



LATVIJAS
UNIVERSITĀTE
ANNO 1919

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Pedagoģijas nodaļa

**TOPOŠO SKOLOTĀJU PEDAGOĢISKĀS DARBĪBAS
PAŠIZVĒRTĒŠANA**

Promocijas darbs

doktora zinātniskā grāda iegūšanai pedagoģijā

augstskolas pedagoģijas apakšnozarē

Promocijas darba autore:
Evija Latkovska

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:
Dr.psych., profesore **Lūcija Rutka**

Rīga
2015



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

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

Satura rādītājs

	Lpp.
Ievads	5
1. Pedagoģiskās darbības saturs skolotāju izglītībā	21
1.1. Skolotāju izglītības vispārīgs raksturojums	21
1.2. Mūsdienu skolotāju izglītības saturs	23
1.3. Topošo skolotāju pedagoģiskā darbība	32
1.4. Docētāji un skolu mentori topošo skolotāju studiju procesā	36
2. Pašizvērtēšana kā reflektīva pedagoģiskā darbība izglītībā	44
2.1. Pašizvērtēšana skolotāju izglītībā	44
2.1.1. Pašizvērtēšanas jēdziena skaidrojums un tā būtība skolotāju profesionālajā darbībā	44
2.1.2. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana, tās funkcijas, struktūra, saturs un organizācija	48
2.2. Pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana kā reflektīva topošo skolotāju darbība	53
2.2.1. Refleksijas būtība pedagoģiskajā darbībā	53
2.2.2. Pašizvērtēšana kā reflektīva darbība topošo skolotāju pedagoģiskās darbības uzlabošanai	56
2.3. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasme, tās funkcijas un izpētes kritēriji, to rādītāji un izteiktības līmeņi	61
3. Empīriskajā pētījumā izmantotā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas instrumentārija zinātniski teorētiskais pamatojums	70
3.1. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas un pašizvērtēšanas instrumentārija izveides nosacījumu apraksts	70
3.2. Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) un pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanas instrumentārija Validpack zinātniski teorētiskais pamatojums	73
3.2.1. Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) un pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanas instrumentārija Validpack mērķis, struktūra un saturs	73
3.2.2. Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) un pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences vērtēšanas instrumentārijs Validpack topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kontekstā	79
4. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas empīriskās izpētes norise un rezultāti	85
4.1. Empīriskā pētījuma organizācija un metodoloģiskais pamatojums	85
4.1.1. Empīriskā pētījuma raksturojums	85
4.1.2. Empīriskā pētījuma bāze un metodes	90

4.1.3.	Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas izpētes organizācija darbības pētījumā	97
4.2.	Darbības pētījuma pirmā cikla rezultāti	107
4.2.1.	Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) izmantošana topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā	107
4.2.2.	Topošie skolotāji par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu	114
4.3.	Darbības pētījuma otrā cikla rezultāti	119
4.3.1.	Refleksijas pirms darbības izmantošana topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā	119
4.3.2.	Topošie skolotāji, docētāji un skolu mentori par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu	121
4.4.	Darbības pētījuma trešā cikla rezultāti	154
4.4.1.	Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpēte	154
4.4.2.	Validpack izmantošana topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā	163
4.5.	Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modeļa apraksts	168
	Nobeigums	173
	Pielikumu saraksts	180
	Pateicības	183
	Izmantotās literatūras un avotu saraksts	184

Ievads

Topošie skolotāji izvēlēto profesiju apgūst skolotāju izglītības studiju programmās atbilstīgi pedagoģijas zinātnes principiem un mūsdienu izglītības mērķim. Skolotāju izglītības studiju programmas un skolotāju profesionālo darbību ietekmē arī ekonomiskie un sociālie apstākļi. Tādēļ 21.gs. skolotāju izglītības studiju programmās iestrādātais saturs palīdz topošajiem skolotājiem kļūt par demokrātijas, sociālās vienlīdzības un sabiedriskā labuma nodrošināšanas ideju veicinātājiem (*Drudy, 2008*). Tam nepieciešama skolotāju izglītības studiju programmu docētāju atbilstīga teorētiskā un praktiskā sagatavotība, kas nosaka topošo skolotāju darba kvalitāti nākotnē, ietekmējot topošo skolotāju potenciālo skolēnu mācību sasniegumus (*Zeichner, 2005; Vedins, 2011*) un nosakot kopējās izglītības sistēmas kvalitāti (*Korthagen et al., 2006; Astrand, 2012; Bluma, 2012*). Tādēļ skolotāju izglītības programmas tiek veidotas, ņemot vērā skolotāja profesijas profesionālo atbildību un pasaules attīstības tendences. Pasaules virzību 21.gs. raksturo aizvien straujāka informācijas aprīte, informācijas tehnoloģiju attīstība un nepieciešamība pēc jaunām zināšanām un inovatīviem pakalpojumiem un produktiem (*21st Century Skills, Education & Competitiveness, 2008*), kas izpaužas kā augstas prasības ikviena cilvēka profesionālās darbības kvalitātei un viņa konkurētspējai (*Žogla u.c., 2012*). Izglītības tendences 20.gs. otrajā pusē un 21.gs. akcentē cilvēka individualitāti, viņa interešu apmierināšanu, kas tiek realizētas humānās un alternatīvās pedagoģijas un mūžizglītības principos (*Mūrnieks, 2011*). Līdztekus kvalitatīvai un iekļaujošai izglītībai, personības attīstībai un cilvēku labklājībai (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam, 2013*) mūsdienās aktuāla ir izglītība ilgtspējīgai attīstībai (*UNESCO Latvijas nacionālā komisija, 2002; Mūrnieks, 2011; Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam, 2013*), kas izpaužas kā jauna sabiedrības augstākā mērķa, kas spētu vienot visas civilizācijas, meklējumi (*Mūrnieks, 2011*). Izglītība ilgtspējīgai attīstībai nozīmē rosināt cilvēkus būt atbildīgiem kā personīgajā, tā arī profesionālajā dzīvē, realizējot savas ieceres saskaņā ar apkārtesošo vidi, kas iekļauj gan sociālo un kultūras, gan ekonomisko un dabas vidi (*UNESCO Latvijas Nacionālā komisija, 2002*). Skolotāja profesijā tas nozīmē skolotāja lomu maiņu, jo mācību priekšmetu satura apguvi papildina atbalsts skolēnu dzīvesprasmju attīstīšanā un pilnveidošanā. Viens no skolotāja uzdevumiem ir saudzīgi un rūpējoties atbalstīt bērna mācīšanos un attīstību (*Rutka, 2012; Kompetents pedagogs 21.gadsimtā, 2013*) un sniegt skolēniem palīdzību kā zināšanu apguvē, tā arī to atlasē, jo zināšanās atspoguļojas ne tikai sabiedrības vēsturiskā un kulturālā attīstība, tās atklāj arī to, kā iespējams nodrošināt sabiedrības dzīvotspēju un ilgstošu attīstību (*Andersone, 2009*). Var teikt, ka mūsdienās skolotāja darbība ietver jēgpilnu saskarsmi ar skolēniem,

veicinot pozitīvas emocijas, jūtas un pārdzīvojumus, uzlabojot mācīšanos un mācību sasniegumus (Rutka, 2012). Skolotāja lomu maiņa attiecināma arī uz skolotāju izglītības programmu saturu un tā īstenošanu, studiju procesā aktīvās darbības lomas uzticot studentiem, docētājiem vairāk pildot konsultantu, padomdevēju, asistentu un mācīšanās veicinātāju, nevis zināšanu „sniedzēju” pienākumus (Jurgena, 2002; Lanka, 2008; Bluma, 2012; Vronska, 2012). Nepieciešamība palīdzēt attīstīt skolēnu un studentu individuālās spējas ir humānpedagoģiskās paradigmas būtība zināšanu sabiedrībā (Žogla u.c., 2012). Lai gan skolu izglītības sistēmā un arī skolotāju izglītības sistēmā izmaiņas ir lēnas, kā rezultātā gan skolēniem, gan topošajiem skolotājiem savu aktīvo darbību reizēm ir grūti realizēt, jo mācību un studiju procesu dažkārt ietekmē cilvēki, kas balstās uz savas mācīšanās pieredzi un ideāliem pagātnē, ko automātiski uzskata arī par mērķiem mūsdienu izglītības kontekstā (Jurgena, 2002; Niemi, 2012), pārmaiņas jācenšas īstenot. To var palīdzēt realizēt gan skolu un skolotāju izglītības fakultāšu vidē veikti pētījumi, kuru rezultātā tiek risināti gan praktiskas dabas jautājumi, kas attiecas uz vidi, kurā konkrētais pētījums noris, gan teorētiskās atziņas, kas bagātina izglītības pētījumu teorētisko bāzi (Carr & Kemmis, 1986/2004; Žogla u.c., 2012), skolotājiem un docētājiem kļūstot par strukturālu un saturisku pārmaiņu ierosinātājiem savu profesionālo pienākumu ietvaros. Skolotāju izglītībā tā būtu izpratnes veidošana par studentu mācīšanās procesu centrētām un uz mācīšanās sasniegumiem vērstām studijām un centieni ieviest šādu studiju procesu praksē (Zeichner, 2005; Bluma, 2008; Bluma, 2012). Pārmaiņu rezultātā īstenotajā skolotāju izglītības studiju programmu modelī, kur topošajiem skolotājiem tiek dota iespēja gan pašiem konstruēt savas zināšanas (Žogla, 2001a; Beck et al., 2004; Mundhenk, 2004; Bluma, 2012), gan veidot tās sociālo kontaktu procesā (Vygotsky, 1978; Beck & Kosnik, 2006; Niemi, 2012), topošie skolotāji jau studiju laikā izjūt un izprot, ko nozīmē profesionālā atbildība izvēlētajā profesijā. Profesionālā atbildība ir iegūstamās profesijas neatņemama sastāvdaļa (Solbrenke & Sugrue, 2011), kas skolotāja profesijā izpaužas kā nepārtraukta savas profesionālās darbības pašizvērtēšana un profesionālā pilnveide (Darling-Hammond & Sykes, 1999; Crandall, 2000; Korthagen, 2001; Coolahan, 2002; A National Framework for Professional Standards for Teaching, 2003; European Commission, 2007; Bluma, 2008; Andersone & Rutka, 2012; Baltušīte, 2012; Kompetents pedagogs 21.gadsimtā, 2013). Skolotāju izglītības kontekstā profesionālā atbildība izpaužas kā topošo skolotāju spēja iesaistīties reflektīvā darbībā un pašizvērtēšanā (<http://www.lanqua.eu/theme/language-teacher-education>). Tā apgūta, docētājiem un skolu mentoriem piedāvājot topošajiem skolotājiem iespēju sadarboties pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, veicinot viņu prasmi pašiem izvērtēt savu sniegumu, koncentrējoties uz to topošo skolotāju pedagoģiskās prakses laikā, kad ir svarīgi, lai topošie skolotāji spētu adekvāti

izvērtēt savu sniegumu, tādējādi gūstot objektīvu priekšstatu par savu profesionālo kompetenci. Tādēļ „skolotāju izglītības programmas ir orientējamās uz skolotāja individualitātes attīstību” (Žogla u.c., 2012, 8) un skolotāju izglītībai jābūt reflektīvai, analītiskai un kritiskai – tādai, kas topošajiem skolotājiem palīdz iepazīt un izprast reflektīvas darbības, pētniecības un nepārtrauktas profesionālās izaugsmes nozīmi (Crandall, 2000; Loughran, 2007a; Drudy, 2008; Eisenschmidt & Lofstrom, 2008; Kosnik & Beck, 2009). Viens no svarīgākajiem docētāju un skolu mentoru uzdevumiem būtu veicināt topošo skolotāju izpratni par adekvātu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu kā nozīmīgu priekšnosacījumu sekmīgai profesionālajai izaugsmei.

Pētījuma aktualitāte. Mūsdienās studiju rezultātu vērtēšanai pievērsta īpaša uzmanība. Skolotāju izglītības studiju programmās līdztekus zināšanu un prasmju vērtēšanai auditoriju nodarbībās tiek vērtēta arī topošo skolotāju darbība pedagoģiskajā praksē un tās rezultāti. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana pedagoģiskajā praksē ir viņu apgūstamās profesionālās kompetences komponents, kas skolotāju izglītības studiju programmās Latvijā tiek ietverts pedagoģiskās prakses prasībās. Pedagoģiskās prakses laikā topošajiem skolotājiem nepieciešams izvērtēt savas zināšanas, prasmes un attieksmi, tādējādi veicinot izpratni par savu pedagoģisko darbību, tās mērķi un rezultātiem. Dodoties pedagoģiskajā praksē, līdz ar citiem prakses dokumentiem topošie skolotāji saņem arī pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas jautājumus, uz kuriem atbildes parasti sniedz pedagoģiskās prakses beigās rakstiskā veidā, iekļaujot tās prakses mapē (*portfolio*). Viens no pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas ieguvumiem ir topošo skolotāju atziņa, ka realitātē viņiem nepietiek ar studiju laikā apgūtajām zināšanām, taču, tās praktiski izmantojot, viņi var sev radīt jaunas zināšanas un apgūt jaunas prasmes, kas nozīmē, ka viņi spēj mācīties no savas pieredzes un mainīties atbilstīgi situācijai. Spēja izvērtēt un mācīties, būt atvērtam pārmaiņām, reaģēt uz jaunām situācijām un izmantot pašaktualizācijas iespējas (Rogers, 1969; Knowles, 1980; Maslo, 2006) ir humāno pedagoģiju raksturojošas cilvēka īpašības, kas akcentētas arī B. Blūma taksonomijas (*B. Bloom's taxonomy*) oriģinālajā variantā, bet jo īpaši tās jaunākajās pieejās (Forehand, 2005). Vajadzība izvērtēt padarīto (*evaluation/evaluate*) un, balstoties uz izvērtējumu, radīt jauno (*synthesis/create*) tiek minēta kā produktīvas mācīšanās nosacījums. Sniedzot cilvēkam iespēju mācīšanos realizēt šajos divos taksonomijas līmeņos, kas paredz sarežģītāku informācijas apstrādi, mācīšanās kļūst viņam personīgi nozīmīga (Huitt, 2011). Līdzīgi arī humānās pedagoģijas principos tiek akcentēta nepieciešamība veidot individuālu mācīšanās pieeju katram cilvēkam un veicināt viņa attīstības iespējas visā dzīves laikā (Dauge, 1928; Students, 1933/1998; Greste, 1990; Knowles et al., 1998; Koķe, 2002; Jurgena, 2002; Žogla u.c., 2012). Cilvēka spēja mācīties no savas pieredzes, iespēja saņemt

atbalstu un iedrošinājumu, mācoties sadarbībā, ir humānpedagoģijas, mūžizglītības un izglītības ilgtspējīgai attīstībai pamats. Mācīšanās kā cilvēka kompetences attīstība līdzdalībā un sadarbībā, otrajā plānā atstājot specifisku iemaņu apguvi (*European Qualification Framework*, 2008), mācīšanās, kas rosina cilvēka domāšanu un iesaistīšanos, un cilvēka individualitāti respektējoša mācīšanās ir kvalitatīvas izglītības priekšnosacījums. Taču realitātē izglītības iestādēs pastāv problēma, kā līdzsvarot vispārējā izglītības mērķa un skolēnu un studentu individuāli konkrētās vajadzības (Žogla u.c., 2012), kā rezultātā, piemēram, skolotāju izglītības studiju programmās topošajiem skolotājiem ne vienmēr ir iespēja mācīties sadarbībā un līdzdarbojoties un ne vienmēr tiek respektēta viņu individualitāte. Arī pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai netiek pievērsta pietiekama uzmanības, tādēļ topošo skolotāju iesaistīšanās studijās un pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana notiek virspusēji un viņiem ir grūti reflektēt par savu sniegumu (*Jokinen & Saranen*, 1998). Topošo speciālistu pašizvērtēšana un viņu darbības pašizvērtēšanas prasme tiek aktualizēta arī profesionālās izglītības kontekstā, pamatojot, ka viens no mērķiem jauniešu profesionālās kompetences izvērtēšanā ir veicināt viņu pašizvērtēšanas prasmi (*Mundhenk*, 2004; *Bylinski*, 2009), jo, piedaloties pašizvērtēšanas procesā, viņi izjūt personīgo nozīmību savas rīcības noteikšanā (*personal agency*) un izjūt savas rīcības efektivitāti (*self-efficacy*) (*Mundhenk*, 2004). Lai arī, veidojot mūsdienu skolotāju izglītības studiju programmas, tiek pievērsta uzmanība topošo skolotāju izziņas darbības akcentēšanai (Žogla, 2014), kas ietekmē viņu izpratni par pašizvērtēšanas nozīmi skolotāja profesionālajā darbībā, ne visi topošie skolotāji studiju laikā izprot pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas lietderību un tās lomu savas profesionālās darbības pilnveidošanā, jo studiju kursu saturs, iespējams, vairāk tiek apgūts B. Blūma taksonomijas pamatlīmeņos (iegaumēšana, izpratne, lietošana), mācīšanās norisei augstākajos līmeņos (analīzei, sintēzei un izvērtēšanai) nepievēršoties, piemēram, laika trūkuma dēļ. Tā rezultātā arī pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtība profesionālās kompetences attīstības kontekstā topošajiem skolotājiem paliek nepamanīta, un viņi negūst priekšstatu par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas mērķi un to, kas, kādēļ un kādā veidā jāizvērtē, apgrūtinot topošo skolotāju kā pašattīstošu personību veidošanos. Zinātniski teorētiskajā literatūrā atspoguļotajos pētījumos par skolotāju profesionālās darbības un topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu un arī ar skolotāju profesionālo darbību saistītos dokumentos vairākumā gadījumu tiek uzsvērtas pašizvērtēšanas nozīme skolotāja profesionālās kompetences pilnveidē un akcentēta skolotāja paša iniciatīva un atbildība par pašizvērtēšanas veikšanu (*Shulman*, 1987, 2002; *Boud & Falchikov*, 1989; *Falchikov & Boud*, 1989; *Airasian & Gullickson*, 1994; *Klenowski*, 1995; *Kwan & Leung*, 1996; *Jokinen & Saranen*, 1998; *Dochy et al.*, 1999; *Sluijsmans et al.*, 1999; *Danielson &*

McGreal, 2000; Rolheiser & Ross; 2003; Beck et al., 2004; Moore, 2004; Ross, 2006; Crowe & Berry, 2007; Ross & Bruce, 2007; European Commission, 2007, 2011, 2013) vai minēti noteikti līdzekļi vai aktivitātes, ko var izmantot pašizvērtēšanā (Orsmond et al., 2000; Guilfoyle et al., 2004; Lyons & Freidus, 2004; Samaras et al., 2004; Admiraal & Wubbels, 2005; Johnson et al., 2006; Mansveldt-Longayroux et al., 2007; Husu et al., 2008; Bannink, 2009; Cartney, 2010; Ferguson, 2011; Coninx et al., 2013), taču netiek atklāts, kādā veidā studiju laikā topošajiem skolotājiem būtu iespējams attīstīt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi, lai viņu profesionālās darbības pašizvērtēšana nākotnē būtu pašvadīta un pašizvērtējums – adekvāts, atbilstīgs paveiktajam. Tādēļ būtu nepieciešams izpētīt un teorētiski pamatot, kādā veidā iespējams organizēt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, lai tā balstītos humānpedagoģijas atziņās un atbilstu mūsdienu izglītības prasībām.

Pētījuma problēma. Pastāv pretruna *starp teorētisko nepieciešamību* topošajiem skolotājiem veidot individuālo izpratni par savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanas mērķi, būt aktīviem studiju procesā, sadarboties ar docētājiem un skolu mentoriem, mācīties pašiem izvērtēt savu pedagoģisko darbību un *starp realitāti*, kurā skolotāju izglītības studiju programmās studiju norise ne vienmēr atbilst katra topošā skolotāja individuālajai attīstībai un studiju saturs ne vienmēr kļūst viņiem personīgi nozīmīgs. Pedagoģiskajā praksē topošie skolotāji reizēm piedzīvo situācijas, kuras atšķiras no studiju procesā izrunātajām un modelētajām, un studiju procesā uzkrātās zināšanas studenti neprot izmantot praksē, jo teorijas un prakses vienotības ievērošana savos pirmajos mēģinājumos veikt pedagoģisko darbību sagādā studentiem problēmas. Tā rezultātā topošie skolotāji notiekošo nespēj transformēt kā objektīvu situācijas analīzi un savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Ne vienmēr topošie skolotāji ir arī iepazīstināti ar pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtību, tās mērķi un uzdevumiem, un ne vienmēr viņiem ir palīdzēts izprast, kā realitātē izpaužas un notiek pāreja no skolotāja mācīšanas uz skolēna mācīšanās procesu. Nesaņemot atbalstu no docētājiem un skolu mentoriem, kuru viens no uzdevumiem ir palīdzēt studentiem reflektēt par prakses laikā paveikto, topošie skolotāji „var nonākt krīzes stāvoklī, apšaubot to, vai vispār turpināt savu ceļu skolotāja profesijā vai nē” (Moore, 2004, 23). Tas notiek tādēļ, ka topošajiem skolotājiem trūkst pieredzes, kā izvērtēt savu pedagoģisko darbību reālā kontekstā. Lai arī pedagoģiskās prakses laikā topošajiem skolotājiem ir iespēja saņemt atbalstu no docētājiem un skolu mentoriem, pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana viņiem šķiet sarežģīta, kas savukārt kavē topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes attīstību un pilnveidošanos. Būtiski arī tas, ka docētāju un skolu mentoru vērtējums topošo skolotāju pedagoģiskajai darbībai pašiem topošajiem skolotājiem bieži vien netiek izskaidrots un

kopumā viņiem ir maz iespēju ar savu pedagoģiskās darbības pašizvērtējumu piedalīties lemsnā par savas pedagoģiskās darbības gala vērtējumu. Tādā veidā akcentēts tiek nevis katra topošā skolotāja individuāli personiskais sasniegums, bet gan viņu akadēmiskie rezultāti, jo tos ir vieglāk novērtēt un formalizēt (Žogla u.c., 2012).

