jauni tūrisma produkti reģionu attīstībai: rakstu krājums* [Elektroniskais resurss]. Rīga : Biznesa augstskola Turība, 2007. 1 kompaktdisks. ISBN 978-9984-766-93-5.
12. Zīlīte L. Akadēmiskā personāla un studentu sociotipu salīdzinājums. *Darba tirgus sociālie un ekonomiskie izaicinājumi: IX Starptautiskā zinātniskā konference. Rakstu krājums* [Elektroniskais resurss]. Rīga : Biznesa augstskola Turība, 2008. Kompaktdisks. ISBN 978-9984-828-06-0.
13. Zīlīte L. Socionics in the Education of Managers. *Proceedings. Management Horizons: Visions and Challenges. 9th International Scientific Conference*. Kaunas : Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 2007, p. 485–501.
14. Гуленко В. *Менеджмент слаженной команды*. М., 2005, с. 288.
15. Гуленко В. В. *Структурно-функциональная соционика*. Киев : Транспорт України, 1999. 187 с.
16. Ливер Б. Л. Лу. *Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учётом влияния когнитивных стилей на процес его усвоения*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2000. 192 с. [167 (bez pielikumiem)]. Available: <http://www.socioniko.net/ru/articles/DISS.pdf> (skatīts 26.09.2007.).
17. Овчарова А. А. Типы личности и менеджмент. *Соционика, ментология и психология личности*. 1997, № 4. Pieejams: <http://www.socionics.ibc.com.ua/t/menej.html> (skatīts 22.04.2005.)
18. Прилепская Н. *Ваш ребенок: какой он? В каждом ребенке можно открыть талант, только надо знать, как это сделать*. М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2003. 220 с.

## Summary

*The aim of the research covered in the article is to find out the differences of sociotypes in the students of Education Management and Tourism in order to help improve their relationships during the study process. The author concludes that there are more statistically important intuitive and ethic sociotypes among the students of education management than among tourism students, but there are fewer sensory and ethic sociotypes. The obtained results correspond to the theoretical viewpoints of socionics and its western analogue – the Myers Briggs Type, formed on the basis of typology by K. G. Jung. The article also presents the comparison of the sociotypes of students of Education Management with the results obtained from the author’s previous research regarding the sociotypes of teaching staff.*

**Keywords:** *socionics, sociotype, dichotomy, pedagogical perfection, pedagogical mission, academic management.*

## **Influence of the Historical Context and Labour Market on the Education of Foreign Language Teachers**

### ***Vēsturiskā konteksta un darba tirgus ietekme uz svešvalodu skolotāju izglītību***

**Inta Rimšāne**

Rēzeknes Augstskola, Pedagoģijas fakultāte  
Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV-4601  
E-pasts: *Inta.Rimsane@rdc.lv*

In the 70s, the widening of the European Common Market, growing industry, international trade, and travel in the Western countries (the EU and the USA) begun to demand better communication skills and more effective language teaching and learning. Teacher education institutions faced an increasing integration of foreign language teacher education with the world of business and industry, which led to output, student-centred, and competence-based learning. In 1991, at the time when outcome-based education was being implemented in Western Europe, Latvia underwent major political and economic changes. At present, the local school boards and school principals, as possible “driving forces”, are not involved in mentoring of the teachers’ competences and learning outcomes. The link between the teacher education institutions and possible employers is rather weak. The author has determined which foreign language teachers’ competencies the employers consider the most necessary. The obtained data can be used for modernization of foreign language teacher education in Latvia.

**Keywords:** accountability, approaches, efficiency, competences, outcome-based education, teacher education.

## **Introduction**

Mastery of foreign languages has become a key competence for every individual. Therefore, the end of the 20<sup>th</sup> century has brought a new era of language teaching and learning that was in contrast to the traditional approach of foreign language teachers’ education. Until the 70s, the teachers of foreign languages were supposed to use the knowledge-based (input-focused) approach: the *how* (grammar) to say *what* (vocabulary). The pupils had to achieve certain grammatical correctness when speaking and mostly listen to the teacher’s instructions instead of speaking [6].

The former Soviet countries, Latvia among them, followed the traditional way of teaching until the collapse of the Soviet Union in 1990. The teachers of foreign languages were supposed to use teacher-centred methods in their classes. The pupils learnt foreign languages passively, according to the teacher’s tasks and instructions [16]. Teacher education programs were rather theoretical and mostly content-oriented. There was lack of relationship between school curricula and teachers’ real life experiences at school [15]. The Soviet education system was “transmitting the knowledge insufficiently relevant to real-life problems” [6, 268].

Proficiency in foreign languages largely depends on the teaching and teacher's quality, which has faced many changes at the end of the 20<sup>th</sup> century. A majority of Europeans, 65%, admit that the school appears to be the only place where they ever learn foreign languages [7]. Contemporary teachers are expected both to be facilitators and classroom managers and to develop more collaborative and constructive approaches to learning and teaching [31].