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas temata problemātiku Latvijas kontekstā apliecina arī ekspertu vērtējums (SVID analīze) A.Strodes (Strode, 2010, 70-71) izstrādātajai pedagoģiskās prakses shēmai, kur līdztekus atzinīgi vērtētiem aspektiem pie vājām pusēm minēts punkts par „praksē vērojamo studentu neadekvātu refleksiju savas darbības izvērtēšanā” un pie draudiem – „neadekvāts studenta pašnovērtējums”. Profesionālo prasmju un kompetences vērtēšanas un pašizvērtēšanas temata nozīmību Eiropas mērogā apstiprina tas, ka gan skolotāju izglītības kontekstā, gan izglītības jomā plašāk tiek izstrādāti prasmju un kompetences vērtēšanas instrumentāriji, kuros līdztekus noteiktiem kompetences kvalitātes vērtēšanas kritērijiem tiek piedāvāts veikt cilvēka darbības pašizvērtēšanu, uztverot to kā vienu no profesionālās atbildības principiem, kas virza speciālista profesionālo izaugsmi. Promocijas darba empīriskajā pētījumā tiek izmantoti divi Eiropā izstrādāti profesionālo prasmju un kompetences vērtēšanas instrumentāriji, pielāgojot tos pētījuma kontekstam – tā norisei sadarbībā ar topošajiem skolotājiem. Izmantotie instrumentāriji ir Eiropas Moderno valodu centrā (*European Centre of Modern Languages*) izstrādātais pašrefleksijas izvērtēšanas instrumentārijs – Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem (turpmāk tekstā EPTVS) (*self-reflection tool EPOSTL – European Portfolio for Student Teachers of Languages*) (Newby et al., 2007) un VINEPAC projektā izstrādātais un CAPIVAL projektā aprobētais pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanas instrumentārijs – Validpack (*Handbook for the use of Validpack*, 2008). Minētie instrumentāriji tiek izmantoti papildus promocijas darba empīriskajā pētījumā iesaistīto topošo skolotāju studiju programmā noteiktajām pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas aktivitātēm.

Atbilstīgi raksturotajai pētījuma aktualitātei un problēmai formulēts pētījuma temats un pētījuma zinātniskās kategorijas.

Promocijas darba temats: „Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana”.

Pētījuma objekts: topošo skolotāju pedagoģiskā darbība pedagoģiskajā praksē.

Pētījuma priekšmets: topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana.

Pētījuma mērķis: izpētīt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas zinātniski teorētisko būtību, apzināt, kādā veidā iespējams veicināt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, un izveidot topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas modeli.

Pētījuma jautājumi:

1. Kāda ir topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtība?
2. Kā topošie skolotāji izprot pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu?
3. Kādā veidā iespējams veicināt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu?

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt zinātniski teorētisko literatūru skolotāju izglītības un pedagoģiskās darbības satura un būtības atklāšanai.
2. Izpētīt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kā reflektīvas darbības zinātniski teorētiskos aspektus.
3. Raksturot topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas instrumentārija izveides un izmantošanas zinātniski teorētisko pamatojumu.
4. Izpētīt, kā topošie skolotāji izprot pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu un kādā veidā to veic.
5. Izpētīt, kādā veidā iespējams veicināt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.
6. Izveidot uz pētījumā iegūtām atziņām balstītu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas modeli.

Pētījuma metodoloģiskie pamati balstās humānpedagoģijas atziņās par ikviena cilvēka iespējām pašam attīstīt savas potences visa mūža garumā, kā rezultātā veidojas pašattīstoša personība (Dauge, 1928; Rogers, 1962, 1969; Knowles, 1975, 1980; Greste, 1990; Koķe, 2002; Lieģeniece, 2002; Špona & Čehlova, 2004; Lanka, 2008), atziņas pamatojas sociālā konstruktīvisma principos par cilvēka personīgās pasaules veidošanu mijiedarbībā ar līdzcilvēkiem (Vygotsky, 1978; Žogla, 2001a; Beck et al., 2004; Mundhenk, 2004; Beck & Kosnik, 2006).

Pētījuma zinātniski teorētiskais pamatojums:

- *mācīšanās veicināšana (arī augstākajā izglītībā), izmantojot pašizvērtēšanu, vērtēšanu:* N. Falchikov & D. Boud (1989); D. Boud (1995/2003, 2000); V. Klenowski (1995); D. Sluijsmans et al. (1999); N. Falchikov & J. Goldfinch (2000); M. McAlpine

(2002); C. Rolheiser & J. A. Ross (2003); L. G. Mundhenk (2004); E. Krastiņa & A. Pipere (2004); R. Hahele (2006); J. A. Ross (2006); H. Andrade & Y. Du (2007); I. Vedins (2011);

- *pašizvērtēšana skolotāju profesionālajā darbībā*: L. S. Shulman (1987, 2002); P.W. Airasian & A. Gullickson (1994); H. Jokinen & E. Saranen (1998); C. Danielson & T. L. McGreal (2000); J. A. Ross & C. D. Bruce (2007); A. Bannink (2009);

- *skolotāju izglītība*: L. S. Shulman (1987, 2002); A. L. Cole & J. G. Knowles (1993); J. J. Loughran (2002, 2004, 2006); K. Zeichner (1994, 2005); F. Korthagen (2000, 2001); I. Žogla (2001a, 2001b, 2014); A. Moore (2004); M. Cochran-Smith (2005); J. C. Beck & C. Kosnik (2006); C. Senese (2007); D. Bluma (2008, 2012); A. Strode (2010); R. Andersone & L. Rutka (2012); N. Vronska (2012); R. Baltušīte (2013);

- *refleksija un reflektīva darbība izglītībā, augstākajā izglītībā, skolotāju izglītībā*: J. Dewey (1910), D. Schön (1987; 1991); J. Calderhead (1989); G. M. Sparks-Langer & A. B. Colton (1991); K. F. Osterman & R. B. Kottkamp (1993); M. Van Manen (1995); J. A. Moon (2001); M. Thorpe (2000); P. F. Conway (2001); J. J. Loughran (2002); C. Rodgers (2002); C. Day (2004); V. C. LaBoskey (2004); J. R. Ward & S. S. McCotter (2004); F. Korthagen & A. Vasalos (2005); M. Parsons & M. Stephenson (2005); A. R. Freese (2006); J. L. Snow-Geroni (2008); M. Killeavy & A. Moloney (2010).

Promocijas darba pētījuma veids:

Promocijas darba pētījums veidots, izmantojot kvalitatīva pētījuma stratēģiju (Geske & Grīnfelds, 2001, 2006; *Cropley*, 2002; Lasmanis, 2002; *Borko* et al., 2007; *Cohen* et al., 2007; *Creswell*, 2009; Kroplis & Rašcevska, 2010). Idejiski pētījums balstās pedagoģijas sociālzinātniskajā paradigmā, kur pedagoģija tiek uzlūkota kā sociāla zinātne, kuras uzdevums ir uzlabot sociālos procesus, sniedzot ieguldījumu noteiktā prakses situācijā nākotnē, atspoguļojot realitāti un veicot tajā izmaiņas (*Cohen* et al., 2007), kas promocijas darba kontekstā ir topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana. Empīriskais pētījums noris kā **darbības pētījums** (*Carr & Kemmis*, 1986/2004; *Kemmis & McTaggart*, 2005; *Koshy*, 2005; *Cohen* et al., 2007; *Borko* et al., 2007; *Altrichter* et al., 2008; *Creswell*, 2009). Tas tiek veidots, balstoties uz skaidrojumu par darbības pētījuma būtību, kurā pamatots, ka darbības pētījums ir pētījums, ko iniciē un vada pats skolotājs, un tā mērķis ir uzlabot skolotāja-pētnieka darbību, paredzot, ka tas palīdzēs pilnīgok skolotāju darbību kopumā (*Sagor*, 1992; *Kemmis & McTaggart*, 2005). Šāds darbības pētījuma veids tiek dēvēts par „darbības pētījumu klasē” (*classroom action research*), un tā uzsvars ir uz skolotāju praktisko darbību – tā uzdevums ir noskaidrot, kā vislabāk rīkoties situācijā, kas tiek pētīta

(Kemmis & McTaggart, 2005). Promocijas darba empīriskais pētījums – darbības pētījums norisinās trīs ciklos laika posmā no 2009. līdz 2012. gadam (skat. 1.tabulu).

1.tabula

Darbības pētījuma norises saturs

Laiks	Teorētiskais vai empīriskais pētījums	Nr.	Darbība	Dalībnieki
Darbības pētījuma pirmais cikls 2009.g. janvāris – 2010.g. augusts				
2009.g. janvāris – 2009.g. septembris (pirmsdoktorantūra)	Empīriskais pētījums	1.	Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana, izmantojot EPTVS.	44 topošie skolotāji (24 3.kursa studenti un 20 4.kursa studenti)
		2.	Topošo skolotāju intervēšana par EPTVS izmantošanu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai (strukturēta rakstiska intervija).	44 topošie skolotāji (24 3.kursa studenti un 20 4.kursa studenti)
		3.	Topošo skolotāju intervēšana par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (strukturēta rakstiska intervija).	44 topošie skolotāji (24 3.kursa studenti un 20 4.kursa studenti)
2009.g. oktobris – 2010.g. augusts	Teorētiskais pētījums	1.	Zinātniski teorētiskā pamatojuma veidošana par skolotāju izglītību.	
		2.	Zinātniski teorētiskā pamatojuma veidošana par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Tās definīcijas, struktūras, satura, organizācijas, kā arī topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes un tās funkciju izveide.	
		3.	Zinātniski teorētiskā pamatojuma veidošana par refleksiju. Refleksijas pirms darbības nozīme topošo skolotāju izglītībā.	

Darbības pētījuma otrais cikls 2010.g. septembris – 2011.g. augusts				
2010.g. septembris – 2011.g. janvāris	Empīriskais pētījums	1.	Refleksija pirms darbības studiju kursā „Angļu valodas mācību stundu modelēšana”, izmantojot EPTVS.	15 3.kursa topošie skolotāji
2011.g. februāris – 2011.g. augusts		2.	Topošo skolotāju intervēšana par viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu un refleksiju pirms darbības (strukturēta mutiska intervija).	15 3.kursa topošie skolotāji
		3.	Docētāju intervēšana par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (strukturēta elektroniska intervija).	5 docētāji
		4.	Skolu mentoru intervēšana par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (strukturēta elektroniska intervija).	13 skolu mentori
Darbības pētījuma trešais cikls 2011.g. septembris – 2012.g. decembris				
2011.g. septembris – 2012.g. janvāris	Teorētiskais pētījums	1.	Validpack zinātniski teorētiski pamatota pielāgošana topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai.	
2012.g. februāris – 2012.g. decembris	Empīriskais pētījums	2.	Topošo skolotāju rakstiska pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana (dokumentu analīze).	12 4.kursa topošie skolotāji
		3.	Topošo skolotāju intervēšana par Validpack izmantošanu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā (strukturēta elektroniska intervija).	12 4.kursa topošie skolotāji (jau absolventi)

Savukārt promocijas darbs kopumā izstrādāts laika posmā no 2009. līdz 2014. gadam (skat. 2.tabulu).

Pētījuma posmi

Pētījuma posms	Laiks	Pētījuma norise
1.posms	2009.g. janvāris – 2012.g. decembris	Darbības pētījums trīs ciklos (teorētiskais un empīriskais pētījums).
2.posms	2013.g. janvāris – 2013.g. decembris	Teorētiskā pētījuma papildināšana un pilnveidošana. Empīriskā pētījuma datu strukturēšana, to apstrādes, analīzes un interpretācijas pabeigšana. Secinājumu un tēžu veidošana.
3.posms	2014.g. janvāris – 2014.g. oktobris	Promocijas darba pilnveidošana un sagatavošana iesniegšanai Valsts Zinātniskās Kvalifikācijas Komisijā (VZKK).

Pētījuma metodes:

1. Teorētiskās metodes:
 - 1.1. zinātniskās literatūras un lietišķo pētījumu analīze;
 - 1.2. normatīvo dokumentu analīze.
2. Empīriskās metodes:
 - 2.1. Datu ieguves metodes:
 - 2.1.1. Strukturētas intervijas:
 - topošo skolotāju intervija par EPTVS izmantošanu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai (strukturēta rakstiska intervija);
 - topošo skolotāju intervija par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (strukturēta rakstiska intervija);
 - topošo skolotāju intervija par viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu un refleksiju pirms darbības (strukturēta mutiska intervija);
 - docētāju intervija par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (strukturēta elektroniska intervija);
 - skolu mentoru intervija par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (strukturēta elektroniska intervija);
 - topošo skolotāju intervija par Validpack izmantošanu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā (strukturēta elektroniska intervija).
 - 2.1.2. Dokumentu analīze:
 - topošo skolotāju rakstisko pedagoģiskās darbības pašizvērtējumu analīze ar mērķi

- izpētīt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi.
- 2.2. Datu apstrādes un analīzes metodes (Geske & Grīnfelds, 2001, 2006; *Cropley*, 2002; Lasmanis, 2002; *Cohen et al.*, 2007; Kroplijs & Rašcevska, 2010):
- 2.2.1. kvalitatīvo datu (interviju, dokumentu) apstrāde ar AQUAD 7 datu apstrādes programmu (*Huber & Gürtler*, 2013), veicot kvalitatīvo kontentanalīzi (noteikts kodu atkārtotā biezums);
- 2.2.2. datu interpretatīva kontentanalīze;
- 2.2.3. datu ieguves metožu, respondentu un laika triangulācija.

Pētījuma bāze:

Nevarbūtēja pieejamā izlase, kas atbilst darbības pētījuma būtībai skolotāju izglītības pētniecībā (*Cohen et al.*, 2007):

- 59 3. un 4. kursa pilna laika studiju topošie skolotāji no Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Skolotāju izglītības nodaļas studiju programmas „Skolotājs” apakšprogrammas „Angļu valodas skolotājs”;
- 13 skolu mentori, kas pedagoģiskajās praksēs strādājuši ar darbības pētījumā iesaistītajiem pilna laika studiju 3.un 4. kursa topošajiem skolotājiem;
- 5 fakultātes docētāji – pedagoģisko prakšu vadītāji, kas strādājuši ar darbības pētījumā iesaistītajiem pilna laika studiju 3.un 4. kursa topošajiem skolotājiem.

Respondentu piedalīšanās darbības pētījumā paredzētajās datu ieguves metodēs veido 145 analizējamas vienības.

Pētījuma zinātniskā novitāte:

1. Definēti *topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas* un *topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes* jēdzieni, raksturotas to funkcijas.
2. Izveidota *topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas* definīcija.
3. Zinātniski pamatota un aprakstīta *topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas* struktūra, saturs un organizācija.
4. Zinātniski pamatota *topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas* modeļa shēma.

Pētījuma praktiskā nozīmība:

1. Izstrādāta *topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas* modeļa shēma, kas izmantojama ne tikai skolotāju izglītības studiju programmās topošo

skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, bet arī citu profesiju topošo speciālistu darbības pašizvērtēšanā.

2. Izstrādāti un formulēti topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētes kritēriji, to rādītāji un izteiktības līmeņi, kas izmantojami ikvienā skolotāju izglītības studiju programmā.

3. Nodemonstrēts, kādā veidā iespējams izmantot Eiropas valstu projektos izveidotos instrumentārijus (*Eiropas Moderno valodu centrā* izstrādāto pašrefleksijas izvērtēšanas instrumentāriju – *Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem* un *VINEPAC* projektā izstrādāto un *CAPIVAL* projektā aprobēto pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanas instrumentāriju – *Validpack*) topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā Latvijā. Minētos instrumentārijus iespējams izmantot arī citu profesiju topošo speciālistu profesionālās darbības pašizvērtēšanā.

4. Atklāta jauna, produktīva pieeja profesionālās darbības izvērtēšanai, integrējot Latvijas skolotāju izglītības pieredzi un jaunākos Eiropas projektu sasniegumus. Tas varētu būt labs piemērs pastāvošās prakses savienošanai ar jaunām iespējām.

Pētījuma robežas:

Pētījuma gaitā noteiktas pētījuma robežas, ietverot tajā vienas profesionālās augstākās izglītības bakalaura studiju programmas „Skolotājs” apakšprogrammas „Angļu valodas skolotājs” pilna laika 3. un 4. kursa topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas norises izpēti. Tādēļ rezultātus nevar uzskatīt par reprezentatīviem valstī kopumā, tomēr izveidoto topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modeli iespējams izmantot gan topošo skolotāju, gan citu profesiju topošo speciālistu profesionālās darbības pašizvērtēšanā, jo tas zinātniski pamatots.

Promocijas darba struktūra:

Promocijas darba apjoms ir 198 lpp., un tā izstrādē izmantotas 253 analizējamās vienības (latviešu, angļu un krievu valodā). Pētījuma teorētiskās un praktiskās atziņas shematiski attēlotas 26 tabulās un 13 attēlos. Promocijas darbam ir 30 pielikumi.

Zinātniskā darba rezultāti publicēti:

Publikācijas recenzētos izdevumos

1. Latkovska E., Rutka L. (2014) Researching Self-assessment of Student Teachers' Pedagogical Activity in Theory and Practice. // Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference, Volume 1, ISSN 1691-5887, ISBN 978-9984-44-140-5, Rezekne: Rezekne Higher Education Institution, pp. 140 – 151.
2. Latkovska E., Rutka L. (2014) Assessment of Student Teachers' Professional Activity During Practicums Using the Validpack Instrument. // The Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne; ISBN (10): 1-4438-5612-6, ISBN (13): 978-1-4438-5612-6; pp.146-161.
3. Latkovska E., Daniela L., Rutka L. (2014) Psychological Pedagogical Approach to Reducing Social Exclusion of Adolescents in Latvia. // The Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne; ISBN (10): 1-4438-5612-6, ISBN (13): 978-1-4438-5612-6; pp.314-323.
4. Andersone R., Latkovska E., Rutka L. (2013) Effective Teachers for an Effective Society. // School in Community – Community in School; Wydawnictwo Adam Marszalek; ISBN 978-83-7780-888-7, ISSN 2084-4204; pp.51-67.
5. Rutka L., Briede B., Surikova S., Latkovska E. (2012) Analysis of the Validation Instrument of Adult Educators' Competences: The Results of the Validpack Second Testing Session in Latvia. // Journal of Educational Sciences, Issue 2; West University from Timisoara; ISSN 1454-7678; pp.42-51.
6. Latkovska E., Rutka L. (2012) Reflective Practice in Pre-Service Teachers' Practicum. // Teachers' Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional. // ATEE 2011 Annual Conference Proceedings. Belgium: Brussels; ISBN 9789081563932; pp.340 – 353.
7. Latkovska E., Rutka L. (2010) Self-Assessment of Professional Activity of Student Teachers of Languages. // The ATEE Spring University: Changing Education in Changing Society. // Klaipeda University, Lithuania; ISSN 1822-2196; pp.61-68.
8. Latkovska E., Rutka L. (2010) Profesionālās darbības pašvērtējums topošo valodu skolotāju prakses laikā. // The ATEE Spring University: Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching. // Rīga: LU; ISBN 978-9984-49-027-4 (CD formātā); 230.-239. lpp.
9. Latkovska E., Rutka L. (2009) Eiropas portfelis topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) kā profesionālās darbības pašvērtējuma veids studentu skatījumā. // Latvijas

Par pētījuma rezultātiem un gūtajām atziņām ziņots šādās starptautiskajās zinātniskajās konferencēs:

1. Latkovska E., Rutka L. *Researching Self-Assessment of Student Teachers' Pedagogical Activity in Theory and Practice*//Rēzeknes Augstskolas starptautiskā zinātniskā konference „Sabiedrība, Integrācija, Izglītība” 2014.gada 23.maijā (Latvija, Rēzekne).
2. Latkovska E., Rutka L. *Self-Assessment of Student Teachers' Pedagogical Activity. School Mentors' Standpoint in the Context of Latvia*//TEPE konference „Overcoming Fragmentation in Teacher Education Policy and Practice” 2014.gada 17.maijā (Horvātija, Zagreba).
3. Latkovska E. *Guided Self-Assessment of Student Teachers' Pedagogical Activity*//Latvijas Universitātes 72. zinātniskā konference (Angļu valodas mācību metodikas sekcija) 2014.gada 11.februārī (Latvija, Rīga).
4. Latkovska E., Rutka L. *Assessment of Student Teachers' Professional Activity during Practicum Using Validpack Instrument*//ATEE konference „Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching” 2013.gada 11.maijā (Latvija, Rīga).
5. Rutka L., Latkovska E. *Docētāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences veicināšana – VALIDPACK (Validation of informal and non-formal psycho-pedagogical competencies of adult educators) iespējas*//Latvijas Universitātes 70. zinātniskā konference (Pedagoģijas zinātnes sekcija) 2012.gada 16.februārī (Latvija, Rīga).
6. Latkovska E., Rutka L., Odiņa. I. *Who Benefits from the Assessment of Student Teachers' Teaching Practicum?*//Latvijas Universitātes 70. zinātniskā konference (Angļu valodas mācību metodikas sekcija) 2012.gada 9.februārī (Latvija, Rīga).
7. Latkovska E. *Anticipatory Reflection to Help Student Teachers to Come to Grips with Their Professional Practice during Teaching Practicum*//ECER konference „Urban Education” 2011.gada 13.septembrī (Vācija, Berlīne).
8. Latkovska E., Rutka L. *Reflection in Pre-Service Teachers' Professional Practice*//36.gadskārtējā ATEE konference „Teachers' Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional” 2011.gada 25.augustā (Latvija, Rīga).
9. Latkovska E. *The Preconditions for the Development of Reflective Teachers*//69. Latvijas Universitātes zinātnisko darbu konference (Angļu valodas mācību metodikas sekcija) 2011.gada 3.februārī (Latvija, Rīga).

10. Bērziņa A., Kuzmane L., Latkovska E. *The EPOSTL to Develop Pre-Service Teachers' Self-Evaluation Skills*// IP projekts CUFTE 2010.gada 9.jūlijā (Turcija, Antālija).
11. Latkovska E., Rutka L. *Profesionālās darbības pašvērtējums topošo valodu skolotāju prakses laikā*// ATEE Spring University konference „Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching” 2010.gada 8.maijā (Latvija, Rīga).
12. Latkovska E. *The EPOSTL as a Means of Self-Assessment of Professional Activity – The Students' Perspective*//19.gadskārtējās BETA-IATEFL konferences atklāšanas seminārs „Teachers as Lifelong Learners, The European Portfolio for Student Teachers of Languages” 2010.gada 23.aprīlī (Bulgārija, Veliko Turnovo).
13. Latkovska E. *Changing Paradigms of Student Teachers' Idea of Self-Assessment*//19.gadskārtējā BETA-IATEFL konference „English Language Education in Diverse Learning Environments and Cultures” 2010.gada 24.aprīlī (Bulgārija, Veliko Turnovo).
14. Latkovska E., Skara-Mincāne R. *Self- Assessment and Student Teachers: Relationships Based on Understanding or Indifference*//68. Latvijas Universitātes zinātnisko darbu konference (Angļu valodas mācību metodikas sekcija) 2010.gada 1.februārī (Latvija, Rīga).
15. Latkovska E. *Pasniedzēja kā mentora loma studentu sagatavošanā pedagoģiskajai praksei, izmantojot Eiropas portfeli topošajiem valodu skolotājiem*//Skolas mentoru konference 2009.gada 24.augustā (Latvija, Rīga).
16. Latkovska E. *EPOSTL - A Tool That makes Teachers Think About Professional Development*//The Ninth Baltic IATEFL&LATE 17-year Anniversary Conference „The 21st Century ELT Classroom – What is the Status Quo?” 2009.gada 21.augustā (Latvija, Rīga).
17. Šveiduka I., Ābiķis E., Krišjāne R., Latkovska E. *Let's Use EPOSTL*!!!IP projekts CUFTE 2009.gada 19.maijā (Turcija, Antālija).
18. Latkovska E. *Why not try EPOSTL - Independent Assessment Tool for Student Teachers of Languages*!!!67. Latvijas Universitātes zinātnisko darbu konference (Angļu valodas mācību metodikas sekcija) 2009.gada 5.februārī (Latvija, Rīga).

1. Pedagoģiskās darbības saturs skolotāju izglītībā

1.1. Skolotāju izglītības vispārīgs raksturojums

Pagājušā gadsimta 90. gadu sākumā Eiropā sāk veidoties vienota pieeja skolotāju izglītībai, tās mērķiem un uzdevumiem. Tam pamatā ir 1992. gadā noslēgtais Māstrihtas līgums par Eiropas Savienības dibināšanu, kas paredz iesaistīto valstu sadarbību dažādās jomās, tajā skaitā augstākās un profesionālās izglītības jomā, kur iekļaujas arī skolotāju izglītība. Šī līguma 126. pants (*The Maastricht Treaty*, 1992) paredz dalībvalstu saskaņotu rīcību kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā, akcentējot Eiropas dimensiju visu valstu izglītības sistēmās, veicinot sadarbību starp dalībvalstu izglītības iestādēm, uzmanību pievēršot gan pieredzes un informācijas apmaiņai, gan savstarpējai mobilitātei izglītībā. 20. gs. deviņdesmito gadu otrajā pusē Māstrihtas līguma idejas vienotas Eiropas augstākās izglītības telpas aspektā turpinās Boloņas procesa ietvaros, bet skolotāju izglītības kontekstā šīs idejas vairāk koncentrējas TNTEE (*Thematic Network and Teacher Education Research*; Tematiskais sadarbības tīkls un Skolotāju izglītības izpēte) tīkla ietvaros, kā rezultātā tiek izdota Zaļā grāmata par skolotāju izglītību Eiropā (*Green Paper on Teacher Education in Europe*, 2000), kurā izcelta ideja par zināšanu lomu Eiropas attīstībā, akcentējot augstas kvalitātes skolotāju un skolotāju izglītības nozīmi tās īstenošanā. Savukārt 2000. gadā tiek uzsākts TUNING (*Tuning Educational Structures in Europe*; Izglītības struktūrvienību uzlabošana Eiropā) projekts, kura mērķis ir turpināt pilnveidot vienotas Eiropas augstākās izglītības telpas idejas, uzmanību pievēršot arī skolotāju izglītībai, balstoties uz Boloņas procesa iesāktajām aktivitātēm un Lisabonas stratēģijas veidotajām Eiropas attīstības perspektīvām. Vienotas Eiropas augstākās izglītības sistēmas veidošanas procesā 2010. gadā, Boloņas desmitajā gadadienā, tiek aktualizēta EHEA (*European Higher Education Area*, Eiropas augstākās izglītības telpa), kuras uzdevums ir turpināt attīstīt līdz šim paveiktās iniciatīvas Boloņas procesa ietvaros. Pie dažādām iniciatīvām skolotāju izglītībā un izglītībā plašāk strādā vairākas profesionālās asociācijas un sadarbības tīkli, piemēram, ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*; Eiropas skolotāju izglītības asociācija), TEPE (*Teacher Education Policy in Europe*; Skolotāju izglītības politika Eiropā), EARLI (*European Association for Research on Learning and Instruction*; Eiropas mācīšanās un mācīšanas pētniecības asociācija), EERA (*European Educational Research Association*; Izglītības pētniecības asociācija Eiropā), ENTEP (*European Network of Teacher Education Policies*; Eiropas skolotāju izglītības politikas tīkls).

Kā uzsver P. Zgaga (Zgaga, 2008), pēc būtības skolotāju izglītībai ir senas tradīcijas, taču universitātes līmenī tā ienākusi salīdzinoši nesen – tikai pagājušā gadsimta astoņdesmitajos gados. Autors skaidro, ka līdz tam skolotāju studiju process visbiežāk netika

dēvēts par skolotāju izglītību (*teacher education*), bet gan par skolotāju mācīšanu (*teacher training*), akcentējot to, ka vārda „mācīšana” lietojums šādā kontekstā pats par sevi izslēdz nepieciešamību pēc universitātes līmeņa augstākās izglītības un pētniecības konkrētajā profesijā. Tādēļ speciālisti, kas vēlējas savu karjeru virzīt akadēmiski, skolotāju izglītību neapsvēra kā savu pētījumu lauku (*Berry, 2004*). Lai arī mūsdienās skolotāju izglītībai ir stabila vieta starp universitātes studiju virzieniem, joprojām aktuāla ir tās pozīcija un definēšana starp citām zinātnes disciplīnām – vai tā tiek integrēta atbilstīgo specialitāšu studiju programmās, kad vispirms tiek apgūts konkrētais studiju priekšmets un tikai pēc tam process tiek papildināts ar zināšanām par tā mācīšanu skolā, vai skolotāju izglītība ir „no mācību priekšmeta neatkarīga” un „pieder pedagoģijai”. Labākais risinājums ir starpdisciplināra pieeja, kas skolotāju izglītības programmās nodrošina pedagoģijas un mācību priekšmeta metodikas vienlaicīgu apgūšanu, sniedzot studentiem iespēju reizē strādāt gan pie savām prasmēm mērķtiecīgi palīdzēt skolēniem sagatavoties dzīvei, gan veicināt mācību priekšmeta zināšanas un mācību metodikas prasmes (*Žogla, 2001b; Drudy, 2008; Zgaga, 2008*). Tādēļ skolotāju izglītības kvalitātes nodrošināšanai un atbilstībai mūsdienu izglītības mērķim studiju programmās tiek ietverti gan studentu izvēlētās specialitātes, gan pedagoģijas un psiholoģijas, gan mācību priekšmeta metodikas un vispārizglītojošie studiju kursi, kā arī pedagoģiskā prakse (*Shulman, 1987; Karseth, 2011; Voss et al., 2011*), kas kopumā topošajiem skolotājiem sniedz nepieciešamo teorētisko zināšanu apgūšanas, praktisko prasmju attīstīšanas un attieksmes veidošanās veicināšanas iespējas. Šādās studiju programmās studenti iemācās saskatīt cilvēku (bērnu, jaunieta vai pieaugušo) kā pedagoģiskās darbības jēgu, mērķi un rezultātu (*Žogla, 2001b*) un pedagogu kā profesionāli sagatavotu speciālistu, kurš mīl cilvēkus, ir ieinteresēts izzināt visu, kas saistās ar cilvēka personības attīstību (*Dauge, 1928; Students, 1933/1998; Žogla, 2001a, 2001b; Špona, 2006; Bluma, 2008; Svence, 2009; Rutka, 2012*). Skolotāju izglītības studiju programmu veidošanā reizēm diskusijas raisa skolotāju nacionālās piederības akcentēšana, jo pārsvarā skolotāji vairāk tiek uztverti kā piederīgi katras valsts nacionālajai kultūrai, nevis Eiropas daudz kultūru sabiedrībai (piemēram, izmantotā darba valoda, kultūra, vēsture, identitāte, pilsonība u.c.), kas savukārt kavē skolotāju izglītības un skolotāja profesijas starptautiskā rakstura veidošanos (*Zgaga, 2008*). Skolotāju izglītības studiju programmu veidošana katrā Eiropas valstī pēc sava modeļa akcentē nepieciešamību pēc pētījumiem, kas atklātu, kādā veidā topošie skolotāji mācās, kas veicina viņu profesionālo izaugsmi un kādas vispār ir skolotāju iespējas mācīties. Šādu pētījumu rezultāti palīdzētu veidot gan vienotu pieeju skolotāju izglītības programmu organizēšanā, gan palīdzētu izveidot instrumentus, kurus izmantojot varētu dokumentēt skolotāju profesionālo attīstību, tādējādi sniedzot atbalstu gan skolotāju izglītotājiem, gan

pašiem skolotājiem (*Shulman, 2002*), topošajiem skolotājiem tas palīdzētu izprast skolotāja izaugsmi profesijā.

Lai gan ir dažādas pieejas skolotāju izglītības organizācijā, svarīga ir tās mērķa un uzdevumu iedzīvināšana studiju programmu norisē. Kā skaidro Dž. Logrens (*Loughran, 2006*), skolotāju izglītība vairākumā kontekstu tiek saprasta kā topošo skolotāju izglītošana. Studenti šajās studiju programmās iestājas ar vēlmi iemācīties mācīšanu, kamēr docētāji ir atbildīgi par „mācīšanu par mācīšanu”. Tātad skolotāju izglītībai ir divi galvenie aspekti: *mācīšanās par mācīšanu* un *mācīšana par mācīšanu*; un katrā no tiem ir savas kompleksas zināšanas, spējas (*abilities*) un kompetence (*competences*). Abus virzienus papildina katra iesaistītā topošā skolotāja un docētāja izziņas un emocionālie aspekti, kas akumulējas pieredzes ceļā un rezultātā ietekmē gan pašu topošo skolotāju un docētāju mācīšanās un mācīšanas procesu, gan topošo skolotāju un docētāju profesionālo izaugsmi, gan nākotnes skolēnu izglītības kvalitāti, par ko atbildīgi būs topošie skolotāji. Tas liecina, ka skolotāju izglītība savā ziņā vienmēr ir specifisku apstākļu kopums, ko nosaka unikāls personāliju, atrašanās vietas un sociālo attiecību raksturojums (*Dinkelman, 2003*). Svarīgi, lai *mācīšanās par mācīšanu* un *mācīšanas par mācīšanu* norises gaitā tiek ņemts vērā, cik dažādi ir topošo skolotāju viedokļi par mācīšanās un mācīšanas būtību, un, balstoties uz šo viedokļu daudzveidību, docētāji palīdzētu topošajiem skolotājiem attīstīt profesionalitāti, neizmantojot kādus noteiktus un nemainīgus principus, ko teorētiski var piemērot visiem cilvēkiem un visās pedagoģiskajās situācijās, jo mūsdienu mainīgajos apstākļos nozīme ir plašākam kontekstam, kurā topošie skolotāji iegūst savu izpratni par mācību procesa būtību un norisi (*Moore, 2004*).

Apkopojot iepriekš analizēto materiālu, var secināt, ka skolotāja profesija, lai arī pēc savas būtības sens arods, akadēmiskajā vidē iekļāvusies nesen, tādēļ izpratne par tās attīstību un pilnveidošanos ir dažāda. Taču kopumā skolotāju izglītību raksturo centieni veidot starpdisciplināras studiju programmas, kurās studenti apgūst pedagoģiju, izvēlētā mācību priekšmeta mācību metodiku, psiholoģiju un vispārizglītojošos studiju kursus. Vienojošais faktors skolotāju izglītības virzībā ir arī tās koncentrēšanās uz diviem aspektiem: topošo skolotāju mācīšanos par mācīšanu un docētāju darbu ar topošajiem skolotājiem.

Nākamajā apakšnodaļā atspoguļoti mūsdienu skolotāju izglītības vadmotīvi, kas tiek ņemti vērā, lai veidotu efektīvas studiju programmas un skolotāju izglītība atbilstu mūsdienu izglītības mērķim.

1.2. Mūsdienu skolotāju izglītības saturs

Skolotāju izglītības saturs ir plašs un daudzveidīgs. Tā būtību nosaka ne tikai nepieciešamība palīdzēt topošajiem skolotājiem realizēt dažādos skolotāja profesijas

uzdevumus, bet arī noteiktajā laika posmā pastāvošie sociālie, politiskie un ekonomiskie apstākļi. 21.gs. skolotāja profesija ir daudzšķautņaina, prasības skolotāju darba kvalitātei pieaug, un viņiem jābūt elastīgiem savu pienākumu veikšanā (*Sparks-Langer & Colton, 1991; Ball, 2000; Green, 2006; European Commission, 2007; Bluma, 2012*). Ņemot vērā jēdziena „skolotāja profesionālā meistarība” vēsturiski mainīgo būtību atkarībā no prasībām, kādas tiek izvirzītas labai izglītībai (*Beļickis, 2000; Žogla, 2001b*), arī mūsdienās vienota skaidrojuma par skolotāja kvalifikācijas saturu, „kvalitatīva” skolotāja raksturojumu un atbilstīgas skolotāju izglītības organizāciju nav (*Korthagen, 2001; Wilson et al., 2001; Karseth, 2011; Rasmussen & Holm, 2012; Wiseman, 2012; Apple, 2014*). Studentu atlase skolotāju izglītības studiju programmās, viņu studiju organizācija un saturs, priekšnosacījumi, lai jaunie skolotāji paliktu profesijā, ir vieni no visvairāk apspriestajiem izglītības tematiem gan sabiedriskajā, gan akadēmiskajā diskursā (*Cochran-Smith, 2005; Žogla u.c., 2012*). Skolotāju izglītības studiju programmu kvalitātes uzlabošana ir aktuāla gandrīz visās Eiropas valstu izglītības sistēmās, jo profesionāli skolotāji nodrošina produktīvu skolu darbību. Tas, pateicoties zinošu skolēnu aktivitātēm, sekmē katras valsts attīstību nākotnē (*Taylor, 2006; European Commission, 2007; Rasmussen & Holm, 2012; European Commission, 2013; Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam, 2013*). Kaut gan skolotāju izglītības kvalitāte ir būtisks kopējās izglītības sistēmas kvalitātes nodrošināšanas faktors un skolotāja personībai un profesionalitātei ir cieša sakarība ar skolēnu personības attīstību, pētnieki atzīst, ka kopumā trūkst pētījumu par skolotāju izglītības problemātiku (*Korthagen et al., 2006; Astrand, 2012; Bluma, 2012*).

Veidojot efektīvas skolotāju izglītības studiju programmas, kas spētu sekmēt izglītības kvalitātes nodrošināšanu, 21.gs. tiek ņemti vērā šādi nosacījumi (*Crandall, 2000; Žogla, 2001a; Beck et al., 2004; Moore, 2004; Mundhenk, 2004; Beck & Kosnik, 2006; Darling-Hammond, 2006; Korthagen et al., 2006; Loughran, 2006; Loughran, 2007a; Hobson et al., 2009; Karseth, 2011; Andersone & Rutka, 2012; Bluma, 2012; Žogla u.c., 2012; Coninx et al., 2013*):

- skolotāju izglītības studiju programmās topošajiem skolotājiem ir iespēja attīstīt jaunus domāšanas veidus, pilnveidot lēmumu pieņemšanas prasmi, kā arī veidot izpratni par to, kas, viņuprāt, ir „efektīvs” skolotājs;
- topošajiem skolotājiem ir iespēja iesaistīties apzinātā refleksijā par savu pieredzi, pedagoģisko darbību, gan to pašizvērtējot, gan nosakot turpmākās rīcības plānu, gan paužot attieksmi pret savu pedagoģisko darbību;
- topošo skolotāju praktiskās pieredzes nozīme: sākumā var būt pieredzējušu skolotāju vērošana un pēc tam aktīva paša topošā skolotāja iesaistīšanās pedagoģiskajā

darbībā, jo, nejutoties profesionāli atbilstīgi sagatavojušies un nesāņemot atbalstu, jaunie skolotāji savas darba gaitas bieži vien beidz pirmā darba gada laikā;

Akcentējot abu augstāk minēto nosacījumu – gan refleksijas, gan praktiskās pieredzes – nozīmi skolotāju izglītības programmās, to galvenajam mērķim būtu jābūt topošo profesionāļu reflektīvai darbībai, šī mērķa sasniegšanu nodrošinot ar topošo skolotāju iespēju gūt pieredzi praktiskā darbībā – pedagoģiskajā praksē (*Calderhead, 1989; Korthagen et al., 2006*). Prakse skolā pieredzējušu prakses vadītāju un skolas mentoru vadībā ļauj studentiem iepazīt, izziņāt un izvērtēt savas spējas izvēlētais profesijas kontekstā:

- analizējot praktiskās pieredzes gadījumus un stāstus, topošajiem skolotājiem ir iespēja izprast teorijas un prakses saistību skolotāja profesijā, kā arī to, cik tā sarežģīta;
- topošajiem skolotājiem ir iespēja veicināt savu izpratni par profesionālo atbildību skolotāja profesijā;
- topošie skolotāji iepazīst pētniecības nozīmi skolotāja darbā, kur pētnieciskie jautājumi var būt visdažādākie – tie var būt vērsti uz paša skolotāja darbības, skolēnu mācību sasniegumu vai mācīšanās procesa izpēti u.c.;

Skolotājs ir pētnieks – pētīšana ir skolotāja profesionālās darbības komponents (*Žogla u.c., 2012*). Iesaistoties savas pieredzes pētniecībā, skolotājs var celt savu pašapziņu un pārliecību par savām zināšanām un prasmēm, rosinot motivāciju turpmākai savas profesionalitātes pilnveidei. Topošie skolotāji, esot savas mācīšanās par mācīšanos pētniekiem, atklāj veidus, kādos norit viņu profesionālā mācīšanās, tādējādi nākotnē viņi to var uzlabot. Topošie skolotāji kā pētnieki labāk izprot mācību procesa norisi, kā viņu rīcība mainās dažādās situācijās. Tādā veidā, esot personīgi iesaistīti, topošie skolotāji pievērš vairāk uzmanības savai pedagoģiskajai darbībai, no „tehniskiem izpildītājiem” veidojoties par patstāvīgiem un neatkarīgiem profesionāliem skolotājiem, kuru mērķis ir skolēnu izpratnes veicināšana mācību procesā (*Loughran, 2006*).

- integrēta pieeja skolotāju izglītības studiju programmu saturā un norises organizācijai pretstatā atsevišķu studiju kursu apkopojumam, kas nozīmē, ka topošajiem skolotājiem tiek palīdzēts veicināt patstāvību un tiek veicināti viņu personīgie mācību sasniegumi, kā rezultātā viņi apgūst kompetences darbam ar skolēniem nākotnē;
- skolotāju izglītības studiju programmu docētāju, skolu mentoru un topošo skolotāju sadarbība.