## Approaches to Foreign Language Teachers' Education in Western Countries

In the 1970s, widening of the European Common Market begun, which led to the necessity to teach the major languages of the European Union (EU). The growth of industry, international trade, and travel demanded better communication skills and more effective language teaching and learning. Although the vocabulary and grammar components still remained crucial, the current principle for language studies became communication, which demanded to learn not only the new skills but also sociolinguistic and cultural aspects of language: the *why*, the *whom*, and the *when* [23].

The educators faced a paradigm change in language teaching. Before the 1970s, language teaching focused mainly on linguistic goals. Communicative and cultural elements in teaching foreign languages tended to be weak. In the new paradigm of the 70s, the language teachers had to teach not just the language and linguistic knowledge but non-language-related aspects as well, for example how to behave and what to do in different national and international contexts. The language teachers had to teach foreign languages as a means of communication.

In the 70s, the teacher educators started to emphasize the necessity for the **communicative approach** in language teaching and in the curriculum of foreign language teacher education. The teachers were supposed to practice the activities that involve meaningful learning and language use in real world applications that demand the communicative competences for speaking to people in different countries; greater attention was paid to each individual learner. The educators and researchers saw the need to focus on language teaching for communicative proficiency rather than for mere mastering of structures.

Modern Europe faced great linguistic and cultural diversity and exchanges between languages and cultures. It was very important to be able to interact successfully with people of other languages and cultures. The task of the language teachers was to make languages a means for open communication and access to people from diverse linguistic and cultural backgrounds [10].

Teachers of foreign languages were educated to use communicative language programs and textbooks [26]. The communicative approach was further investigated not only by textbook writers but also by language teaching experts, curriculum development centres, and governments that promoted nationwide and global usage of the communicative approach.

Since the mid-1970s, the scope of communicative language teaching expanded, making both American and British educators analyze the teacher's and learner's role

in education. In comparison to previous methods and approaches, the communicative language teaching approach accepted learners' errors as part of language learning. For the first time in the history of foreign language teacher education, learners' mistakes were seen as a normal phenomenon in the communicative process. Teachers were taught not to interrupt the speaker and encourage the learners' individuality and creativity [35].

After implementing the communicative and competency-based approach in education, the focus shifted from memorizing and conjugation of the new words to knowing them in terms of the meaning they convey. The language system became a means for attaining various outcomes like communicating, gaining cultural understanding, and connecting with other disciplines. The language system was considered much more than words and rules – it includes the sociolinguistic elements of gestures and other forms of non-verbal communication and learning what to say, to whom, and when [23].

By talking to others in a foreign language, the learner opened him/herself to other cultural realia and subjects, particularly to those about communication or international contacts. The foreign language was not a purely academic subject anymore. Foreign language teachers were not considered to be just language teachers. They had to teach non-language-related aspects as information and communication technologies (ICT), business studies, tourism, etc. In the real world, people learn language and content simultaneously; hence, teachers needed to be able to address both within their classrooms [5].

In the 80s, language teachers in the West started to feel difficulties in teaching both language and content. They were unprepared to integrate authentic texts, tasks, or tests from content areas in their English classes. In order to solve the problem, the teacher education institutions started to implement an approach to foreign language pedagogy known as the Content-Based Teaching approach (in the USA). In Europe, the integrated approach was defined as ***Content and Language Integrated Learning (CLIL)*** in 1994 by University of Jyväskylä in Finland. According to the approach, the subjects are taught in a foreign language through the learning of content and a foreign language in tandem. The approach stressed both the form and content as equally important. CLIL was the term used for any subject taught through the medium of the language other than the mother tongue, for example history through German, geography through French, citizenship through Spanish, economics through English. CLIL enhanced foreign language learning and linguistic diversity in Europe and reduced inequalities where teachers and students faced exclusion because of the low competence in the language of instruction.

The approach mostly referred to second language teaching that was organized around the content or information that students would acquire during the study process. The teachers of foreign languages were taught to develop confidence and competence, to effectively integrate language and content instruction in any of the many models by which it was practiced around the world: through content-based language instruction or languages for academic or specific purposes [5].

The content and language integrated learning was based on making meaningful real life situations in the foreign language. The content-based instruction emphasized

connection to the real life, real world skills. In content-based classes, the prospective teachers were educated to teach, for example, intercultural relations, immigration, multiculturalism, or other global issues and to provide students easily with the opportunity of learning about the world realia while gaining language proficiency.