Mūsdienās skolotāju izglītības uzdevums ir izaicināt vienkāršotos uzskatus par mācīšanu un mācīšanos, tā ir vieta, kur rodas jauni viedokļi un pieejas, kas uzreiz tiek iedzīvināti arī praksē. Skolotāju izglītības studiju programmām jābalstās uz principiem, kurus topošie skolotāji uzskata par svarīgiem savā turpmākajā profesionālajā darbībā (*Beck &*

Kosnik, 2006; Loughran, 2006), un to ir iespējams izdarīt, ja, kā skaidro L.S.Šulmens (Shulman, 1987), skolotāju izglītības studiju programmās topošie skolotāji apgūst „mācīšanas zināšanu pamatu” (*teaching knowledge base*), lai viņi varētu sekmīgi realizēt skolotāja profesijas uzdevumus. Autors min septiņas pozīcijas, kas veido topošo skolotāju „mācīšanas zināšanu pamatu” un kas ir nozīmīgas veiksmīgai topošo skolotāju pedagoģiskās darbības norisei:

- mācību priekšmeta satura zināšanas (*content knowledge*);
- vispārējās pedagoģiskās zināšanas (*general pedagogical knowledge*), kas ir plašākas par konkrēta mācību priekšmeta mācību metodikas un klasvadības zināšanām;
- zināšanas par mācību programmām (*curriculum knowledge*), kas ir skolotāja tiešais „darba instruments”;
- pedagoģiskā satura zināšanas (*pedagogical content knowledge*) jeb *prasmes būt skolotājam* ir konkrētā mācību priekšmeta satura mācīšanas un vispārējo pedagoģisko zināšanu kombinācija, kas raksturo skolotāja profesionālo domāšanu. Šī kategorija ir nozīmīga, jo skolotāja profesionālā izpratne no ikviena cita pedagoga atšķirsies, pateicoties tieši pedagoģiskajām satura zināšanām. Tās savā būtībā ir komplicētas un atšķiras atkarībā no mācību priekšmeta, cilvēka un situācijas, taču tām ir viens mērķis – dažādos veidos veicināt skolēnu mācīšanos (Van Driel & Berry, 2012);
- zināšanas par skolēniem, viņu mācīšanos;
- zināšanas par izglītības kontekstu – zināšanas par darbu cilvēku grupā, par finanšu jautājumiem skolas kontekstā, par skolas sabiedrību tās plašākā izpratnē;
- zināšanas par izglītības mērķiem un sasniedzamajiem rezultātiem, izglītības vērtībām, filozofisko un vēsturisko pamatojumu.

No visām minētajām skolotāju profesionalitāti veidojošajām zināšanām *pedagoģiskā satura zināšanas* ir tās, kas ļauj skolotājam vispārējos pedagoģiskos principus loģiski iekļaut savās mācību stundās, neizmantojot tos kā noteiktus un nemainīgus postulātus (Shulman, 1987). T. Voss et al. (Voss et al., 2011) L.S. Šulmena (Shulman, 1987) skaidrojumu par pedagoģiskā satura zināšanām, kurās ietilpst gan mācību priekšmeta specifiskās, gan vispārējās zināšanas pedagoģijā par klasvadību (*classroom management*), mācību priekšmeta metodiku (*teaching methods*), klasē notiekošo procesu novērtēšanu (*classroom assessment*), papildina ar zināšanām par psiholoģiskiem aspektiem: zināšanām par mācīšanās procesiem un skolēnu individuālo raksturojumu (*learning processes and individual characteristics*), nosaucot tās par vispārējām pedagoģiski psiholoģiskajām zināšanām (*general pedagogical psychological knowledge*), kurās ietilpst gan deklaratīvās faktu zināšanas, gan procesuālās zināšanas par prasmēm un darbībām. Šādas zināšanas ir specifiskas skolotāja profesijai, un tās

tiek apgūtas visas skolotāja profesionālās karjeras laikā. Autori skaidro, ka mācību priekšmeta satura zināšanas, vispārējās pedagoģiskās zināšanas un pedagoģiskā satura zināšanas veido skolotāju vispārējās pedagoģiski psiholoģiskās zināšanas, kas akumulējas skolotāju izglītības studiju un profesionālās darbības pieredzē.

Savukārt K.Beks un K.Kosnika (*Kosnik & Beck, 2009*) uzsver nepieciešamību skolotāju izglītības studiju programmu saturu veidot, nosakot prioritātes, lai izvairītos no studiju kursu sadrumstalotības. Autori skolotāju izglītības studiju programmu satura veidotājiem iesaka koncentrēties uz septiņiem aspektiem, kas atklājas kā nozīmīgi gan viņu teorētiskajos pētījumos par skolotāju izglītības saturu, gan skolotāju izglītības studiju programmu absolventu aptaujās:

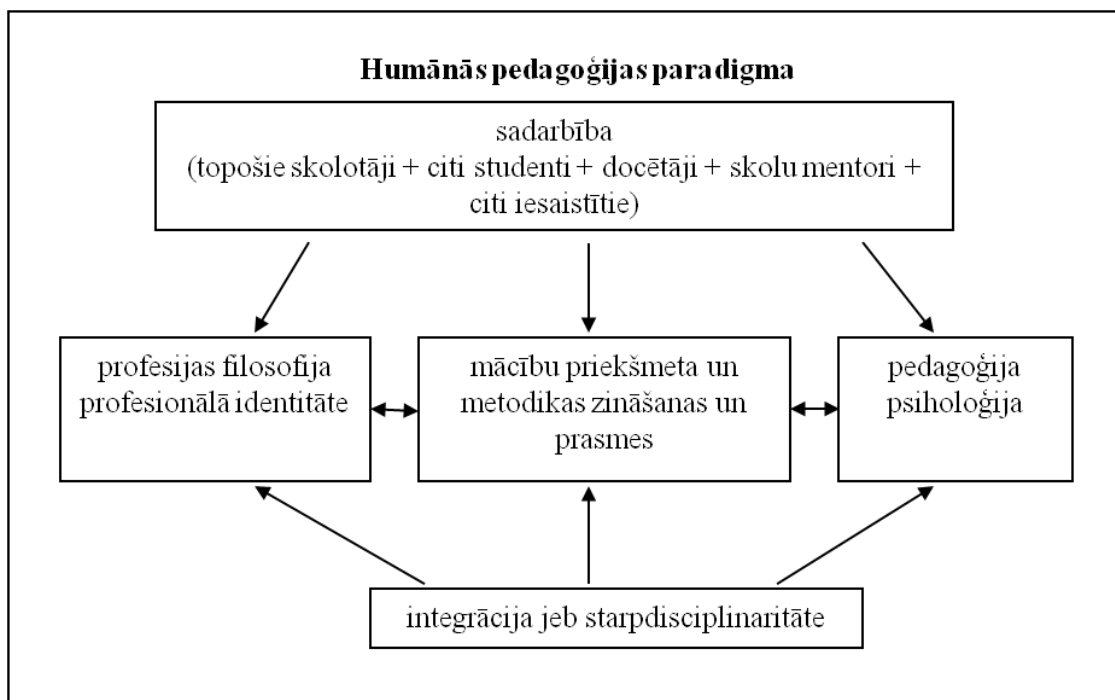
- skolotāja darba plānošana īstermiņā un ilgtermiņā (atsevišķu mācību stundu, tematisko bloku plānošana; mācību gada darba plānošana; arī plānošana neparedzētos gadījumos, kad iepriekš plānotais neizdodas; laika plānošana, nosakot mācību materiāla prioritātes; mācību grāmata un citi materiāli kā palīgs plānošanā; fleksibilitātes nozīme plānu ne/ievērošanā);
- skolēnu mācību darba un sasniegumu izvērtēšana (vērtēšanas mērķi un veidi; pārbaudes darbi un atzīmes; skolēnu centieni un izaugsme);
- mācīšanās atmosfēras un fiziskās vides organizēšana (skolēni kā personības; darbs lielās vai mazās grupās, pāros, individuāli; skolēnu zināšanu līmenis; sociālie un emocionālie aspekti);
- iekļaujošā izglītība (cieņa pret skolēniem; skolēnu dažādības pieņemšana; vienlīdzība; diskriminācija; stereotipi);
- mācību priekšmeta satura un mācību priekšmeta metodikas pārzināšana (atbilstīga mācību satura un aktivitāšu izvēle; sava un citu mācību priekšmetu satura integrēšana, kur tas iespējams; sadarbošanās ar citu mācību priekšmetu skolotājiem; regulāra mācību priekšmeta satura un mācību priekšmeta metodikas zināšanu papildināšana);
- profesionālā identitāte (personīgās izpratnes veidošana par skolotāja profesiju; apziņa par sevi kā skolotāju; profesionālā atbildība; personības un profesionālā izaugsme; reālistisks skats uz skolotāja profesijas izaicinājumiem un iespējām; savas darbības pašizvērtēšana);

Arī Dž. Logrens (*Loughran, 2006*) uzsver, ka ir nozīmīgi, lai studiju laikā topošie skolotāji paši būtu izveidojuši priekšstatu par sevi kā skolotāju – savu skolotāja identitāti, jo tas var ietekmēt viņu izaugsmes iespējas nākotnē. Proti, ja studentam ir priekšstats par sevi kā skolotāju nākotnē, tad viņam ir lielākas izaugsmes iespējas, jo viņš apzināti mācās no

skolotājiem, kurus novēro darbībā, nekā studentam, kuram nav skaidrs, kāds skolotājs viņš vēlētos būt. Tas ir svarīgi, jo „pazīt pašam sevi ir nepieciešams tādēļ, lai varētu izprast, kāpēc noteiktā situācijā cilvēks rīkojas tā un ne citādāk” (Loughran, 2006, 111). Ja topošie skolotāji neveido priekšstatu par sevi kā skolotājiem, tad viņu attīstības procesā neapzināti dominē priekšstats, kas veidojies, novērojot citu skolotāju darbību, vai priekšstats, kas dominē sabiedrībā.

- mācīšanas un mācīšanās procesa filozofija (plašāks skolotāja profesijas redzējums; plašāku izglītības mērķu integrēšana savā darbībā).

Rezumējot iepriekš uzskaitītos efektīvas skolotāju izglītības studiju programmas nosacījumus, var secināt, ka tās tiek veidotas atbilstīgi humānās pedagoģijas paradigmai (skat. 1.attēlu). Tajās tiek ievēroti sociālā konstruktīvisma principi, sniedzot topošajiem skolotājiem iespēju būt aktīviem sava studiju procesa, kurā tiek ievērotas viņu individuālās attīstības vajadzības, dalībniekiem. Skolotāju izglītības studiju programmu saturu nosaka nepieciešamība topošajiem skolotājiem demonstrēt kā dažādas zināšanas un prasmes (piemēram, pedagoģijā, psiholoģijā un mācību priekšmeta metodikā), tā arī paust attieksmi par savām studijām un izvēlēto profesiju, tādēļ aktuāla ir studiju programmu kursu integrācija jeb starpdisciplināritāte.



1.attēls. Skolotāju izglītības saturs 21.gs.

Skolotāju izglītības studiju programmās nepieciešams ņemt vērā, ka svarīga ir skolotāju profesionālās darbības lēmumu pieņemšanas prasme un prasme mērķtiecīgi un plānveidīgi organizēt savu darbību saskaņā ar pieņemtajiem lēmumiem. L.S.Šulmens

(Shulman, 1987) to sauc par „pedagoģiskās spriestspējas un rīcības modeli” (*the model of pedagogical reasoning and action*), kurā ir pieci savstarpēji saistīti (to secība gan var būt mainīga) skolotāja rīcības posmi, kas izpaužas arī topošo skolotāju pedagoģiskajā darbībā: izpratne, transformācija, darbība, novērtējums, refleksija. *Izpratne* ir pamatnosacījums, bez kura skolotājs nevar uzsākt savu darbu. Skolotājam ir jāizprot tas, ko viņš dara gan sava mācību priekšmeta ietvaros, gan plašākā pedagoģiskā kontekstā. Tas savukārt saistās ar ideju *transformācijas procesu*, kas nodrošina to, ka skolotājs savu izpratni par noteiktām lietām transformē atbilstīgi skolēniem – viņu izpratnei, interesēm, vajadzībām un spējām. Tālāk seko aktīva mācību procesa *darbība*, kuras laikā skolotājs sadarbojas ar skolēniem. Nākamais posms ir *izvērtējums* – gan skolotāja izvērtējums par skolēnu darbu, viņu izpratni par apgūto, gan skolotāja izvērtējums savam darbam. Modeļa noslēdzošais posms ir *refleksija*, kurā skolotājs pārskata un analizē mācību procesā notikušo – gan notikumus, gan emocijas, velkot paralēles ar plānoto un reāli sasniegto. Savus skaidrojumus skolotājs refleksijas procesā balsta pierādījumos, kas ir viņa pedagoģiskās zināšanas, pieredze, uzskati un vērtības. Pateicoties refleksijai, skolotājs mācās no savas pieredzes. Tā rezultātā skolotājam rodas jauna izpratne, uz kuras balstīt savu turpmāko rīcību. Lai topošajiem skolotājiem veidotos pedagoģiskā spriestspēja, nozīmīga loma studiju procesā ir studentu gatavībai aktīvi tajā piedalīties un paust savu attieksmi (Žogla, 2001a; Mundhenk, 2004), jo mācīšanās process stimulē cilvēka nobriešanu (Vygotsky, 1978), veicinot secinājumu formulēšanu un prasmi izvērtēt savu rīcību. Topošo skolotāju aktīva iesaistīšanās savā mācīšanās procesā par mācīšanos izpaužas kā humānpedagoģijas un psiholoģijas atziņas par studentu mācīšanos centrētu studiju procesu, kura būtība ir rosināt cilvēka pašaktualizāciju atbalstošā vidē, sekmējot viņa atvērtību jaunajam un izaugsmi visa mūža garumā (Rogers, 1969; Knowles, 1975; Koķe, 2002; Lieģeniece, 2002; Špona & Čehlova, 2004; Lanka, 2008). Šādam studiju procesam ir raksturīga cilvēcisko vērtību audzināšana; pašapziņas, pašvērtības, pašrefleksijas un apkārtējās pasaules un citu cilvēku izpratnes veicināšana, kam mūsdienu izglītības procesā tiek pievērsta pastiprināta uzmanība. Attiecību ziņā humānpedagoģiskajā mācību procesā svarīga ir savstarpējā uzticēšanās, labvēlīga saskarsme un efektīva sadarbība, kurā gan docētāji, gan studenti var justies brīvi un būt paši, kas nozīmē, ka docētājiem ir jāiepazīst savi studenti un jāļauj studentiem iepazīt docētājus (Hargreaves, 1994; Mundhenk, 2004; Lanka, 2008; Vedins, 2011).

Topošo skolotāju mijiedarbība ar docētājiem, arī ar studentiem, skolu mentoriem un citiem studiju procesā iesaistītajiem cilvēkiem mūsdienu skolotāju izglītības studiju programmās atklājas kā sociālā konstruktīvisma ideja par cilvēka izaugsmi kā savas pasaules pieejas konstruēšanu socializācijas procesā (Vygotsky, 1978; Žogla, 2001a; Mundhenk, 2004;

Beck & Kosnik, 2006). Akcentējot konstruktīvisma būtību augstākajā izglītībā, I. Žogla (Žogla, 2001a) uzsver katra studenta aktīvo lomu savā studiju procesā. Studentu jaunu zināšanu konstruēšanā docētāja uzdevums ir veidot rosinošas mācību situācijas, aicinot studentus piedalīties diskusijā – viedokļu apmaiņā, ļaujot viņiem paust savu argumentētu viedokli, kā rezultātā studenti kļūst par atbildīgiem dalībniekiem studiju procesā, kura galvenais mērķis ir izpratne, nevis no galvas iemācīti teorētiski secinājumi. Arī K. Beks un K. Kosnika (Beck & Kosnik, 2006) uzsver nepieciešamību skolotāju izglītības programmas balstīt konstruktīvisma principos, akcentējot sociālā konstruktīvisma idejas. Kā vienu no argumentiem sociālā konstruktīvisma realizēšanā skolotāju studiju programmās autori min *integrāciju*, kas tiek saprasta kā zināšanu un pieredzes, teorijas un prakses vienotība. Tādējādi šādās programmās tiek aktivizētas gan studentu kognitīvās spējas, gan sociālās prasmes un emocionālā izpratne, gan darbošanās motīvi, kas izpaužas kā personīgajā, tā arī profesionālajā plāksnē. Kā otru principu autori izceļ *izzināšanu*, kur zināšanu bagātināšana notiek, izmantojot esošās zināšanas un tās interpretējot. Tas ir zināšanu radīšanas modelis, kurā vienkāršai zināšanu pārnesi no docētājiem uz studentiem nav vietas. Trešais princips balstās zināšanu veidošanā *komunikācijā*. Tādēļ topošo skolotāju studiju programmās ir svarīgi paredzēt vietu diskusijām, viedokļu apmaiņai, refleksijai un tam jānotiek atbalstošā un uz sadarbību veicinošā vidē, jo, kā jau uzsvēris Ļ. Vigotskis (Vygotsky, 1978), cilvēka attīstību nosaka sociālā mijiedarbība, kuras rezultātā notiek cilvēka kognitīvā attīstība. Šāda pieeja skolotāju izglītībai tiek dēvēta par „personīgo- konstruktīvo- sadarbības pieeju” (*a personal-constuctivist-collaborative approach*), to pretstatot „tehniskai-pārneses pieejai” (*a technical-transmission approach*), kur docētāji „nodod” zināšanas topošajiem skolotājiem (Beck et al., 2004). Autori uzsver, ka pieejas būtība atklājas topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizpētē (*self-study*), kur viņš ir gan pētnieks, gan pētījuma priekšmets, un procesa neatņemams komponents ir sadarbība ar docētājiem, skolu mentoriem, kam šajā procesā ir atbalsta sniegšanas funkcijas. Pašizpētes rezultātā studentiem ir iespēja pašiem vadīt savu mācīšanos, attīstot atbildību par savām studijām un izaugsmi, kas viņiem ir nozīmīgi arī kā topošajiem skolotājiem, kuriem pašiem jābūt atbildīgiem par savu profesionālo izaugsmi nākotnē. Pašvadītu mācīšanās procesu raksturo šādas pazīmes (Knowles, 1975, 61):

- spēja izprast atšķirības starp docētāja virzītu un pašvadītu mācīšanos un spēt šīs atšķirības izskaidrot citiem;
- spēja sevi uztvert kā neatkarīgus un pašvadītus cilvēkus;
- spēja sadarboties ar vienaudžiem un uztvert viņus kā palīgus sava studiju procesa plānošanā un vajadzību noteikšanā, spēja vienaudžiem palīdzēt un saņemt palīdzību no citiem;

- spēja ar vienaudžu un docētāju palīdzību noteikt savas reālās mācību vajadzības;
- spēja savas mācību vajadzības pārveidot mācību mērķos, kurus ir iespējams sasniegt, un to sasniegšanas procesu izvērtēt;
- spēja docētājus uztvert kā palīgus un konsultantus, pašiem uzņemoties iniciatīvu un lietderīgi izmantojot docētāju piedāvātos materiālus;
- spēja plašos mācību resursus izmantot atbilstīgi mācību vajadzībām;
- spēja izvēlēties efektīvas mācību stratēģijas dažādu resursu izmantošanā;
- spēja apkopot un novērtēt dažādu mācību mērķu sasniegšanas kritērijus.

Pašvadītu mācīšanos raksturojošās īpašības liecina, ka šāda veida mācīšanās nozīmē zināšanas par sevi un to, kā cilvēks veic savu darbu, un ka pašvadītas mācīšanās neatņemams komponents ir sava mācīšanās procesa un mācību sasniegumu pašizvērtēšana. Prasme pašnovērtēt savus mācību individuālos sasniegumus vienotībā ar mācību procesa efektivitāti ir viens no būtiskākajiem pašregulētas mācīšanās līdzekļiem (Žogla u.c., 2012). Pašizvērtēšanā var noteikt, vai sasniegti izvirzītie mērķi un vai jāplāno papildus mācīšanās aktivitātes, ja izrādās, ka iepriekš izstrādātais plāns nedarbojas (*Mansvelder-Longayroux et al., 2007*). Svarīgi, lai minētās pašvadītas mācīšanās pazīmes izpaustos studentu darbībā, jo viņiem jāizprot, ka pašu profesionalitāte nākotnē ir atkarīga no viņiem, viņu darba un gatavības mācīties, jo labi speciālisti – tajā skaitā arī skolotāji – nedz piedzimst, nedz tiek izveidoti, par tādiem kļūst, pateicoties pašu ieguldītajam darbam. Cilvēka pašattīstība nav process, kas notiek pats par sevi, to veicina pedagogi, kas sekmē savu audzēkņu iedzimtās un iegūtās spējas, vienlaicīgi veicinot arī viņu patstāvību mācībās un nepieciešamību nepārtraukti pašattīstīties (Žogla u.c., 2012).