In the USA, the approach was not used in teacher education programmes until the 90s. As a result, the teacher education institutions complained about time constraints, large numbers of students, insufficient staff, inadequate financial resources, and lack of assessment training for teachers [23]. In the 1990s, more than 90 studies compared the integrated and traditional curricula and concluded that pupils learn more with the content-based approach. They learn more from a mix of standard-focused, unified and integrated curricula [9]. In Europe, different investigations and projects also tested the necessity for the integrated curriculum at schools. The results proved that by using CLIL:

- 1) the language is taught with integration of listening, speaking, reading, and writing in conjunction with the rich multicultural literary heritage;
- 2) language instruction (action-oriented) is integrated into content area instruction;
- 3) teachers from various language and cultural backgrounds are integrated in the classroom and work collaboratively as they meet real life contexts and also see the lecturers' collaboration;
- 4) students' home experiences and native culture experiences are integrated into the school experiences in a new culture. The results of the project proved that the integrated language teaching model creates a curriculum that goes beyond the "what" of language learning to address the "how" and "why" of the learning and teaching processes [17].

The approach was implemented in European teacher education curricula in 90s. For example, training to teach other subjects through the medium of a foreign language was an optional feature of initial teacher training in Austria and Germany. In these countries the teachers of foreign languages could get an additional qualification in bilingual teaching. Germany seemed to offer the most opportunities in bilingual training because a large number of schools had introduced so-called bilingual wings, in which a number of subjects were taught through the medium of English or French.

Teacher education curricula with additional bilingual subjects were available at the universities of Bremen, Oldenburg, Wuppertal, Cologne, Bochum, Trier and Saarbrücken and others. The dual Lehramt/Maîtrise qualification offered at the teacher education colleges of Karlsruhe and Freiburg included a degree of bilingual training.

The University of Nottingham offered a PGCE BILD Programme, which educated the prospective teachers to teach History, Geography and Science through a foreign language, but this was the only course of its kind in the UK [32].

There is no guarantee of success and no recipes how exactly to work with this approach [31]. Anyway, the researchers and educators O'Dwyer [20], Nunan [18], Pennycook [22], Pusack & Otto [24] agreed that the effort to implement the approach is completely worthwhile. The content based teaching crosses over disciplines and

thematic spheres and provides a flexible teaching framework. In this way, language skills and language subject content are integrated around the selected topics in a meaningful, coherent and interlinked way.

There has been some criticism about the possibility to implement CLIL-based approach in foreign languages teacher education programs. The traditional curriculum supposes that language teachers have been trained to teach language as a skill rather than to teach a content subject. Because of the former traditional approach, the student teachers may be insufficiently prepared to teach the subject matter in which they have not been trained [26]. As a result, team –teaching proposals involving language teachers and subject teachers often are ineffective and boring for both the sides. It means that in the 21<sup>st</sup> century the foreign languages teachers' education curriculum needs rapid changes not only in approaches but also in the contents.

The American teacher education institutions started to promote the development of new curriculum materials together with prospective teachers of other subjects (for example, Biology, Geography, etc). Such tasks provided ongoing professional development and deepened the understanding of what was involved in integrated instruction. Even when the collaboration was limited to some prospective teachers engaged in addressing common tasks, the opportunities for introspection, reflection, and impact on one's practice could be profound. Involving prospective English and subject teachers in collaboration could broaden the impact of the content based teaching approach. The approach taught the prospective teachers to collaborate not only with other students but also with the future colleagues, experienced teachers and school administrators who demanded not only what student teachers knew about the language but also what they could do with the language: what learning outcomes the student teachers could develop.

At the end of the 1970s and 1990s, the foreign language teacher education in the USA and Europe faced another approach named ***Outcome or Competency-Based Language Education (OBE)***. Outcome-based education changed the focus from the content to the student so some researchers named OBE a new paradigm for learning [29]. The new learning paradigm reflected the need to divide between learner's knowledge, skills and values. The educators stressed that it is important

- (1) what the teacher knows;
- (2) what the teacher can actually do with what he or she knows; and
- (3) the teacher's confidence and motivation in carrying out the demonstration [30].

The shift from education mainly focusing on the input (what the teacher teaches), teacher centeredness and content gave way to output, student-centred and competence-based learning, first in isolated cases: Ireland, the UK, and Denmark, and the USA [1]. The focus on what students know about the language was changed to the focus on what they can do with the language: what learning outcomes the student teachers can develop. The educators often used the term "learning outcomes" when meaning student teachers' competences, the competence meaning aptitude, proficiency, capability, skills, and understanding. A competent person is someone with sufficient skills, knowledge, and capabilities [1]. Learning outcomes became important tools in clarifying the learning outcomes for the employers: school principals.

## Market-Based Principles in Teacher Education

The teacher education institutions often forget that they are the instruments of the society, so they must respond to the demands of the society as well [11]. The Bologna Declaration has three main objectives: mobility, employability and competitiveness. The end of the 20th century faced the increasing integration of teacher education with the world of business and industry. The Western society and politicians started to demand efficiency, accountability and competition also from teacher education institutions, which had to find a compromise between education and training provisions and the needs of the labour market. The higher education institutions that could not prove their efficiency and high achievements lost the funds that were attached to a student teacher who moved to a different institution that could reach higher accountability scores [16, 318].

Teacher education *accountability* is an important and legitimate goal for teacher education institutions that have an obligation to be accountable to the public just like other universities and education institutions. The lecturers and professors had to be aware of the specific student's needs and achievements that lead to accountability also in teachers' education. The universities had to have much higher leadership and strategic management capacity matching that of modern enterprises, with appropriate strategic, financial and human resource techniques to ensure long-term financial sustainability and accountability requirements [27].

Implementing the outcome/competency-based education in higher education is always connected with high *costs* and expenses. In the USA and Western Europe, the shift to Outcome or Competency-Based Language Education (OBE) was a very expensive process because it demanded a new standard based education reform: teacher education and assessment system, new curricula, publications, consultants, computers and software to replace books, travel expenses and fees for experts. The European scholars warn that implementing the outcome-based education takes a lot of time and money, especially for lecturers' and professors' in-service training. Transforming all the curricula in terms of outcomes also takes years to accomplish [1].

Although Latvia has only started to discuss the necessity to implement the competency/outcomes based approach in the education, it already faces the problems of limited financial resources in higher education. However, the educators and higher education institutions are not fully aware that the existing credit system describes an educational programme not only by student workload but also by *learning outcomes and competences* to be acquired. The credits have no direct links yet with learning outcomes in Latvia.

On the contrary, the definition of credits in European higher education systems are already based on the European Transfer and Accumulation System (ECTS) and contains student workload, learning outcomes, and contact hours (120–160 CP = 180–240 ECTS) [12].

Some educators in Latvia consider that the lack of the National Qualifications Framework makes the teacher education programs not attractive to the prospective teachers [34]. One of the most important documents reflecting the common understanding of the outcomes, which would be easily read and compared across

borders, is the European Qualifications Framework. During the last years the higher education institutions of Latvia have started to discuss the necessity of the National Qualification Framework which would define the teachers' key competences. The document could lead Latvia to implementing the competency/outcome-based education and make the teacher education sphere more learner- centred and attractive not only to international students but also to the students from Latvia [34].

Since 2006, the European Commission has announced several Calls for Proposals for actions that test the principles and mechanisms of the future European Qualifications Framework (EQF) and develop national and sectoral qualifications frameworks. The summary of the projects located on the web page of Education, Audiovisual, and Culture Executive Agency ([http://eacea.ec.europa.eu/static/en/lip/eqf/index\\_en.htm](http://eacea.ec.europa.eu/static/en/lip/eqf/index_en.htm)) reflect no Latvian university or other higher education institution that is developing its own national or sectoral framework in 2007–2009.

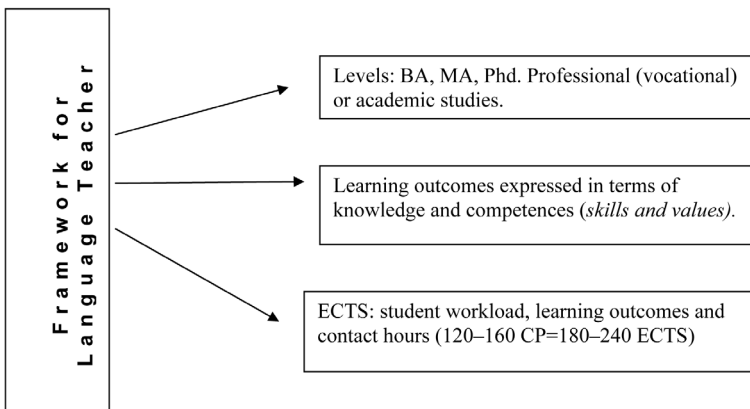
The surveyed lecturers are worried about the diminishing number of the students, low salaries and limited financial resources for higher education institutions, but do not connect the problem with the lack of accountability, efficiency, and competition in their own education institutions.

## Outcome and Competency-Based Approach in Teacher Education

The necessity for outcomes in the form of competencies appeared while building the transparent higher education systems, for example, Common American Higher Education Area in the 80s and European Higher Education Area in the 90s. It was necessary to enable international transparency, international recognition of qualifications and international mobility of learners and graduates [27]. It allowed also the higher education institutions to find the solutions how to compare the study programs [2], and how to meet the needs of the labour market. In collaboration with the school principals, the educators developed many projects about common understanding of the competences and learning outcomes represented by qualifications, which would be easily read and compared by any employer across borders [2].

Table 1

Location of Learning Outcomes in Teacher Education





As a sample, in **Table 1**, the author of the article has visualized the importance and location of the learning outcomes in teacher education.