Rezumējot iepriekšanalizēto, var secināt, ka mūsdienu skolotāju izglītības uzdevums ir palīdzēt veidoties skolotājiem, kas profesionāli darbojas 21.gs. izglītības vidē un sekmē kopējo izglītības sistēmas kvalitāti. Efektīvas skolotāju izglītības studiju programmas tiek veidotas atbilstīgi humānpedagoģijas, psiholoģijas un sociālā konstruktīvisma principiem, sniedzot topošajiem skolotājiem iespēju būt aktīviem sava studiju procesa dalībniekiem, kurā tiek ievērotas viņu individuālās attīstības vajadzības. Skolotāju izglītības studiju programmu saturu nosaka nepieciešamība topošajiem skolotājiem demonstrēt gan dažādas zināšanas un prasmes (piemēram, pedagoģijā, psiholoģijā un mācību priekšmeta metodikā, u.c.), gan paust attieksmi par savām studijām un izvēlēto profesiju, tādēļ aktuāla ir studiju programmu kursu integrācija jeb starpdisciplināritāte.

Tā kā nozīmīgs efektīvas mūsdienu skolotāju izglītības komponents ir topošo skolotāju praktiskā darbība, refleksija par paveikto, pētnieciskā darba veikšana un tā kā iespējas to darīt nodrošina pedagoģiskā prakse skolā, nākamajā apakšnodaļā raksturota topošo skolotāju pedagoģiskā prakse un pedagoģiskā darbība promocijas pētījuma kontekstā.

1.3. Topošo skolotāju pedagoģiskā darbība

Ar skolotāja profesijas ikdienu topošie skolotāji studiju procesā iepazīstas pedagoģiskajā praksē, sauktu arī par skolotāja praksi, mācību praksi (*teaching practice, field placement, internship, practicum*). Līdz pedagoģiskajai praksei studentiem parasti nav vai ir minimāls ieskats skolotāja darbā, kas gūts, piemēram, veicot skolotāja pienākumus Skolotāju dienā, kad vecāko klašu audzēkņi dažkārt kļūst par jaunāko skolēnu skolotājiem. Pedagoģiskā prakse ir viena no galvenajām skolotāju izglītības studiju programmu daļām (*Shkedi & Laron, 2004; Beck & Kosnik, 2006; Wilson & I'Anson, 2006*), un augstskolā tā parasti notiek pieredzējuša pedagoga vadībā (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000). Tradicionālajā skolotāju izglītības modelī pedagoģiskā prakse norit noteiktās skolās, kur topošie skolotāji nonāk pēc obligāto teorētisko studiju kursu apgūšanas universitātē. Tā kā mūsdienās skolotāja darbam ir radošs raksturs, kas līdztekus praktiskajām prasmēm akcentē intelektuālās prasmes, piemēram, analizēt situāciju, prognozēt pieņemtā lēmuma turpmākās sekas, operatīvi paredzēt vairākus soļus uz priekšu (Jurgena, 2002), pedagoģiskā prakse piedāvā topošajiem skolotājiem iespēju ne tikai integrēt zināšanas praktiskā darbībā, bet arī attīstīt nepieciešamās intelektuālās prasmes (*Gray, 2004; Moore, 2004; Loughran, 2007a; Lampert, 2010*). Pedagoģiskajai praksei ir būtiska nozīme patstāvīgas topošo skolotāju profesionālās darbības veidošanās procesā un turpmākās pedagoģiskās darbības attīstībā, un to raksturo topošo skolotāju prasmes veikt skolotāja darba pienākumus un uzdevumus, to skaitā arī savas pedagoģiskās darbības reflektīvu izvērtēšanu (*Korthagen & Kessels, 1999* citēts no *Loughran, 2002; Wilson et al., 2001; Wilson & I'Anson, 2006; Strode, 2010; Baltušīte, 2012; Torm et al., 2012*). Izpratne par pedagoģiskās prakses būtību dažādās izglītības iestādēs var atšķirties, piemēram, tās mērķis var būt parādīt topošajiem skolotājiem, kāds ir skolotāja darbs, dažkārt tas var būt laiks, kad topošie skolotāji strādā pie klasvadības un mācību priekšmeta metodikas prasmēm, bet reizēm tas var būt kā uzskates līdzeklis, lai salīdzinātu teorijā apgūto ar praksē notiekošo. Atsaucoties uz pētījumiem skolotāju izglītībā, M. Lamperte (*Lampert, 2010*) skaidro, ka vārds „prakse” (*practice/practices*) tajos vairākumā gadījumu tiek lietots neviennozīmīgi. „Prakse” var būt ideāls, kas jāsasniedz; tā var būt realitāte, ar ko jāreķinās; tā var būt pretstats teorijai. Praksi var attiecināt uz individuāla skolotāja darbību vai uztvert kā vispārinājumu par visu skolotāju darbību. Tā var raksturot

lietu pastāvīgu norisi vai noteiktu paradumu kopumu. Taču ir arī noteikti formulēti skaidrojumi par pedagoģiskās prakses būtību, piemēram, „pedagoģiskā prakse ir praktiska mācību un audzināšanas darbība teorētisko zināšanu nostiprināšanai, skolotāja darbā nepieciešamo prasmju un iemaņu apguvei” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 126) un „pedagoģiskās prakses mērķis ir studentu gatavības veicināšana profesionālai darbībai skolas vidē” (Baltušīte, 2012, 5). Savukārt A. Strode (Strode, 2010), uzsverot topošo skolotāju pedagoģiskās prakses uzdevumus – teorētisko zināšanu izmantošanu praktiskajā darbībā un mācīšanos no savas pieredzes refleksijas rezultātā –, tās būtību salīdzina ar darbības pētījumu, kam raksturīgs mācīšanās cikliskums un kas piedāvā iespēju atzīt dialektiski pretējus uzskatus. Viņa izceļ mācīšanās holistisko perspektīvu, rosina zinātniski pētniecisko sadarbību un zināšanu konstruēšanu atklāj kā mācīšanās procesa rezultātu. Viņa arī akcentē kopveseluma pieeju pedagoģiskajai praksei, kuras mērķis ir topošo skolotāju individualitātes attīstība, viņu profesionālās patstāvības un pedagoģiskās kompetences pilnveide. Tāpat kā ir dažādas izpratnes par pedagoģiskās prakses būtību, mēdz atšķirties arī pedagoģiskās prakses norises laiki. Ir pētnieki, kas uzskata, ka topošo skolotāju pirmajai praksei vajadzētu būt jau pirmajā studiju semestrī un izpausties kā novērošanas praksei, jo ātrāka prakses integrēšana studiju procesā varētu nodrošināt topošo skolotāju izpratni par refleksijas nozīmi skolotāja darbā un veicināt reflektēšanas prasmes attīstību (Torm et al., 2012), taču, balstoties uz studiju plānu, tā var noritēt dažādos laikos. R. Baltušīte (Baltušīte, 2012) secina, ka topošie skolotāji ir labāk sagatavojušies profesionālajai darbībai skolā, ja pedagoģiskās prakses uzdevumu apjoms tiek paplašināts pakāpeniski. Atkarībā no prakses mērķa atšķirīgs var būt arī pedagoģiskās prakses norises ilgums (Wilson et al., 2001).

Promocijas darba pētījuma kontekstā tiek runāts par topošo skolotāju pedagoģiskajā praksē veikto pedagoģisko darbību, kas ir topošo skolotāju darbs kā savas izvēlētas specialitātes mācību priekšmeta skolotājiem, veicot mācību stundu plānošanu, materiālu izvēli, skolēnu mācību darbības un sasniegumu izvērtēšanu, sadarbību ar skolēniem, klasvadību. Topošo skolotāju pedagoģiskā darbība norit sadarbībā vai nu ar docētājiem, vai skolu mentoriem, kas palīdz topošajiem skolotājiem izprast un veikt uzticētos pienākumus. Jēdziens „topošo skolotāju pedagoģiskā darbība” izvēlēts tādēļ, ka aktivitātes, ko veic topošie skolotāji pedagoģiskās prakses laikā, nav tik plašas kā pienākumi, ko ikdienā veic pieredzējuši skolotāji, kuru pedagoģiskā darbība ir „vērtīborientēta, mērķtiecīgi plānota vai intuitīva mācīšana un audzināšana, kas tiek veikta, plānojot, organizējot un vadot mācību un audzināšanas procesu” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 126). I. Jurgena (2002) skaidro, ka patstāvīga pedagoģiskā darba pieredze jaunajiem skolotājiem veidojas tikai otrajā vai trešajā darba gadā, jo līdz tam viņiem trūkst pieredzes, kas ļautu saskatīt

pedagoģisko situāciju daudzpusību. Topošo skolotāju pedagoģiskā darbība ir ceļš uz pieredzējuša skolotāja pedagoģisko darbību. Līdz ar pētniecisko un organizatorisko darbību pedagoģiskā darbība ir skolotāja profesionālās darbības komponents (Lasmanis, 2010), un mūsdienu izglītības situācijā tā norit humānpedagoģijas paradigmā (Beļickis, 2000; Jurgena, 2002; Žogla u.c., 2012). „Skolotāja profesionālā darbība” ir visaptverošs jēdziens, kas tiek attiecināts uz skolotāja darbu kopumā (Izglītības likums, 1998; Jurgena, 2002; Projekts „Pedagogu konkurētspējas veicināšana...”, 2010; Žogla u.c., 2012). Skolotāja darbības kvalitāti nosaka viņa zināšanu, prasmju, empātijas, vadīšanas, reflektēšanas un pašizvērtēšanas kompetence tās vienotībā skolā, klasē un ārpus skolas (OECD, 1992).

Runājot par skolotāju darbību, izmantots tiek arī jēdziens „skolotāju profesionālā kompetence” (Andersone, 2009; Andersone & Rutka, 2012). Piemēram, R. Andersone (Andersone, 2009, 13) skaidro, ka skolotāja profesionālās kompetences saturs ietver zināšanas (par personības attīstību, mācību organizēšanu, savu mācību priekšmetu, saskarsmi, sadarbību), prasmes (mācīties un mācīt, motivēt, sadarboties un vadīt, risināt problēmas, kontrolēt un vērtēt) un attieksmes (pret profesiju, skolēniem, vērtībām un problēmām), kas nepieciešamas viņa profesionālajā darbībā. Savukārt Z.Čehlova un M.Čehlovs (Čehlova & Čehlovs, 2009, 59), minot jēdzienus „pedagoģiskā darbība” un „pedagoģiskā kompetence”, runā par skolotāju profesionālo kompetenci, nosakot, ka tās pamatā ir izglītības humanizācijas galvenā ideja – mācību procesa centrā atrodas cilvēks – gan tas, kurš māca, gan tas, kurš mācās. Skaidrojot skolotāju profesionālās kompetences saturu detalizētāk, autori akcentē trīs komponentus: skolotāja izziņas kultūru (zināšanas, prasmes, izziņas pieredze); skolotāja psiholoģiski pedagoģisko kultūru (attieksmju sistēma, vērtību sistēma); darbības didaktisko kultūru (prasme organizēt un novērtēt darbību) (Čehlova & Čehlovs, 2009). Pedagoģa profesionalitātes jēdziens tiek skaidrots kā „augsta līmeņa prasme, zināšanas un pieredze profesijā vai profesionālās darbības veikšanā” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 139) un profesionalitāte skolotāja darbā izpaužas kā spēja veikt refleksiju darbības brīdī (angl. *reflection-in-action*), kad iepriekš apgūtās zināšanas tiek izmantotas vēl nepieredzētās situācijās, vienlaicīgi izvērtējot savu rīcību un tās sekas, kā arī paredzot iespējamās rīcības variantus līdzīgās situācijās nākotnē (Howey, 1988). Pedagoģa profesionalitāte tiek pētīta, izvērtēta un pilnveidota šādos aspektos: mācību darbības; audzināšanas darbības; pedagoģiskās saskarsmes un radošās aktivitātes aspektos (Žogla, 2001b; Bērziņa u.c., 2006), un pedagoģa profesionālā pilnveide jeb profesionālās meistarības pilnveide tiek definēta kā pedagoģa profesionālās darbības zināšanu un prasmju kvalitātes paaugstināšana, sasniedzot atbilstību augstākām konkrētās profesijas prasībām (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000; Bērziņa u.c., 2006). Universāls kritērijs pedagoģa profesionalisma vērtēšanā

ir viņa vērtību sistēma (Beļickis, 2000), kura skolotāja darbības rezultātā izpaudīsies skolēnu personību attīstībā un viņu rīcībā. Kopumā no profesionāliem skolotājiem tiek sagaidīts, ka viņi ir zinoši un prasmīgi praktiķi, kas izprot skolotāja misiju un mīl savu darbu, ir inteligenti, ir atbildīgi par skolēnu personību attīstību, nodrošinot to, ka katrs skolēns ir ieinteresēts savā izaugsmē. Skolotāja profesionalitāte ir augsta līmeņa prasme, zināšanas un pieredze, tā ietver arī skolotāja paša nepārtrauktu pašpilnveidi, skolas un vecāku sadarbības, sabiedrības procesu, kultūras, morāles, demokrātijas u.c. izpratnes veicināšanu (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000; Day, 2004; Rutka, 2012).

Ņemot vērā nepieciešamību pēc profesionāliem skolotājiem, kvalitatīvas skolotāju izglītības studiju programmas, kurās topošie skolotāji var apgūt savu profesiju, darbojoties praktiski, integrējot teoriju un praksi, ir patiesi aktuāla (Torm et al., 2012; Coninx et al., 2013; European Commission, 2013), jo pedagoģiskajā praksē topošajiem skolotājiem ir iespēja apzināties sevi kā izvēlētas profesijas pārstāvjus, stiprinot savu kā skolotāju identitāti (Torm et al., 2012), kā arī ir iespēja mācīties ne tikai no savas darbības, bet mācīties tādēļ, lai uzlabotu savu pedagoģisko darbību (Darling-Hamond, 2006). Līdztekus teorētisko zināšanu izmantošanai praktiskās situācijās pedagoģiskajā praksē topošie skolotāji var veidot paši savu „praktisko teoriju” (*practical theory*) jeb „personīgo teoriju, kas strādā praksē” (*personal working theory*), kuras veidošanās norit cikliski: no teorētisko zināšanu apgūšanas un izmantošanas praksē uz refleksiju par savu pedagoģisko darbību un izveidojušos secinājumu integrēšanu savā turpmākajā darbībā (Torm et al., 2012). A. Mūrs (Moore, 2004) skaidro, ka reflektīvas darbības pamatideja topošo skolotāju pedagoģiskajā praksē ir skatīties notikumus kopveselumā, nevis atsevišķās detaļās, piemēram, nevis atsevišķu stundu izdošanos vai neizdošanos, bet mācību procesu kopumā, balstoties nevis uz izmērāmiem lielumiem kā kontroldarbu rezultāti, bet gan uz svarīgākām lietām – kādi ir katra konkrētā skolēna mācību sasniegumi un ieguvumi, beigās analizējot iespējamās aktivitātes procesa pilnveidošanai nākotnē. Tādējādi topošo skolotāju pedagoģiskā darbība tāpat kā pedagoģija tiek uztverta gan kā zinātne, gan kā māksla, kur bez stingri noteiktas teorijas nozīmīgs ir arī intuitīvais aspekts (Students, 1933/1998; Beļickis, 2000; Jurgena, 2002; Vedins, 2011).

Analizējot zinātnisko literatūru par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības būtību, var secināt, ka topošo skolotāju pedagoģiskā darbība ir viņu izvēlētas specialitātes mācību priekšmeta skolotāja pienākumu veikšana, kas ietver mācību stundu plānošanu, mācību materiālu izvēli, skolēnu mācību darbības un sasniegumu izvērtēšanu, sadarbību ar skolēniem, klasvadību. Topošie skolotāji pedagoģisko darbību veic pedagoģiskajā praksē, kas ir nozīmīga skolotāju izglītības studiju programmu sastāvdaļa, kuras laikā topošajiem skolotājiem, izmantojot studijās apgūtās zināšanas, ir iespēja veidot un attīstīt praktiskās un intelektuālās

prasmes, kas nepieciešamas skolotāja profesijā. Viens no topošo skolotāju uzdevumiem pedagoģiskajā praksē ir pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana. Topošo skolotāju pedagoģiskā darbība ir viens no soļiem ceļā uz viņu turpmāko pedagoģisko kompetenci un profesionālismu.

Tā kā topošo skolotāju pieredzes trūkumu patstāvīgas pedagoģiskās darbības veikšanā un tās pašizvērtēšanā var kompensēt viņu sadarbība ar fakultātes docētājiem un skolu mentoriem, promocijas darba nākamajā apakšnodaļā atklāta docētāju un skolu mentoru iesaistīšanās topošo skolotāju studiju procesā.

1.4. Docētāji un skolu mentori topošo skolotāju studiju procesā

Līdz ar noteiktām prasībām un ieteikumiem mūsdienu skolotāju izglītības studiju programmu veidošanā un pedagoģiskās prakses norisē vērā jāņem fakts, ka pašiem topošajiem skolotājiem ir noteiktas gaidas saistībā ar skolotāja profesiju. Topošie skolotāji ikvienā studiju kursā aktualizē savu kā skolēnu pieredzi – kāds viņiem šķitis skolotāja darbs un mācību process. Tādējādi studenti skolotāju izglītības studijas uzsāk ar noteiktiem priekšstatiem par to, kas viņus varētu sagaidīt studiju procesā, un par to, kas ir mācīšana un mācīšanās, jo savas mācīšanās pieredzes laikā ir uzkrājuši dažādas novērojumos balstītas idejas (*Cole & Knowles, 1993; Beck et al., 2004; Berry, 2004; LaBoskey, 2004; Moore, 2004; Loughran, 2006*). Taču viņiem vēl nezināma, piemēram, ir gatavošanās mācību stundām, mācību procesa plānošanas specifika, skolēnu dažādība un tās respektēšanas nozīme, tādā veidā studiju laikā viņu priekšstati bagātinās ar jaunām idejām par to, kādas prasības skolotājam jāizpilda un kādiem kritērijiem jāatbilst. Tā, soli pa solim iepazīstoties ar skolotāja profesiju, topošie skolotāji atklāj dažādus aspektus, kas viņos rada satraukumu, piemēram, pāreja no sevis identificēšanas ar skolēniem uz sevis uztveršanu kā skolotājiem; izdzīvošanas māka skolas ikdienā, kura neatbilst iedomātajai „ideālajai mācīšanai”; uzmanības pievēršana skolēniem – viņu vajadzībām, interesēm (*Loughran, 2006*). Tādēļ jauno skolotāju sagatavošanā nepieciešams pilnveidot teorētiskās un praktiskās zināšanas, līdzsvarojot tās ar viņu pieredzi (*Jurgena, 2002*). Topošo skolotāju iecerētās gaidas un iedomātos priekšstatus par skolotāja profesiju var apstiprināt vai mainīt skolotāju izglītības studiju programmu docētāju un skolu mentoru palīdzība un sadarbība ar studentiem. Proti, docētājiem un skolu mentoriem darbā ar topošajiem skolotājiem ir dubulta loma – viņi studentiem ne tikai māca par mācīšanu un mācīšanos, bet ir arī paraugi, kā to darīt (*Loughran, 2006; Vedins, 2011*), jo nozīme ir gan cilvēkam, kas palīdz mācīties, gan saturam, kas tiek mācīts, gan manierei, kādā tiek mācīts. Pedagoģa personība, raksturs un personīgā vērtības sistēma var garantēt humānu pedagoģisko aktivitāti, kuras rezultātā tiek ievērotas studentu individuālās vajadzības un tiek vadīta viņu

attīstība. Radošā un optimistiskā vidē, ko veido docētāju, skolu mentoru un studentu mijiedarbība – komandas darbs, kuras rezultāts ir mācīšanās vienam no otra, veidojas efektīvs studiju process, kurā svarīgākais nav vis docētāja vai skolu mentora darbība, bet gan tas moments viņu darbībā, kas ierosina un izraisa topošo skolotāju atbildes darbību. Tādēļ par docētāju un skolu mentoru, tāpat kā skolotāju, svarīgāko profesionālo funkciju kļūst pedagoģiskā procesa organizēšana un vadīšana, katra audzēkņa (bērna, skolēna, studenta) intereses, kritiskās domāšanas, daudzveidīgas darbības un individuālo sasniegumu veicināšana, palīdzība iegūto un iedzimto potenciālu attīstīšanā līdz spējām noteiktā indivīda attīstības posmā (Beļickis, 2000; Jurgena, 2002; Vedins, 2011; Rutka, 2012; Žogla u.c., 2012). Tas notiek, meklējot līdzsvaru starp audzēkņa (bērna, skolēna, studenta) patstāvību un skolotāja palīdzību (Žogla u.c., 2012).