The European employers were involved in different projects that investigated market issues in teacher education and determined the most necessary competencies of teachers and the employers' demands (for example, the Tuning project) [33]. It was noted that the employers (school principals) need not only, for example, basic mathematics or fluency in languages but also the capacity to impose structure on complex, real-world problems and to apply the skills of mathematics, sciences, or languages to resolve these problems [8].

The European countries concluded that teacher education should also include "transversal skills and competences," i.e. communication abilities, working independently and analyzing the results of work, ability to lead another work, computer literacy, etc. The competences mentioned above secured general employment for graduates [25]. In Latvia, there is a concern that the labour market demands (communication skills, quick and adequate reaction in different situations) are still insufficiently reflected in contemporary higher education institutions of Latvia [28].

### **Shift to the Outcome and Competency-Based Approach in Latvia**

In 1991, at the time when implementing the outcomes based education was occurring in the Western Europe, Latvia underwent major political and economic changes. The education reform started in the early 1990s, after gaining its independence from the Soviet Union. Instead of the shift to outcomes based education, the focus of the reform was on the democratisation of both the content and the process of education. Different international projects led by higher education institutions, secondary schools, and the Ministry of Education and Science of Latvia had some effect on educational changes in the country.

As a result, during the last 17 years, Latvia has made rapid progress in the effort to leave behind its Soviet past and join the modern democratic market economy. New methods of accreditation, compatible systems of course credits, common undergraduate and postgraduate structures and degrees for all European Union countries have been invented.

After Latvia became an independent country, higher education institutions were granted autonomy: the teacher education institutions were free to set their curriculum. However, the local school boards and school principals as possible "driving forces" were not involved in mentoring the teachers' curricula or education quality; hence, they could not influence the decisions of higher education institutions on how to make the teachers' knowledge, skills, and values appropriate for the work at school. According to the program designers' opinions in teacher education institutions of Liepāja, Rēzekne, and Rīga, the link between the higher education institutions and possible employers still is rather weak. In the spring of each year, school principals become aware of which teachers they will need in the upcoming year. At that time they turn to the faculties of pedagogy with their requests. The principals usually do not have any specific demands about the necessary competences for the graduate students. Therefore, the program developers can only guess which competences

or knowledge the prospective specialists are lacking. As a result, higher education institutions just ignore the question whether the student teacher's qualification corresponds to the labour market and employers' needs [14].

In order to determine which foreign language teachers' competencies the employers consider the most necessary, in 2006 the author conducted a survey among the school principals in Liepāja, Rēzekne, and Rīga districts. The school principals were asked to answer the following open-ended questions.

- 1) What knowledge do the teachers of foreign languages need?
- 2) What skills do the teachers of foreign languages need?
- 3) What values do the teachers of foreign languages need?

The division between the knowledge, skills, and values was based on the European Profile for Language Teacher Education, which is a checklist for the existing teacher education programs in Europe and a guideline for the foreign language teachers' programmes that will be developed or reformed by European Member States by 2009 [13]. The school principals' statements were collected by ranking the answers.

The principals of Latvia think that the teachers of foreign languages need the following most necessary *knowledge*:

- teaching methodology/pedagogy;
- learners' needs, especially learners with special needs;
- high proficiency in the foreign language and Latvian;
- psychology, stressing the communication issues;
- traditions and culture of the foreign countries;
- the European dimension (study of European issues as part of the subject content of courses).

Comparatively, the European Profile for Language Teacher Education also stresses that the teachers need the knowledge about different teaching and assessment methodologies, quality assurance procedures and methods, and high foreign language proficiency.

The school principals of Latvia think that the teachers of foreign languages need the following most necessary *skills and abilities*:

- to integrate computers and the Internet for the learners' needs; to provide computer-assisted language learning;
- to use the content and language integrated approach in the lessons; to teach other subjects through the medium of a foreign language;
- to apply the gained theoretical knowledge in the work with any learner;
- to apply the knowledge of theoretical methodology course in making the lessons interesting and motivating the learners to acquire the language;
- to assess the learners and teachers, especially their performance;
- to apply the knowledge of theoretical psychology in the classroom: for example, conflict management, collaboration with the learners' parents, etc;

- to teach the foreign language to the learners;
- to get EU financing for the projects and to involve other teachers, also from abroad, in project management, participation in EU programmes, projects, and student mobility schemes;
- to be able to use presentation software and demonstrate presentation ability.

In comparison, the European Profile for Language Teacher Education also stresses that the teachers need the ability to understand the people's learning style and develop independent learning strategies, monitor their own language competence, work in teams with foreign colleagues, understand the methodologies and strategies for teaching another subject through the medium of a foreign language, and integrate information and communication technologies into teaching. However, the European Profile does not include the necessity to write and manage European projects or attract financing to school. In contrast, project management skills are stressed in many Latvia's school principals' answers.