Docētāju darbs ar topošajiem skolotājiem pirms pedagoģiskās prakses ir palīdzēt studentiem saskatīt, kādas praktiskas skolotāja profesijas nianse atklājas viņu docētajos studijuursos, kas no tā piesaista topošo skolotāju interesi un kļūst viņiem personīgi nozīmīgs (Zeichner, 2005; Vedins, 2011), lai to varētu izmantot savā pedagoģiskajā darbībā prakses laikā. Tādējādi docētāju studiju kursa satura izvēle un mācīšanas stils kā praktiska darbība skolotāju izglītības studiju programmās vienmēr ir bijusi uzmanības centrā, padarot *mācīšanas par mācīšanu* un *mācīšanās par mācīšanu* procesus sarežģītus (Loughran, 2006). Tas tādēļ, jo nepietiek vien ar to, ka docētāji studentiem tikai „māca, kā mācīt”, neievērojot nevienu no principiem, ko paši aktualizējuši teorijā (Berry, 2004; Loughran, 2006; Vedins, 2011). Tas, protams, nenozīmē, ka topošie skolotāji docētāju demonstrētos mācību procesa organizēšanas „modeļus” automātiski pārceļ savā darbībā, taču tā topošajiem skolotājiem ir iespēja analizēt un pārrunāt ar docētājiem dažādas pedagoģiskās situācijas un rīcības iespējas. Piemēram, tā kā viena no skolotājiem nepieciešamākajām prasmēm ir elastīgi reaģēt negaidītās situācijās, Dž. Logrens (Loughran, 2006) uzskata, ka topošajiem skolotājiem tāda rīcība jāredz arī savu docētāju darbībā un tas kopīgi jāizrunā, jo tas ir ceļš no teorētiski pareizas pedagoģiskās darbības uz profesionālu pedagoģisko darbību reālās situācijās. Šāda docētāju pieeja savam darbam mudina viņus būt par paraugiem topošajiem skolotājiem, papildinot savus vārdus ar reālu darbību, ļaujot izvairīties no liekvārdīgas stāstīšanas par to, kas būtu jā dara noteiktās pedagoģiskās situācijās, lai gan tas ir tik vilinoši un tam ir tik grūti pretoties (Berry, 2004). Docētāji šo uzdevumu sev var atvieglot un var palīdzēt topošajiem skolotājiem izprast mācīšanas un mācīšanās būtību, paši savu mācīšanos par mācīšanu demonstrējot uzskatāmā veidā. Topošo skolotāju studiju programmās strādājošajiem docētājiem, veicot savas darbības pašizpēti, ir iespējas izmainīt ne tikai savu darbību, bet, konsultējoties un diskutējot par sasniegtajiem rezultātiem ar saviem kolēģiem, ietekmēt arī

studiju programmas norisi (*Dinkelman, 2003*). Lai labāk izprastu sevi kā docētāju un palīdzētu topošajiem skolotājiem uztvert mācību procesa būtiskos aspektus, Dž. Logrens (*Loughran, 2006, 2007b*) piedāvā aktivitātes docētājiem, kuras realizējot viņi var palīdzēt izprast un izskaidrot „mācīšanas par mācīšanu” un „mācīšanās par mācīšanu” norisi gan sev, gan topošajiem skolotājiem. Aktivitātes ir šādas: domāšana vārdos; dienasgrāmatas rakstīšana; sadarbība – mācīšana kopā; savas rīcības uztvere caur studentu prizmu.

- Domāšana vārdos (*thinking aloud*)

Lai docētājs ar vārdu palīdzību varētu sekmēt topošo skolotāju uztveri par savas rīcības argumentāciju mācību procesā, vispirms viņam ar klausītājiem jāveido uz savstarpēju sapratni balstītas attiecības un skaidrojumi jāsniedz atbilstīgi izvēlētajā laikā un veidā, lai viņa paša (docētāja) uzvedība studentiem nešķistu dīvaina. Savas darbības vārdisks pamatojums ir sarežģīts, bet nozīmīgs veids, kādā docētājs var palīdzēt topošajiem skolotājiem uztvert skolotāju praktisko rīcību, kas sakņojas profesionālās zināšanās. Daudzās situācijās nepietiek ar to, ka studentiem tiek pastāstīts, kas viņiem jā dara, vai viņi redz, kā to, ko vajag darīt, dara kāds cits, jo šādā veidā viņiem nav nepieciešams aktīvi domāt līdzī. Taču docētāja domāšana vārdos – savas konkrētās rīcības paskaidrošana rosina topošos skolotājus veidot savu viedokli un iesaistīties diskusijā. Papildus ieguvums topošajiem skolotājiem no šādas docētāja rīcības ir noteiktas profesionālās leksikas aktualizēšana, kas lieti noder, reflektējot par pedagoģisko darbību, veicot tās pašizvērtēšanu.

- Dienasgrāmatas rakstīšana (*journal writing*)

Ja docētājs raksta studentiem pieejamu dienasgrāmatu, kurā atspoguļo savu refleksiju pirms mācību procesa, refleksiju, kas bijusi tā laikā, kā arī pēc tā, tas ļauj topošajiem skolotājiem iesaistīties diskusijā par docētāja izvēlēto darba metodiku un filozofiju, kas ir tās pamatā, paužot savu viedokli un secinot. Šī metode topošajiem skolotājiem ļauj pamanīt, ka sarežģījumi vai veiksmes docētāja darbībā reizēm ir tieši tādas pašas kā viņu (studentu) darbībā, tādējādi, iesaistoties situāciju analīzē un pieņemot noteiktus lēmumus, tiek sekmēta topošo skolotāju pedagoģiskā darbība un tās pašizvērtēšana.

- Sadarbība – mācīšana kopā (*collaboration – teaching together*)

Sadarbības rezultāts ir brīvas un godīgas docētāju un topošo skolotāju sarunas par studiju procesa izdošanos vai neizdošanos, kuru no sava skatu punkta novērojis katrs no procesā iesaistītajiem dalībniekiem. Šādās diskusijās katra iesaistītā studenta neizpaustās zināšanas tiek verbalizētas, kas palīdz saskatīt to izmantošanu praktiskā rīcībā. Sadarbība rosina gan docētājus, gan topošos skolotājus apzināties ne tikai to, kā katrs pats vada mācību procesu, bet arī to, kāpēc tas tiek darīts vienā vai otrā veidā kādā noteiktā pedagoģiskā situācijā.

- Savas rīcības uztvere caur studentu prizmu (*seeing our practice through students' eyes*)

Lai docētājs varētu topošajiem skolotājiem palīdzēt izprast, kādēļ skolotājam ir svarīgi iedziļināties mācību procesā no skolēnu skatu punkta, viņam vispirms ir jāiedziļinās studiju procesā no studentu viedokļa, uzskatāmi demonstrējot, ka tādā veidā skolotājs var atklāt nozīmīgus faktus par savas darbības uzlabošanas iespējām, kuru rezultātā tiek sekmēta kā skolēnu personību attīstība, tā arī viņu mācību sasniegumi.

Četras iepriekš raksturotās docētāju aktivitātes ir atbilstīgas topošo skolotāju izpratnes par sevi kā skolotājiem un savas pedagoģiskās darbības izpratnes veicināšanai. Tās var būt arī topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas aktivitātes, kas palīdz viņiem veidot adekvātu savas pedagoģiskās darbības pašizvērtējumu. Lai docētāji varētu topošajiem skolotājiem efektīvi palīdzēt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, skolotāja profesijas izpratnes veidošanā, teorētisko zināšanu apgūšanā, praktisko un intelektuālo prasmju attīstīšanā un pilnveidošanā, viņiem pašiem pilnībā jāizjūt studiju programmas praktiskā puse – jāvada semināri, jābūt līdzās topošajiem skolotājiem pedagoģiskajās praksēs un sava darbība jāuzlabo, veicot pašizpēti, kas palīdz apzināties, kāda studiju programmā ir viņu kā topošo skolotāju docētāju loma (*Zeichner, 2005*).

Pēc noteiktu studiju kursu apgūšanas sadarbībā ar docētājiem topošie skolotāji nonāk pedagoģiskajā praksē. Iejušanās skolotāja lomā un pedagoģiskās darbības uzsākšana topošajiem skolotājiem nav viegls uzdevums, tam nepieciešams pārdomāts docētāju un skolu mentoru atbalsts (*Perez et al., 1997; Gray, 2004; Tsafos, 2010; Torm et al., 2012*). Pedagoģiskās prakses laikā skolu mentori var palīdzēt topošajiem skolotājiem labāk izprast skolotāja profesiju, rosinot viņus atstāt malā savu kā skolēnu mācīšanās pieredzi, uzmanību veltot skolotāja darba iepazīšanai no skolotāju pienākumu skatupunkta (*Darling-Hamond, 2006*). Šāda sadarbība nenozīmē automātisku pieredzējušo skolotāju profesionālās darbības labas prakses piemēru pārceļšanu topošo skolotāju pedagoģiskajā darbībā (*Tsafos, 2010*), taču, mudinot topošos skolotājus savas pārdomas formulēt vārdos, docētāji un mentori var palīdzēt topošajiem skolotājiem veidot attieksmi par savu pedagoģisko darbību, tās pašizvērtēšanu, kā arī var palīdzēt apgūt nepieciešamās prasmes, lai varētu reflektēt par savu sniegumu (*Zeichner, 1994; Gray, 2004; Parsons & Stephenson, 2005; Hobson et al., 2009; Torm et al., 2012*).

Mentordarbība topošo profesionāļu atbalstīšanā, tajā skaitā arī skolotāju izglītībā, ir aktuāla kopš 20. gs. 80. gadiem, aptverot dažādas pasaules teritorijas (*Hobson et al., 2009*), pašam jēdzienam „mentorings” tiek izmantotam un skaidrotam dažādi. Izglītībā tas galvenokārt tiek attiecināts uz pieredzējušu skolotāju sadarbību ar jaunajiem kolēģiem, kad

pirmie ar savām zināšanām un padomu skolas darba vidē palīdz iejusties otrajiem (*Howey, 1988; Healy & Welchert, 1990; Kyle et al., 1999; Tillman, 2003; Shulman, 2004; Kačkere u.c., 2005; Smith, 2005*), kā arī līdztekus darbam ar jaunajiem skolotājiem mentori strādā ar studentiem – topošajiem skolotājiem (*Williams, 1993*). Izglītībā, atšķirībā no citām jomām, kur jaunā speciālista – mentorējamā (*mentee*) – un pieredzējušā speciālista – mentora (*mentor*) – pienākumi atšķiras, balstoties uz darba pieredzi, mentorējamā un mentora attiecības norit koleģiālā gaisotnē, jo jauno un pieredzējušo skolotāju pienākumi vairākumā gadījumu netiek dalīti (*Howey, 1988*). Mentoringā iesaistītajiem pieredzējušajiem skolotājiem ir nepieciešama aizrautīga vēlme strādāt kopā ar topošajiem un jaunajiem kolēģiem, savukārt jaunajiem skolotājiem jāvēlas uz klausīt pieredzējušos kolēģus (*Howey, 1988; Morgenthaler, 1996; Moberg & Velasquez, 2004*). C.C. Hīlija un A.J. Velhertas (*Healy & Welchert, 1990*) piedāvātā definīcija mentoringa būtību skaidro kā savstarpējo ieguvumu un ieguldījumu gan jaunā speciālista karjeras attīstībā, gan pieredzējušā karjeras pilnveidē, kur mentorējamā uzdevums ir savas profesionālās identitātes transformēšana no studenta uz pašvadītu kolēģi, bet mentora uzdevums ir radoši pilnveidot savu profesionalitāti. Tā kā profesionālās identitātes veidošanās ir sarežģīts un laikietilpīgs process un tās apzināšanās notiek, akumulējoties cilvēka pieredzei, darbībai, jaunai informācijai, sadarbībai ar citiem cilvēkiem un izjūtām (*Rutka, 2012*), nozīmīga ir mentoru palīdzība topošajiem skolotājiem savas jaunās profesionālās identitātes apzināšanā. Pedagoģiskajā praksē skolu mentori skolotāja amata prasmi studentiem var atklāt, gan paši darbojoties praktiski, gan iesaistot mentorējamos, kā arī sadarbīgā gaisotnē uz klausot topošos kolēģus un sniedzot savus padomus, tādējādi savstarpējās attiecībās nodrošinot pozitīvu emocionālo noskaņu, ko nespēj garantēt teorijas grāmatās apkopotā informācija. Mentoru uzdevums ir palīdzēt topošajiem skolotājiem integrēties un tikt pieņemtiem profesionālajā vidē (*Kačkere u.c., 2005*). Mentora un mentorējamā produktīvu attiecību rezultātā mentorējamais ne tikai attīsta savu profesionālo kompetenci, bet pilnveidojas arī kā personība, apgūstot dažādas intelektuālās un dzīves prasmes, piemēram, lēmumu pieņemšanu, savas rīcības risku apzināšanos u.c., savukārt mentora ieguvumi, piemēram, ir iekšējs apmierinājums ar savu darbu, atzinība no vadības (*Healy & Welchert, 1990; Moberg & Velasquez, 2004*). Veiksmīgai mentora un mentorējamā sadarbībai ir vairāki priekšnosacījumi (*Williams, 1993; Morgenthaler, 1996; Kyle et al., 1999; Wang & Odell, 2002; Kačkere u.c., 2005; Smith, 2005*):

- mentora cieņa pret mentorējamo, kas izpaužas kā patiesa uz klausīšana un ieklausīšanās, atbilžu sniegšana un uzvedinošu jautājumu uzdošana ar mērķi palīdzēt mentorējamajam uzlabot savu profesionālo darbību (gan kā konkrēta mācību priekšmeta skolotājam, gan vispārīgi kā pedagogam);

- mentora aizrautība ar savu darbu, kas palīdz topošajam skolotājam ieraudzīt skolotāja profesijas būtību – interesi un rūpes par katru klasē esošo skolēnu;
- mentora atbalsts un iedrošinājums mentorējamā centieniem, kas atklājas kā ticība topošā skolotāja varēšanai pat brīžos, kad viņa idejas šķiet neloģiskas vai neiespējamas;
- mentora spēja saredzēt mentorējamā stiprās puses un izdošanos, rosinot talanta attīstību, vienlaikus neizvirzot pārlietu augstas prasības;
- mentora un mentorējamā attiecību kvalitāte, ko nosaka savstarpējā cieņa, interese un uzticēšanās, kā arī prasme veidot attiecības;
- mentora un mentorējamā vēlme iemācīties ko jaunu, reflektējot par padarīto;
- mentora vēlme dalīties savās zināšanās, pieredzē, profesionālajos „noslēpumos” ar mentorējamo.

Mentoringa ētika paredz, ka mentora un mentorējamā attiecības jāveido draudzīgas, godīgas un atbildīgas, lai tās nebūtu manipulatīvas vai apvainojošas no vienas vai otras puses (*Moberg and Velasquez, 2004*). Nozīmīgākie mentordarbības ieguvumi skolotāju izglītībā ir emocionālais un psiholoģiskais atbalsts topošajiem skolotājiem, kas izpaužas kā izolētības izjūtas mazināšana un palīdzība socializācijas procesā jaunajā vidē, pārlicības par sevi un pašvērtējuma paaugstināšana, profesionālās izaugsmes, pašrefleksijas un problēmrisināšanas prasmju pilnveidošanās, kā arī praktisko prasmju veicināšana, piemēram, klasvadība, laika un darba slodzes atbilstīga plānošana, nav mazsvarīga (*Hobson et al., 2009*). Arī pētniece K. Greja (*Gray, 2004*) uzskata, ka topošo skolotāju darbošanās kopā ar pieredzējušiem skolotājiem līdztekus tehniski apgūstamām prasmēm var viņiem palīdzēt rast savu personīgo izpratni par mācīšanos, mācīšanu un kontekstu, kurā šīs darbības notiek, un strādāt pie lēmumu pieņemšanas prasmes, kas palīdz atbilstīgi reaģēt noteiktās situācijās. Pētniece uzsver, ka šajā procesā nozīmīga ir regulāra novērošana (studenti vēro mentorus un otrādi), kam seko pirms un pēc stundu diskusijas, kas sekmē studentu un mentoru sadarbību. Taču tam ir nepieciešams laiks, kura trūkuma gadījumā studenti no mentoriem visbiežāk saņem „ātrās palīdzības” padomus, nevis padziļinātu situācijas analīzi. Tādēļ docētāji – pedagoģiskās prakses vadītāji un skolu mentori jāizvēlas ļoti rūpīgi – tiem ir jābūt nevis vienkārši labiem skolotājiem, bet skolotājiem, kas vēlas un prot citiem palīdzēt kļūt par labiem skolotājiem, jo darbs ar skolēniem atšķiras no darba ar pieaugušajiem (*Zeichner, 2005; Tsafos, 2010*), kādi ir topošie skolotāji. Latvijā mentoringa ir kā atbalsta sistēma kvalitatīvas mācību prakses nodrošināšanai (*Kačkere u.c., 2005*).

Gan docētāji, gan skolu mentori, esot topošo skolotāju rīcības paraugi, var rosināt topošo skolotāju atbildību, iniciatīvu un radošumu un līdz ar citiem pienākumiem var palīdzēt

veikt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, piedāvājot savu atbalstu un sadarbību (*Moore, 2004; Loughran, 2006; Bluma, 2012*). Taču, tā kā iespējamajā pedagoģisko situāciju daudzveidībā docētāji un skolu mentori ne vienmēr var piedāvāt „pareizās” atbildes attiecībā uz katras konkrētās situācijas kontekstu, tieši mudinot topošos skolotājus izvērtēt savu darbību, viņi var palīdzēt studentiem atklāt efektīvas pedagoģiskās stratēģijas un pieejas, kuras viņi var iekļaut savā pieredzē, lai vajadzības gadījumā varētu izmantot citās pedagoģiskajās situācijās (*Battersby, 2006*). Strādājot ar topošajiem skolotājiem, docētājiem un skolu mentoriem jāņem vērā, ka viņiem mācīšanās par mācīšanu ir individuāls ceļš, kurā attīstība un izaugsme notiek, balstoties uz to, ko topošie skolotāji redz sev apkārt un uztver kā nozīmīgu savas pedagoģiskās darbības kontekstā. Tādēļ svarīgs ir laiks un enerģija, ko studenti iegulda savas darbības izpētē, jo tādā veidā viņi atklāj, ka ikvienu situāciju var aplūkot no dažādiem skatu punktiem, un var izmēģināt alternatīvas pieejas risinājumu rašanā. Lai palīdzētu topošajiem skolotājiem maksimāli izmantot laiku un enerģiju, kas tiek veltīta pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai, docētāji un mentori to var strukturēt, izvirzot noteiktus uzdevumus un palīdzot studentiem tos izpildīt. E. Holmsa (*Holmes, 2009*) piedāvā uzdevumus, kuri varētu palīdzēt veicināt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi un viņu profesionālo izaugsmi:

- „noteikt tās darbības jomas, kurās nepieciešama izaugsme;
- noteikt mērķus savai attīstībai;
- konsultēties arī ar citiem, lai noteiktu savas attīstības mērķus;
- atklāt savas kā cilvēka, kurš mācās, vajadzības;
- patstāvīgi strādāt pie savu profesionālās darbības prasmju pilnveides;
- pilnībā izmantot visas iespējas savai profesionālajai attīstībai;
- meklēt palīdzību, ja nepieciešams;
- sniegt palīdzību un jautāt pēc tās, dot padomus un uzklaut tos, sniegt konstruktīvu kritiku un uzklaut to;
- dot savu ieguldījumu kolēģu (studiju biedru) profesionālajā attīstībā” (*Holmes, 2009, 212-213*).

Docētāju un mentoru atbalsts topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā ir arī dažādu izvērtēšanas līdzekļu, metožu un sadarbības veidu piedāvājums, kura rezultātā topošie skolotāji izprastu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtību un funkcijas skolotāja darbā un kas mudinātu topošos skolotājus veikt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu var stimulēt, piemēram, tas, ka docētāji un mentori novēro viņu pedagoģisko darbību (*Silvia & Phillips, 2004*). Docētājiem un

mentoriem būtu vēlams topošos skolotājus iepazīstināt arī ar pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritērijiem, jo studenti tiek rosināti izvērtēt savu darbību, ja viņiem vēl pirms darbības uzsākšanas ir pieejami objektīvi sava snieguma pašizvērtēšanas kritēriji, kas ir darbības veikšanas prasību pamatā (*Silvia & Phillips, 2004; Lee, 2005; Parkes & Kajder, 2010; Baltušiņa, 2012*). Noteiktas prasības un vērtēšanas kritēriji palīdz studentiem sekmēt savu pašapziņu un veikt savas darbības pašizvērtēšanu (*Drew, 2001*).

Līdzās topošo skolotāju komunikācijai ar docētājiem un skolu mentoriem ne mazāk nozīmīga pedagoģiskajā praksē ir viņu komunikācija ar saviem kursabiedriem, skolēniem un citiem atbalstu sniedošiem cilvēkiem. Veiksmīgu topošo skolotāju pedagoģiskās prakses norisi sekmē visu iesaistīto pušu – topošo skolotāju, docētāju, skolu mentoru, dažkārt arī citu topošo skolotāju atbalstošo cilvēku – sadarbība, ko var panākt, ja docētājiem un skolu mentoriem, uzklusot atšķirīgus viedokļus, ir iespēja sagatavot topošo skolotāju pedagoģisko praksi kopīgi (*Torm et al., 2012*). Savstarpējā sadarbībā docētāji nepieciešamības gadījumā varētu sniegt atbalstu gan topošajiem skolotājiem, gan skolu mentoriem (*Gray, 2004*) un citiem iesaistītajiem.