The school principals of Latvia think that the student teachers of foreign languages need the following most necessary *values*:

- personal and high values (responsibility, positive attitude, creativity, etc);
- tolerance to other cultures and nations;
- understanding of the learners', their parents and other teachers;
- understanding of the teacher's mission in the society.

In comparison, the European Profile for Language Teacher Education stresses that the student teachers have to promote positive social and cultural values, diversity of languages and cultures, and the concept of European citizenship.

According to the school principals' opinions, the program designers and lecturers should add the following *new issues* in young teachers' curricula, even if they have not been mentioned in the Teachers' General Professional Standard of Latvia:

- the European dimension in the study courses,
- project writing and management skills,
- ability to find the project partners abroad, tolerance issues,
- objective assessment of the learners' success, and
- more learner-centred issues in teaching methodology courses.

We can conclude that the knowledge, skills, and values mentioned by the school principals of Latvia generally do not differ from the ones included in the European Profile for Language Teacher Education. At the same time, none of the Latvian principals mentioned that the teachers needed to understand the European Language Portfolio such as evidence about student teachers' periods of study, work, and training abroad, evaluation of their own language competences.

In the second part of the questionnaire, the principals were asked to mention the best competences and also the weaknesses the prospective teachers of foreign languages possess. There were positive and neutral comments about the professional and personal qualities of the young teachers of foreign languages. The school principals admit that the young teachers of foreign languages are communicative,

energetic, and know English. They have acquired good theoretical education at higher education institutions of Latvia. They stress that the young teachers have very good theoretical preparation, also in foreign languages; they are very open, creative, confident and good at IT technologies.

A number of principals mention that they were not able to attract the young teachers to their schools. In spite of the opinion of some lecturers that the prospective employers do not pay any attention to the young teachers' competences because of the shortage of teachers of foreign languages, the school principals have been quite critical about the young teachers' competences. Quite many negative comments about the student teachers' competences were received (See Table 2).

Table 2

### Summary of the school principals' negative comments

Typical comments	Typical Quotations
<b>Lack of practical application of teaching methodology in the classroom</b>	<p><i>"Young teachers of foreign languages do not know the learners' assessment system."</i></p> <p><i>"Young teachers do not know how to fill in the school documentation (reports, pupils' registration, etc)".</i></p> <p><i>"Young teachers have problems with classroom management."</i></p> <p><i>"Young teachers do not know how to motivate the pupils to learn foreign languages."</i></p> <p><i>"Young teachers do not know how to work in team with their colleagues and pupils," etc.</i></p>
<b>Oblivious and arrogant attitude towards the foreign language teachers' work</b>	<p><i>"Young teachers have low moral values."</i></p> <p><i>"Young teachers have a very labour-saving attitude to their duties at school."</i></p> <p><i>"Young teachers calculate their earnings too much."</i></p> <p><i>"The school mostly gets average young teachers of foreign languages, those who cannot get jobs in other places and countries."</i></p> <p><i>"Young teachers of foreign languages think that they are superior to other colleagues and pupils because of their language skills," etc.</i></p>
<b>Lack of project writing and management skills</b>	<p><i>"Young teachers do not show the initiative in project writing and management although all the information about EU education programmes and financing is in foreign languages."</i></p> <p><i>"Young teachers do not know how to find project partners in Latvia and abroad," etc.</i></p>

## Conclusions and Proposals

As communication in a foreign language has become a key competence of every individual, there is a necessity of a reform of the teacher education curricula in Latvia. The foreign language teachers must acquire different knowledge, skills, and values, which is possible only in the context of a competence-based curricula.

At the same time, the school principals of Latvia are concerned that the teacher education institutions teach mostly general aspects of pedagogy, not paying special attention to the learners' needs and classroom management problems (accustoming the pupils to discipline, making lessons interesting and motivating the pupils to learn foreign languages). The principals also note that the young teachers have good theoretical knowledge but limited practical skills, for example writing school

documents, working with diverse pupils, or using IT technologies to the pupils' needs and assessing them. Sometimes the young teachers are oblivious to their duties and arrogant in the class; they can have collaboration difficulties with their colleagues. This would imply that the student teachers have not developed appropriate values.

The school principals recommend the program designers and lecturers to modernize the student teachers' curricula and add the European dimension in the study courses (information about EU programs, projects, and funding, and partner search opportunities). The teacher education curricula should pay more attention to tolerance issues and objective assessment of the learners' success and include more learner-centred issues in teaching methodology courses.

In foreign language teacher education, it is necessary to create an effective strategic partnership (a Council) between the Ministry of Education and Science of Latvia, regional education boards, and lecturers of higher education institutions. Only through continuous national, regional, and institutional support and consensus building teacher education institutions can receive the guidance they need to create evidence- and accountability-based high quality teacher education programs.

The first decade of the 21st century has faced an increasing integration of teacher education with the world of business and industry: competitiveness, accountability, costs, outcomes, and competences. However, Western countries have had more than 30 years for implementing the learning outcomes in foreign language teacher education. Latvia has to renew the teacher education system much faster if it wants to become a competitive partner in the new world.

## References

1. Adam S. (2004) *Using learning outcomes*. Downloaded from [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/Bologna/Bol\\_semin/Edinburgh/S\\_ADam\\_back\\_pap.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/S_ADam_back_pap.pdf) (accessed on September 3, 2007).
2. Bologna process website (2007) Downloaded from [http://www.europeunit.ac.uk/bologna\\_process/index.cfm](http://www.europeunit.ac.uk/bologna_process/index.cfm) (accessed on September 3, 2007).
3. Commission of the European Communities (2003) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. Brussels. Downloaded from [http://www.eadtu.nl/metatraffic/track.asp?r=f/ACT\\_EN0703.doc](http://www.eadtu.nl/metatraffic/track.asp?r=f/ACT_EN0703.doc) (accessed on August 28, 2007).
4. Crandall J. (1994) *Strategic integration: Preparing language and content teachers for linguistically and culturally diverse classrooms*. Washington, DC : Georgetown University Press.
5. Crandall J. & Tucker G. R. (1990) Content-based instruction in second and foreign languages. In: A. Padilla, H. H. Fairchild, & C. Valadez (eds.), *Foreign Language Education: Issues and Strategies*. Newbury Park, CA : Sage.
6. European Centre of Modern Languages ECML (2003). Downloaded from <http://www.ecml.at/doccentre/resources.asp?t=ufind> (accessed on September 3, 2007)
7. Europeans and Their Languages 2006. Special Eurobarometer survey. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf)
8. European University Association (2003) *Developing an Internal Quality Culture in European Universities*. Report on the Quality Culture Project 2002–2003: Belgium.
9. Glatthorn A. A. (1999) *Performance Standards Authentic Learning*. Eye on Education Inc., USA.

10. Heyworth, F. (2003) Introduction – a new paradigm for language education. In: *Facing the Future – Language Educators across Europe*. European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
11. Johnson J. A., Dupuis V. L., Musial D., Hall G. E. & Gollnick D. M. (2002) *Foundations of American Education*. A Pearson Education Company. Boston : Joint Quality Initiative, Dublin Descriptors.
12. Jure M. (2007) Konference “Boloņas process Eiropā un Latvijā” 2007. gada 23. maijā. Lejuplādēts no [http://www.aic.lv/bolona/Latvija/Sem\\_latv/20070523/index.htm](http://www.aic.lv/bolona/Latvija/Sem_latv/20070523/index.htm) (skatīts 2007. gada 3 septembrī).
13. Kelly M. and Grenfeld M. (2004) *European Profile for Language Teacher Education*. University of Southampton, UK. Project financed by Socrates. Downloaded from [www.lang.soton.ac.uk](http://www.lang.soton.ac.uk) (accessed on September 3, 2006).
14. Koķe T. (2004) Skolotāju izglītība: Eiropas pieredze un perspektīvas. *Zinātniskie raksti, Latvijas Universitātei 85. Jubilejas izdevums*. Rīga : Latvijas Universitāte. 187.–194. lpp.
15. Kwiecinski Z. (2004) The sociopathology of education. In: *Schooling Around The World*. Torun : Edytor.
16. Mazurek K. & Winzer M. A. (2004) *Schooling Around the World: Debate, Challenges, and Practices*. Pearson Education, Inc.
17. McCloskey M. L. (1992) *Developing Integrated Language Learning: Teaching Curricula with Middle/High School ESOL Programs*. Multifunctional Resource Center, Atlanta, Georgia, USA.
18. Nunan D. (2001) English as a global language. *TESOL Quarterly*, 35/4, 605–606.
19. OECD Work on Education (2005) OECD Directorate for Education. France, 2005–2006.
20. O'Dwyer S. (2006) The English teacher as facilitator and authority. *TESL EJ*, 9(2) (March).
21. Panetta L. (2007) *Foreign language education: if “scandalous” in the 20<sup>th</sup> century, what will be in the 21<sup>st</sup> century?* Downloaded from <http://language.stanford.edu/about/conferencepapers/panettapaper.html> (accessed on September 3, 2007).
22. Pennycook A. (1989) The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23/4, 591–618.
23. Pennsylvania State Modern Language Association (2003) PSMLA Standards and Guide to Assessment: What to Teach and How to Test It! *A Special Edition of the Pennsylvania Language Forum*.
24. Pusack J. & Otto S. (1997) Taking control of multimedia. In: M. Bush & R. Terry (eds.) *Technology-enhanced language learning*. Illinois : National Textbook Company, pp. 1–46.
25. Rauhvagers A. (2003) *Latvia in the Bologna Process: Report on the Reforms in Latvia's Higher Education on the Way towards European Higher Education Area*. Downloaded from [http://www.bologna-berlin2003.de/en/main\\_documents/index.htm](http://www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/index.htm) (accessed on 25 April 2004).
26. Richards J., & Rodgers T. (2001) *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press.
27. Schleicher A. (2006) *The Economics of Knowledge: Why Education is a Key for Europe's Success? OECD*. Downloaded from <http://www.oecd.org/dataoecd/43/11/36278531.pdf> (accessed on September 3, 2007).
28. Spītnīkova A. (2003) Labor Market Experience of Graduates from Daugavpils University. In: *Education in Latvia's Transition: The Challenge of Management. Report on Education*