Analizējot iespējas, kā docētāji un skolu mentori varētu palīdzēt topošajiem skolotājiem labāk izprast savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu, var secināt, ka docētāji un skolu mentori, ņemot vērā studentu pieredzi, var viņiem palīdzēt mainīt izveidojušos priekšstatus un stereotipus un veidot jaunu izpratni par skolotāja profesijas būtību. Docētāju palīdzība topošajiem skolotājiem vairāk ir viņu zināšanu, bet mentoru palīdzība – vairāk prasmju veidošana un papildināšana. Taču kā docētāju, tā arī mentoru uzdevums ir radīt topošo skolotāju mācīšanos atbalstošu vidi un atmosfēru un vadīt studiju procesu atbilstīgi katra studenta individuālajai attīstībai, veicinot viņu patstāvību nākotnē. Profesionālo pienākumu veikšanas ietvaros docētāju un mentoru uzdevums ir arī būt topošajiem skolotājiem par paraugu mācīšanas par mācīšanu un mācīšanās par mācīšanu norisei, demonstrējot daudzveidīgas pedagoģiskās situācijas un tās pārrunājot.

Pedagoģisko situāciju dažādībā docētāji un mentori ar savas rīcības paraugu un uzskatāmu tās izvērtēšanu var palīdzēt topošajiem skolotājiem mācīties veikt gan pedagoģisko situāciju, gan savas pedagoģiskās darbības izvērtēšanu, rosinot studentus apzināties, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas mērķis ir uzlabot profesionālo darbību nākotnē. Tādēļ promocijas darba otrajā nodaļā skaidrota pašizvērtēšanas būtība izglītībā, skolotāju izglītībā un topošo skolotāju pedagoģiskajā darbībā.

2. Pašizvērtēšana kā reflektīva pedagoģiskā darbība izglītībā

2.1. Pašizvērtēšana skolotāju izglītībā

2.1.1. Pašizvērtēšanas jēdziena skaidrojums un tā būtība skolotāju profesionālajā darbībā

Pašizvērtēšana ir izaugsmes pamats. Godīga attieksme pret paveikto un vēlme mācīties gan no veiksmēm, gan no trūkumiem savā rīcībā palīdz cilvēkam saskatīt attīstības mērķi un izvirzīt konkrētus uzdevumus tā sasniegšanai. Zinātniskie pētījumi psiholoģijā un pedagoģijā pierāda, ka cilvēks atšķirībā no citām dzīvām būtnēm uz zemes spēj uz sevi paskatīties no malas un nolikt sevi savas uzmanības centrā, cenšoties par sevi un savu darbību spriest pēc noteiktiem standartiem un secinot, vai viņš un viņa darbības tiem atbilst, tādējādi demonstrējot spēju noteikt nepieciešamo savas tālākās pilnveidošanās ceļu (Duval & Wicklund, 1972; Sedikides & Strube, 1997; Povinelli & Prince, 1998; Silvia & Phillips, 2004). Jēdziena *pašizvērtēšana* skaidrošanai un tā izmantošanas promocijas darbā pamatošanai nepieciešams raksturot atšķirīgas pieejas literatūrā, jo dažādi autori sniedz atšķirīgus skaidrojumus un izmanto arī atšķirīgus jēdzienus. Latviešu valodā tiek lietoti gan jēdzieni „pašizvērtēšana” un „pašizvērtējums”, gan „pašnovērtēšana” un „pašnovērtējums”. Lai arī dažkārt „pašizvērtēšana” un „pašizvērtējums” tiek lietots aprakstoša vērtējuma, bet „pašnovērtēšana” un „pašnovērtējums” tiek lietots atzīmes vai cita veida simbola izmantošanas gadījumā, visbiežāk abi jēdzieni tiek lietoti kā sinonīmi. Angļu valodā tiek lietoti jēdzieni *self-assessment* un *self-evaluation*, kas arī visbiežāk tiek izmantoti kā sinonīmi. Piemēram, Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā definēts jēdziens „pašizvērtēšana” (*self-evaluation*) kā „process, kurā detalizēti izvērtē sevi, savas īpašības, savas darbības, rīcības nozīmīgumu, trūkumus un tālāko perspektīvu; pašizvērtēšana ir svarīga, lai tālāk plānotu savu individuālo vai izglītības iestādes darbību, rīcību” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 122-123), bet nav atrodams jēdziens „pašnovērtējums”, ko savukārt izmanto R. Hahele (2006), uzskatot, ka pedagoģijā pašizvērtēšanas veikšana nozīmē reflektēšanu par savu mācīšanos, ar mācīšanos saprotot cilvēka mācīšanos no savas darbības, lai analīzes rezultātā izdarītu secinājumus ar mērķi darbību nākotnē kvalitatīvi uzlabot. Atsaucoties uz N. L. Geidžu un D. C. Berlineru (Geidžs & Berliners, 1998, pamatojoties uz *American Federation of Teachers* et al., 1990), „vērtēšana” (*assessment*) ir process, kurā tiek apkopota, interpretēta un sintezēta informācija, lai izdarītu spriedumus par (audzēkņiem); dotu (audzēkņiem) atgriezenisko saiti par (viņu) progresu un viņu darbības sasniegumiem un trūkumiem; spriestu par mācīšanas efektivitāti; bet „novērtējums” (*evaluation*) ir daļa no vērtēšanas procesa, kurā kaut kam tiek piešķirta zināma vērtība un tiek veidots spriedums.

Līdzīgu skaidrojumu sniedz arī R. S. Džonsone ar kolēģiem (*Johnson et al.*, 2006, atsaucoties uz *Landau & Bogus*, 1975 un *Morris*, 1976), pamatojot, ka:

„vērtējums (*assessment*) tiek definēts kā ilgstošs, attīstošs process, kurā var noteikt izaugsmi un izmaiņas un kas sniedz informāciju par lietām, kurām nepieciešama turpmāka attīstība – vērtēt ir noteikt kaut kā vai kāda vērtību, tas nozīmē izteikt atzinību vai izveidot spriedumu par vērtību vai nozīmību; novērtējums (*evaluation*) parasti nozīmē gala, summātīvo procesu, kas ietver daudzveidīgus vērtējuma veidus un ir savā ziņā kā augstu likmju pārbaude vai rekomendācija, lai iegūtu uzticību, paaugstinājumu vai veiksmīgi pabeigtu kādu mācību iestādi – novērtēt nozīmē izpētīt vai spriest, tas ietver cilvēka vai lietas vērtības noteikšanu attiecībā uz citiem tāda paša veida pārstāvjiem” (*Johnson et al.*, 2006, 5, 16).

Promocijas darbā tiek analizēti zinātniskie darbi, kuros latviešu valodā lietots gan jēdziens „pašizvērtēšana”, gan „pašnovērtēšana”, nenosakot atšķirību starp vērtēšanu kā rezultātu un kā procesu, piemēram, pašnovērtējumu vienlaicīgi kā procesu un rezultātu definē R. Hahele (Hahele, 2006):

„[skolēnu] pašnovērtējums saprotams gan kā process, kas [skolēnam] liek domāt un rakstīt par savu mācīšanos, gan kā rezultāts un progress, jo tiek analizēti, aprakstīti un plānoti savas mācīšanās uzlabojumi” (Hahele, 2006, 28).

Tā kā arī angļu valodā tiek izmantoti dažādi jēdzieni, lai pēc būtības raksturotu vienu un to pašu procesu (*Boud*, 1995/2003; *MacBeath*, 2006; *Ross*, 2006), jēdzieni *self-assessment* un *self-evaluation* promocijas darbā tiek skatīti kā izvērtēšanas procesu un rezultātu ietveroši sinonīmi, kas tiek lietoti, domājot gan par summātīvo, gan formatīvo vērtējumu. Tas tiek darīts, balstoties uz viena no pasaulē atzītākajiem autoriem par pašizvērtēšanas tematiku izglītības sfērā profesora D. Bouda (*Boud*, 1995/2003) skaidrojumu, ka

„jēdziens *self-evaluation* tiek bieži lietots un ir izplatīts Ziemeļamerikā. Lai gan daži autori ir centušies norādīt uz atšķirībām (piemēram, *MacGregor*, 1993, lieto *self-evaluation*, domājot par *self-assessment*, kurā nav atzīmes komponenta), kopumā to lietošanai nav sistemātiskas pieejas un parasti šos jēdzienus lieto kā sinonīmus” (*Boud*, 1995/2003, 13).

Uz abu jēdzienu sinonimitāti angļu valodā skaidri norāda arī to paralēla izmantošana dažādu autoru publikācijās, kad viens vai otrs jēdziens pēc būtības tiek skaidrots ar vienādas izpratnes atslēgas vārdiem. Piemēram, D. Bouds un N. Falčikova (*Boud & Falchikov*, 1989) definē jēdzienu *self-assessment*, un V. Klenovska (*Klenowski*, 1995) definē jēdzienu *self-evaluation*, izmantojot vienādas izpratnes atslēgas vārdus, kas citātos izcelti treknrakstā:

‘**Self-assessment** refers to the involvement of **learners** in making **judgements** about their own learning, particularly about their **achievements** and the **outcomes of their learning**’ (*Boud & Falchikov*, 1989, 529).

‘I define student **self-evaluation** as the evaluation or **judgement** of 'the worth' of **one's performance** and the identification of one's **strengths and weaknesses** with a view to improving **one's learning outcomes**’ (*Klenowski*, 1995, 146-147).

Atslēgas vārdi jēdziena *pašizvērtēšana* skaidrojumos zinātniskajā literatūrā (pētījumos un publikācijās) ir šādi:

- spriestspēja par paveiktā sasniegumiem/rezultātiem, stiprām/vājām pusēm (*Boud & Falchikov, 1989; Airasian & Gullickson, 1994, Boud, 1995/2003; Klenowski, 1995; Jokinen & Saranen, 1998; Sluijsmans et al., 1999; Falchikov & Goldfinch, 2000; McAlpine, 2002; Krastiņa & Pipere, 2004; Hahele, 2006; Andrade & Du, 2007*);
- refleksija (*Airasian & Gullickson, 1994; Boud, 1995/2003; Jokinen & Saranen, 1998; Sluijsmans et al., 1999; Krastiņa & Pipere, 2004; Hahele, 2006; Andrade & Du, 2007*);
- izmaiņas nākotnes darbībā – izaugsme (*Boud & Falchikov, 1989; Airasian & Gullickson, 1994; Boud, 1995/2003; Klenowski, 1995; Jokinen & Saranen, 1998; Sluijsmans et al., 1999; Žogla, 2001b; McAlpine, 2002; Hahele, 2006; MacBeath, 2006*);
- mācīšanās no pieredzes (*Airasian & Gullickson, 1994; Klenowski, 1995; Jokinen & Saranen, 1998; Hahele, 2006; MacBeath, 2006*);
- kritēriji un standarti (*Boud, 1995/2003; Klenowski, 1995; Falchikov & Goldfinch, 2000; Žogla, 2001b; Krastiņa & Pipere, 2004; Hahele, 2006; Andrade & Du, 2007*);
- atbildība un patstāvība (*Airasian & Gullickson, 1994; Jokinen & Saranen, 1998; Burgess et al., 1999; Dochy et al., 1999; Krastiņa & Pipere, 2004; Mundhenk, 2004; Hahele, 2006; Holmes, 2009*).

Lai gan tiek izmantoti dažādi jēdzieni, svarīgi, ka skolotāju profesionālās darbības pašizvērtēšanā ikviens no tiem (pašizvērtējums vai pašnovērtējums, *self-assessment* vai *self-evaluation*) tiek lietots, lai paskaidrotu, ka pašizvērtēšana „drīzāk ir process, kas balstīts uz atklājumiem, nevis apnicīgu turēšanos pie rutīnas” (*MacBeath, 2006, 56*), jo skolotāja profesijā pašizvērtēšana ir viens no skolotāju profesionālās izaugsmes priekšnosacījumiem (*Jokinen & Saranen, 1998; Danielson & McGreal, 2000; Ross & Bruce, 2007*) un būtisks mācību procesa kvalitātes nodrošināšanas un pilnveides elements (*Jokinen & Saranen, 1998*). Pašizvērtēšana vairo skolotāju ticību savai profesionālajai kompetencei, kā rezultātā skolotāji, kas uzticas savai profesionālajai kompetencei, tiecas uz augstākiem mērķiem un māca to arī saviem skolēniem (*Ross & Bruce, 2007*). Skolotājam jāvērtē sava darbība, jo viņa uzdevums ir palīdzēt skolēniem veidot viņu darbības pašizvērtēšanas prasmi (*Krastiņa & Pipere, 2004*). Profesionālās darbības pašizvērtēšana ir skolotāja profesionālās kompetences komponents. Pašizvērtēšanā skolotāji izvērtē gan savu profesionālo darbību, gan tās rezultātus. Pašizvērtēšanas rezultātā skolotāji atklāj savas profesionālās darbības pamatvērtības,

kuras viņi cenšas izmantot ikdienas darbā, tādējādi atklājot savu kā profesionāļu būtību un kļūstot par aizvien labākiem speciālistiem tikai tad, ja izprot savas profesionālās darbības pašizvērtēšanas nozīmi un aktīvi tajā iesaistās (Tidwell & Fitzgerald, 2004). Dž. Logrens (Loughren, 2006) skaidro, ka skolotāja profesijā pašizvērtēšana nozīmē savas profesionālās darbības iepazīšanu – meklēt un atrast tās savas darbības pamatvērtības, kas mīt zemapziņā un izpaužas darbībā. Ne vienmēr paši skolotāji gan tās saskata, jo bieži vien tās izpaužas tikai viņu darbībā, nevis apziņā, tādēļ vērotājam no malas tās pamanīt pat ir vieglāk nekā pašiem skolotājiem. Skolotāju pamatvērtību noteikšanas, viņu darba un tā rezultātu izvērtēšanas veicināšanā ir svarīgi, lai skolotāji pārdomātu, kas un kāpēc stundā noticis un tiektos pēc pārmaiņām, tā veicot refleksiju par savu darbību (Hahele, 2006; Loughren, 2006). Savukārt, ja skolotāji nav ieinteresēti atrast savas profesionālās darbības pamatvērtības un veikt tās pašizvērtēšanu, viņiem nav izaugsmes veidošanas pamata (Jokinen & Saranen, 1998; Tidwell & Fitzgerald, 2004; Holmes, 2009). Skolotāju profesionālās darbības pašizvērtēšanu, kas vērsta uz attīstību, raksturo vairākas pazīmes (Airasian & Gullickson, 1994):

- „tas ir apzināts process, kurš sākas ar skolotāja paša ierosinātu refleksiju un noslēdzas ar rīcības plānu nākotnes darbībām;
- to veicina interese par apkārtējās vides un personīgās pārlicības disonansi (personīgā zinātkāre par sasniegtajiem rezultātiem);
- to nosaka paša skolotāja izveidots standarts vai gaidas par veicamās darbības rezultātu; balstoties uz standartu, tiek vērtēts sasniegtais rezultāts;
- lai veiktu refleksiju un uzlabotu darbību nākotnē, skolotājam ir pašam jāvēlas uzņemties atbildība par izmaiņu ieviešanu savā rīcībā, uzskatos vai sasniegtajos rezultātos;
- refleksija sākas ar atbilstīgas informācijas analīzi, kas tiek integrēta skolotāja praktiskajās zināšanās par savas darbības lauku;
- pašizvērtēšanas rezultāts ir apzināts skolotāja lēmums vai spriedums par sevi, savu darbību un saviem uzskatiem” (Airasian & Gullickson, 1994, 196).

Tātad savas darbības pašizvērtēšana norāda uz cilvēku atbildīgu attieksmi pret savu darbu un vēlēšanos uzlabot tā kvalitāti. Pašizvērtēšana tiek veikta, reflektējot par padarīto, to izvērtējot atbilstīgi noteiktiem kritērijiem, kā rezultātā cilvēks mācās no savas pieredzes. Kaut gan tiek izmantoti dažādi jēdzieni pašizvērtēšanas raksturošanai (latviešu valodā: pašizvērtēšana, pašnovērtēšana; angļu valodā: *self-assessment*, *self-evaluation*), būtībā tā ir gan process, kurā cilvēks reflektē par savu darbību, gan rezultāts, kas nosaka cilvēka darbības kvalitāti un nepieciešamos uzlabojumu virzienus. Skolotāju profesionālajā darbībā pašizvērtēšana ir profesionālās kompetences komponents un profesionālās izaugsmes priekšnosacījums.

Tā kā profesionālās darbības pašizvērtēšana ir katra skolotāja individuāla atbildība, svarīga ir topošo skolotāju izpratne par savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtību un

iespēja mācīties izvērtēt pedagoģisko darbību jau studiju laikā. Tādēļ nākamajā apakšnodaļā atklāta topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtība, tās funkcijas, struktūra, saturs un organizācija.

2.1.2. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana, tās funkcijas, struktūra, saturs un organizācija

21.gadsimtā izglītība nozīmē sadarbību. Par mācību procesa produktīvu norisi vienlīdz atbildīgi ir gan pedagogi, gan audzēkņi. Radot apstākļus cilvēka personības, domāšanas un mācīšanās, dzīvesprasmju un profesionālās kompetences attīstībai, pedagogi dod iespēju audzēkņiem būt aktīviem mācību procesa dalībniekiem. Virzoties uz sadarbībā balstītu mācību procesu, 20.gs. beigās pašizvērtēšana, savstarpējā vērtēšana (*peer-assessment*) un sadarbīgā vērtēšana (*co-assessment*) kļūst par „jaunās vērtēšanas ēras” vēstnešiem. Par vērtēšanas uzdevumu tādējādi tiek uztverta skolēnu un studentu mācīšanās veicināšana un viņu izaugsmes sekmēšana, nekoncentrējoties uz zināšanu reproducēšanas vērtēšanu (*Dochy et al., 1999; Taras, 2002; Lanka, 2008; Cartney, 2010*). Pašizvērtēšana ir uzticams vērtēšanas veids, kas sniedz objektīvu informāciju par skolēnu un studentu sniegumu ar nosacījumu, ka viņiem iepriekš ir palīdzēts izprast pašizvērtēšanas būtību un apgūt tās veikšanu (*Krastiņa & Pipere, 2004; Hahele, 2006; Ross, 2006*), jo „mācību sasniegumu pašizvērtēšanas mērķis ir sekmēt līdzatbildības par saviem mācību rezultātiem veidošanos” (*Krastiņa & Pipere, 2004, 115*). Līdzīgu uzskatu pauž G. Petijs (*Petty, 2004, 18*), skaidrojot, ka „studenti nekad neiemācīsies uzņemt atbildību par savu izaugsmi, kamēr viņi neiemācīsies būt konstruktīvi kritiski attiecībā uz savu darbu”, tāpēc pedagogiem audzēkņu (bērnu, skolēnu, studentu) prasmi izvērtēt savu darbību nevajadzētu uztvert kā pašu par sevi saprotamu, tā vietā ļaujot viņiem būt līdzatbildīgiem un sniegt atbalstu, un palīdzot izprast savas darbības objektīvas pašizvērtēšanas būtību (*Jokinen & Saranen, 1998; Burgess et al., 1999; Dochy et al., 1999; Orsmond et al., 2000; Tan, 2004; Ross, 2006*). Lai arī studentiem patīk pašizvērtēšanas un savstarpējās izvērtēšanas aktivitātes, jo tās palīdz viņiem stimulēt savu mācīšanos un attīstīt kritisko domāšanu (*Segers & Dochy, 2001*), izmantojot studentu darbības pašizvērtēšanu kā vērtēšanas veidu, docētājiem jāņem vērā, ka studenti ar zemāku akadēmisko vērtējumu savu sniegumu tiecas vērtēt augstāk nekā studenti ar augstāku akadēmisko vērtējumu (*Boud & Falchikov, 1989*). Docētāji studentu uzmanību noteikti var vērst uz objektīvi augstu pašizvērtējumu, jo tas sekmē sasniegumus nākotnē. Proti, augsts savas darbības pašizvērtējums un pozitīva pašcieņa rosina studentus izvirzīt augstākus mērķus un savā darbībā ieguldīt vairāk resursu un piepūles, tādējādi stimulējot augstākus viņu akadēmiskos sasniegumus, kas savukārt ir pamats turpmākam pozitīvam pašvērtējumam un pašcieņai, un

paaugstinātai motivācijai, jo studenti tādā veidā ir sasnieguši noteiktu līmeni pārliecībai par sevi un savu kompetenci. Savukārt zems savas darbības pašizvērtējums un negatīva pašcieņa ir iemesli salīdzinoši zemiem akadēmiskajiem sasniegumiem, kas nākotnē nozīmē zemāku pašvērtējumu un negatīvu pašcieņu, pazeminātu motivāciju un pārliecību par sevi (Ананьев, 1976; Hall & Hall, 1992; Rolheiser & Ross, 2003). Studenti uzrāda augstu akadēmisko sniegumu, ja viņi tiek iedrošināti paši sevi izvērtēt un reflektēt par paveikto. Viņi ir aktīvi un atbildīgi savu studiju līdzdalībnieki, un, kas nav mazāk svarīgi, viņi jūt, ka paši var veidot efektīvu studiju procesu, tādējādi nodrošinot sev ceļu uz izcilību jebkurā sfērā – un tas attiektos arī uz viņu kā topošo skolotāju pedagoģisko darbību (Mundhenk, 2004; Petty, 2004) un skolotāja profesionālo darbību nākotnē. Viens no efektīvākajiem veidiem, kā veicināt studentu mācīšanos un attīstīt pašizvērtēšanas prasmi, ir pašizvērtēšanas iekļaušana augstākās izglītības mācību iestāžu studiju programmās (Struyven et al., 2005; Lanka, 2008) un attiecībā uz topošo skolotāju mācīšanos – skolotāju izglītības studiju programmās (Bowen & Marks, 1994), tajā skaitā pedagoģiskās prakses prasībās.