- in Latvia 2001/2002. Rīga : The Soros Foundation: Latvia, Centre for Public Policy PROVIDUS.
29. Spady W. (1993) *Outcome-Based Education*. Belconnen, ACT : Australian Curriculum Studies Association.
  30. Spady W. and Marshall K. (1994) Light, not Heat, on OBE. *The American School Board Journal*. Vol. 181, pp. 29–33.
  31. Tella S. (1997) *An 'Uneasy Alliance' of Media Education and Multiculturalism, with a View to Foreign Language Learning Methodology*. University of Helsinki, Department of Teacher Education, OLE Publications.
  32. *The Training of Teachers of a Foreign Language: Development in Europe*. A Report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture, August 2002, p. 66.
  33. Tuning Educational Structure in Europe (2002) Downloaded from <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> (accessed on 3 September, 2007).
  34. Volkova T. (2007) Konference “Boloņas process Eiropā un Latvijā” 2007. gada 23. maijā. Lejuplādēts no [http://www.aic.lv/bolona/Latvija/Sem\\_latv/20070523/index.htm](http://www.aic.lv/bolona/Latvija/Sem_latv/20070523/index.htm) (skatīts 2007. gada 3. septembrī).
  35. William E. A. & A. B. Soares (2000) The Role of Higher Education in the Initial Teacher Training of Secondary School Teachers: The View of the Key Participants. *Journal of Education for Teaching*, 26 (3), pp. 225–244.

## Kopsavilkums

20. gs. 70. gados līdz ar Eiropas kopējā tirgus paplašināšanos rūpniecības un starptautiskās tirdzniecības attīstīšanos pieauga arī Rietumvalstu pilsoņu iespējas ceļot. Radās nepieciešamība sarunāties svešvalodās. Visi šie apstākļi izmainīja svešvalodu mācīšanas un mācīšanās sistēmu. Skolotāju izglītības programmās tika ieviesti komercializācijas principi, kas veicināja uz studiju rezultātiem un kompetencēm balstītu studiju programmu izveidi. 90. gadu sākumā Rietumvalstu skolotāju izglītības programmās notika pāreja uz iegūstamajiem studiju rezultātiem, kas izteikti zināšanās un kompetencēs. Latvijā tajā laikā mainījās politiskā un ekonomiskā sistēma, tāpēc pāreja uz apgūstamajiem studiju rezultātiem nebija tā laika prioritāte. Pēdējos gados Latvijā ir sākušās diskusijas par topošo svešvalodu skolotāju studiju rezultātiem un kompetencēm, taču rajonu Izglītības pārvaldes un skolu direktori kā nākamie darba devēji un iespējamie „virzītājspēki” netiek iesaistīti pedagogu izglītības kvalitātes veicināšanā. Tie nevar ietekmēt augstākās izglītības iestāžu lēmumus un izlemt, vai topošā skolotāja zināšanas, prasmes un vērtības ir piemērotas darbam skolā. Pētījuma autore ir aptaujājusi trīs Latvijas rajonu skolu direktorus, kuru vadītajās skolās topošie skolotāji visbiežāk iziet praksi. Skolu direktori tika lūgti izteikt komentārus par kompetencēm, kuras piemīt topošajiem svešvalodu skolotājiem Latvijā, – vai tās ir pietiekamas, lai viņi varētu veiksmīgi konkurēt pasaules darba tirgū. Iegūtie dati var tikt izmantoti svešvalodu skolotāju izglītības programmu modernizēšanai.

**Atslēgvārdi:** efektivitāte, kompetences, studiju rezultāti, skolotāju programmu komercializācija, svešvalodu skolotāju programmas, pieejas.

LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI  
749. sējums, IZGLĪTĪBAS VADĪBA  
Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds  
Baznīcas ielā 5, Rīgā, LV-1010  
Tālr. 67034535

---

Iespiests SIA „Latgales druka”  
Baznīcas ielā 28, Rēzeknē, LV-4601  
Tālr.: 64607176, fakss: 64625938