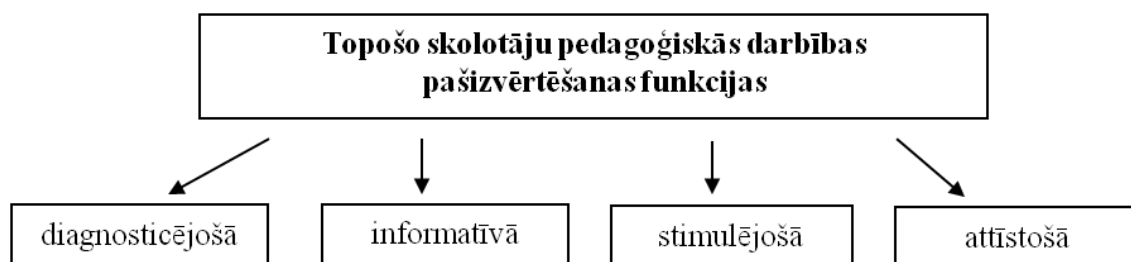
Iekļaujot pašizvērtēšanu skolotāju izglītības studiju programmās, topošie skolotāji tiek rosināti sev uzdot jautājumus par mācīšanās būtību, pieredzes ietekmi uz tālāko mācīšanos, kā savu mācīšanos veidot produktīvāku un pētīt savu darbību ar mērķi pilnveidoties. Tā rezultātā viņiem ir vieglāk saprast, ko un kādā veidā viņi dara kā skolotāji, un viņi spēj pamanīt gan savas darbības izdošanos, gan neizdošanos, nebaidoties atzīt, ka ir lietas, kuras viņi vēl nezina, un būtu gatavi mācīties paši no savas pieredzes. Svarīgi, lai topošajiem skolotājiem būtu iespēja „mācīties, aizmirst un mācīties no jauna” (*learn, un-learn and re-learn*), vērsot uzmanību uz situācijas analīzes nozīmi, nevis pārsteidzīgu vēlmi piedzīvoto pārvērst par personīgu neveiksmi (Loughran, 2006; Crowe & Berry, 2007), jo „mācīšana ir sarežģīta lieta, kurā maz absolūto lielumu un vēl mazāk algoritmu, ko lietot praksē” (Hoban, 2005 citēts no Crowe & Berry, 2007, 31). Lai arī sākumā topošajiem skolotājiem var šķist demotivējoši nepārtraukti meklēt risinājumus sarežģītām savas pedagoģiskās darbības situācijām, mācoties katru no tām risināt atšķirīgi un izvērtējot problēmsituācijām rastās pieejas, viņiem var veidoties jauni sasniedzamie mērķi, kas savukārt ir motivējoši. Pašizvērtēšanas ceļā atrisinātas pedagoģiskās situācijas pastiprina vēlmi pilnveidoties, kas arī ir topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas uzdevums. Veicot pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu un saskatot tajā grūtības, izaicinājums tikt ar tām galā rodas ne tikai studentiem, bet arī pieredzējušiem skolotājiem. Profesionālu gandarījumu pēc grūtību pārvarēšanas un problēmu atrisināšanas izjūt kā topošie, tā arī pieredzējuši skolotāji (Berry, 2004; Green, 2006; Loughran, 2006). Pašizvērtējot savu pedagoģisko darbību, topošie skolotāji uz to var paskatīties no malas un konceptualizēt savas rīcības principus, pilnveidojot

profesionālās zināšanas, kas savukārt uzlabo viņu pedagoģiskās darbības prasmes, kurās ietilpst arī reflektēšana par savu praksi, uzmanību koncentrējot ne tikai uz noteiktu pienākumu izpildīšanu, bet arī aplūkojot paša izziņas un emocionālos aspektus, veidojot attieksmi pret savu darbību (Loughran, 2006; Špona, 2006). Ja topošajiem skolotājiem netiek prasīts izvērtēt savu darbību, tad tā vietā, lai koncentrētos uz sava snieguma analizēšanu, neizdošanās gadījumā viņi biežāk izvēlas vainu novelt uz skolēniem vai ārējiem apstākļiem, nevis saskata to savā rīcībā (Jokinen & Saranen, 1998). Taču, tā kā topošie skolotāji savas pedagoģiskās darbības izvērtēšanu vēl tikai mācās, svarīgs ir docētāju un skolu mentoru atbalsts (skat. 1.4. apakšnodaļu).

Zinātniskās literatūras analīzes rezultātā par pašizvērtēšanu un topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (Boud & Falchikov, 1989; Airasian & Gullickson, 1994; Bowen & Marks, 1994; Boud, 1995/2003; Klenowski, 1995; Jokinen & Saranen, 1998; Burgess et al., 1999; Dochy et al., 1999; Sluijsmans et al., 1999; Falchikov & Goldfinch, 2000; Segers & Dochy, 2001; Žogla, 2001b; McAlpine, 2002; Rolheiser & Ross, 2003; Berry, 2004; Krastiņa & Pipere, 2004; Mundhenk, 2004; Struyven et al., 2005; Hahele, 2006; Loughran, 2006; MacBeath, 2006; Ross, 2006; Špona, 2006; Andrade & Du 2007; Ross & Bruce, 2007; Lanka, 2008; Holmes, 2009; Ferguson, 2011) ir izveidota topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas definīcija un funkcijas, struktūra, saturs un organizācija.

„**Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana** ir pašu topošo skolotāju iniciēta, apzināta, mērķtiecīga un strukturēta refleksija par savu pedagoģisko darbību, kā rezultātā tiek veidoti spriedumi par savas pedagoģiskās darbības sasniegumiem un noteikts turpmākās profesionālās pilnveides mērķis, virzieni un uzdevumi. Kritiski analītisks pašizvērtējums ir nosacījums topošo skolotāju pedagoģiskās darbības nepārtrauktai pilnveidei.”

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai ir četras funkcijas (skat. 2.attēlu).



2.attēls. **Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas funkcijas**

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības diagnosticējošās funkcijas mērķis ir noteikt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības sasniegumus. Informatīvās funkcijas mērķis ir topošo skolotāju turpmākās profesionālās pilnveides mērķa, virzienu un uzdevumu noteikšana. Savukārt stimulējošās funkcijas mērķis ir sekmēt topošo skolotāju profesionālo atbildību, rosinot patstāvību un interesi par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, bet attīstošās funkcijas mērķis – rosināt topošos skolotājus pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu veikt ikdienas darbā ar mērķi sniegt ieguldījumu katra individuālā skolēna attīstībā, tā uzlabojot mācību procesa kvalitāti kopumā.

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas struktūru veido septiņi komponenti, kuru saturā atklājas topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtība:

1. Pedagoģiskās darbības prasības un to izvērtēšanas kritēriji.

To saturu veido topošo skolotāju zināšanas un prasmes, kas apgūtas studiju procesā pirms pedagoģiskās darbības uzsākšanas.

2. Zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.

Topošie skolotāji demonstrē zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas funkcijām, struktūru un organizāciju.

3. Izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.

Topošie skolotāji izprot pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju saturu un tās nozīmi skolēnu mācību procesa kvalitātes un savas profesionālās pilnveides nodrošināšanā.

4. Refleksija par pedagoģisko darbību.

Topošie skolotāji veic strukturētu refleksiju par savu pedagoģisko darbību atbilstīgi tās izvērtēšanas kritērijiem, kā rezultātā veido spriedumus par savas pedagoģiskās darbības sasniegumiem. Refleksijā gūto atziņu mērķis ir to izmantošana topošo skolotāju pedagoģiskajā darbībā jaunās situācijās.

5. Turpmākās pedagoģiskās darbības plānošana.

Atbilstīgi veiktajai refleksijai par savu pedagoģisko darbību topošie skolotāji izvirza turpmākās profesionālās pilnveides mērķi un virzienus, nosaka konkrētus uzdevumus izvirzītā mērķa sasniegšanai. Ņemot vērā nepieciešamās izmaiņas savas pedagoģiskās darbības uzlabošanai, viņi prot paredzēt arī tās turpmākos rezultātus.

6. Savu emociju izvērtēšana pedagoģiskajā darbībā.

Topošie skolotāji apzina savas pedagoģiskajā darbībā radušās emocijas ar nolūku attīstīt izpratni par saviem pedagoģiskajiem uzskatiem, veicināt emocionālo pašregulāciju un gūt emocionālo piepildījumu profesionālajā darbībā.

7. Attieksme pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.

Tā izpaužas topošo skolotāju apziņā par to, ka viņi ir atbildīgi par savas pedagoģiskās darbības kvalitāti, un ieinteresētībā veikt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, sadarbojoties ar mentoriem, docētājiem.

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizācijas mērķis ir refleksijas rezultātā pārliecināties, vai sasniegts konkrētajā pedagoģiskās darbības situācijā izvirzītais mērķis. Pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizācijas soļi ir šādi:

- topošie skolotāji iepazīstas ar pedagoģiskās darbības prasībām, to izpildes kritērijiem;
- topošie skolotāji formulē izpratni par savas pedagoģiskās darbības un tās pašizvērtēšanas mērķi;
- topošie skolotāji fiksē savas pedagoģiskās darbības sasniegumus;
- topošie skolotāji reflektē par saviem pedagoģiskās darbības sasniegumiem;
- pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā topošie skolotāji sadarbojas ar mentoriem, docētājiem, kursabiedriem;
- topošie skolotāji nosaka turpmākās profesionālās pilnveides mērķi, virzienus un uzdevumus.

Atkarībā no skolotāju izglītības studiju programmu specifikas un prasībām topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizācija var atšķirties.

Rezumējot zinātniskās literatūras analīzi par pašizvērtēšanas būtību, var secināt, ka pašizvērtēšana topošo skolotāju pedagoģiskajā darbībā ir pašu studentu ierosināta, mērķtiecīga refleksija par savu darbību. Pašizvērtēšana sniedz topošajiem skolotājiem iespēju mācīties no savas pieredzes. Pārvarot grūtības un meklējot risinājumus sarežģītām situācijām, topošie skolotāji cenšas uzlabot savu pedagoģisko darbību. Pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā studenti pauž arī attieksmi pret veicamo darbību un tās rezultātu. Lai arī topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana ir katra studenta individuāla atbildība, tā norit sadarbībā ar docētājiem un skolu mentoriem, kā arī citiem interesentiem. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai ir noteiktas funkcijas, struktūra, saturs un organizācija, kā uzdevums ir sekmēt topošo skolotāju profesionālo izaugsmi.

Ņemot vērā pašizvērtēšanas kā reflektīvas pedagoģiskās darbības būtību, promocijas darba nākamajā apakšnodaļā skaidrots refleksijas un reflektīvas darbības jēdziens topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kontekstā.

2.2. Pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana kā reflektīva topošo skolotāju darbība

2.2.1. Refleksijas būtība pedagoģiskajā darbībā

Refleksijas lomu izglītībā aktualizējis Dž. Džuijs, sākot runāt par mērķtiecīgas refleksijas pienesumu cilvēka domāšanas un profesionalitātes attīstībā. Kopš 20. gs. sākuma refleksija saistījusi dažādu profesiju pārstāvju uzmanību. Profesionāļi izglītībā, medicīnā un citu profesiju pārstāvji refleksiju uzskata par svarīgu profesionālo zināšanu avotu, lai uzlabotu sava darba kvalitāti. Kā pamato Dž. Džuijs, refleksijas pamatā ir *reflektīva doma* – „aktīvas, pastāvīgas un piesardzīgas pārdomas par katru viedokli vai pieņemto zināšanu formu no tāda aspekta, kas to atbalsta, un turpmāki secinājumi, uz kuriem šī doma virza” (Dewey, 1910, 6). Galvenais priekšnosacījums, lai domu dēvētu par reflektīvu, ir apstākļi, ka ikviens pieņēmums tiek pamatots ar argumentu, kurš savukārt tiek pārbaudīts, vai tas ir piemērots vai nepiemērots konkrētajā situācijā. Tādēļ *reflektīva doma* pretstatā brīvi plūstošām domām ir fokusēts, strukturēts un loģisks domu plūdums, kurā katra iepriekšējā doma ir pamats nākamajai, tādējādi sniedzot atbilstīgu pierādījumu tam, kā jāmaina turpmākā rīcība (Dewey, 1910; Gelter, 2003). Var secināt, ka refleksija ir sarežģīts un daudzšķautņains process, noteikta prāta darbība un domāšanas veids, kas sākas ar šaubām, pārdomām un vilcināšanos, kam seko savas rīcības un tās likumsakarību interpretēšana, savas pieredzes un emociju pārdomāšana un tālākas informācijas, kas apstiprinātu vai noliegtu izteiktos pieņēmumus un secinājumus, meklēšana, un kas noslēdzas ar labojumu ieviešanu savā darbībā (Dewey, 1910; Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000; *A Brief Critical Dictionary of Education*, 2010; Rutka, 2012). Dž. K. Džeijs un K. L. Džonsons (Jay & Johnson, 2002) refleksiju raksturo kā

„ (...) procesu, kas notiek gan individuāli, gan sadarbojoties un kurā tiek ietverta pieredze un šaubas. To veido jautājumu un galveno komponentu identificēšana lietai, kas ir atklājusies kā nozīmīga, kurai seko cilvēka domu dialogs pašam ar sevi un citiem. Cilvēks novērtē iespaidus, kas iegūti no šī procesa, balstoties uz: (1) papildus skatupunktiem, (2) paša vērtībām, pieredzi un uzskatiem, (3) plašāku kontekstu, kurā noteiktais jautājums tika aktualizēts. Reflektējot cilvēks nonāk jaunizveidotā skaidrībā, uz kuru viņš balsta izmaiņas savā rīcībā vai nostādnē. Dabiski veidojas jauni jautājumi, un process spirālveidā turpinās tālāk.” (Jay & Johnson, 2002, 76)

Ņemot vērā refleksijas komplekso dabu, skolotāju izglītības un skolotāju profesionālās darbības sfērā iesaistītie speciālisti nav pārstājuši izzināt un pilnveidot *reflektīvas domāšanas, reflektīvas mācīšanas un mācīšanās un reflektīvas darbības* izpratni, cenšoties sniegt savu skaidrojumu šiem jēdzieniem. Tas tādēļ, ka izglītības pētījumos refleksija tiek raksturota kā nozīmīgs instruments skolotāju izglītībā un skolotāju profesionālajā darbībā, taču ne vienmēr ir skaidrs, kādā izpratnē tā tiek lietota, jo laika gaitā

tai izveidojušās vairākas nozīmes (*Sparks-Langer & Colton, 1991; Osterman & Kottkamp, 1993; Loughran, 2002; Rodgers, 2002; Jay & Johnson, 2002; Birmingham, 2004; Pedro, 2005; Davis, 2006; Husu et al., 2008; Wolfensberger et al., 2010*). Refleksija ir aktuāls pētniecības temats arī tādēļ, ka „21.gs. – „atbildības ērā”, reflektīva izaugsme jāveicina visu līmeņu izglītotājos” (*Snow-Gerono, 2008, 1502*) un „reflektīvas pieejas veidošana darbībai jāuzskata par vienu no galvenajām aktivitātēm ikviena profesionāļa attīstībā” (*Killeavy & Moloney, 2010, 1070*). Skolotāju pedagoģiskajā darbībā ikdienā refleksija nozīmē noteiktas savas profesionālās pieredzes atsaukšanu atmiņā un tās kritisku pārdomāšanu un izvērtēšanu, lai varētu tajā ieviest kvalitatīvas izmaiņas (*Hatton & Smith, 1995* citēts no *Ward & McCotter, 2004; Boud, 2001; Leather & Popovic* (pamatojoties uz Djūija, Ceihnera un Listona (*Dewey, Zeichner & Liston*) teorētiskajiem darbiem) 2008), piemēram, skolotājs nepārtraukti reflektē, vai mācīšanās atbilst skolēna spējām, testē un koriģē savu palīdzību, izmantojot atgriezenisko informāciju no skolēniem par sniegtās palīdzības mērķtiecību (*Žogla u.c., 2012*). Apzināta refleksija, iedziļināšanās pedagoģiskās darbības būtībā un norisē ir nepieciešama, lai skolotāji varētu veidot vispusīgu sava darba filozofiju. Ja skolotāji neveic refleksiju par pedagoģisko darbību, tad viņu pieeja darbam var izpausties kā atsevišķu darbību kopums, ko nesaista vienoti filozofiskie principi (*Hoban, 1997* citēts no *Loughran, 2006; Heimlich & Norland, 2002; Petty, 2004*). Jaunajiem skolotājiem reflektēt par pedagoģisko darbību ir sarežģītāk nekā pieredzējušiem kolēģiem, jo spēja reflektēt saistīta ar cilvēka zināšanām un pieredzi konkrētajā darbības sfērā (*Schön, 1987*), tomēr nereflektīvam skolotājam zināšanas un pieredze vien nekādu profesionālo ieguvumu nesniedz (*Dinkelman, 2003*). Tādēļ svarīga ir skolotāju kompetence, vēlme reflektēt par savu darbību un iesaistīties pētnieciskajā darbā un profesionālās pilnveides aktivitātēs (*Posner, 2000; Moore, 2004; Green, 2006; European Commission, 2007, 2011, 2013; Čehlova & Čehlovs, 2009; Bluma, 2012; Niemi, 2012; Žogla, 2014*). Efektīva skolotāju profesionālā darbība balstās uz dziļu un jēgpilnu refleksiju, kuras rezultātā skolotāji nepārtraukti bagātina savas zināšanas un prasmes, pilnveidojot profesionālo kompetenci, un tā ir nozīmīgs skolotāju profesionālās izaugsmes priekšnoteikums (*Schon, 1987; Falchikov & Boud, 1989; Sparks-Langer & Colton, 1991; Osterman & Kottkamp, 1993; Kwan & Leung, 1996; Moon, 2001; Moore, 2004; Ward & McCotter, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005; Berrill & Whalen, 2007; Senese, 2007; Snow-Gerono, 2008; Killeavy & Moloney, 2010*). Refleksija skolotāju un docētāju pedagoģiskajā darbībā ir ieguvums ne tikai viņu profesionālajai izaugsmei, bet arī skolēnu un studentu mācīšanās prasmju attīstībai (*Dewey, 1964* citēts no *Van Manen, 1995*), *Moon, 2001*). Var secināt, ka refleksijas būtība pedagoģiskajā darbībā ir veidot pamatu ikviena cilvēka mācīšanās procesam un attīstībai – vai tas būtu bērns, vai pieaugušais. Dž. Djuijs (*Dewey,*

1910) apgalvo, ja cilvēku mācīšanās notiktu bez reflektēšanas un viņi varētu iemācīties lietas tikai atdarinot, kā to dara papagaiļi, viņi nekad neuzzinātu iemācīto lietu būtību. Tādēļ, ja cilvēki tiecas pēc personīgās izaugsmes ikvienā savas dzīves stadijā, ir svarīgi, lai viņi saprastu un novērtētu refleksijas lomu šajā procesā, jo refleksija tiek uzskatīta par patiesu veidu, kādā veicināt izmaiņas (Husu et al., 2008), tajā skaitā arī skolotāju profesionālajā darbībā. Taču nedz bērnu, nedz pieaugušo reflektēšanas prasme neveidojas automātiski, jo reflektēšana ir process, kura produktīva norise iespējama, izpildot dažādus nosacījumus. Balstoties uz K. Rodžersu (Rodgers, 2002), kas apkopojusi Dž. Djuija idejas reflektēšanas veicināšanai, refleksijai ir četri galvenie kritēriji. Autore uzskata, ka refleksija, pirmkārt, ir process, kurā tiek veidota ideju un lietu nozīme; otrkārt, tas ir sarežģīts, precīzs, intelektuāls un emocionāls notikums; treškārt, tā notiek mijiedarbībā ar apkārtējiem; un, ceturtkārt, refleksija nozīmē savas un arī citu personīgās un profesionālās izaugsmes izvērtēšanu. Svarīgi atzīmēt, ka reflektēšanas apgūšana prasa laiku un to var mācīties praksē, novērtēt un uzlabot (Rodgers, 2002, 844-864). Viens no priekšnoteikumiem reflektēšanas prasmes apgūšanai ir dialogs, kurā tiek uzdoti jautājumi un meklētas atbildes (Ward & McCotter, 2004; Husu et al., 2008). Dialogs var būt iekšējs, ko stimulē domāšana vai rakstīšana, vai vērsts uz āru, noritot sadarbībā ar apkārtējiem (Killeavy & Moloney, 2010). Tā kā reflektēšanu ir iespējams iemācīties, pētījumos tiek runāts par dažādiem reflektīvās domāšanas līmeņiem, ko var sasniegt prakses rezultātā. H.Dž. Lī (Lee, 2005, 702) ir izveidojis pārskatu par dažādajiem reflektīvās domāšanas līmeņiem, ko izstrādājuši ievēribo guvuši pētnieki šajā jomā. Viņš savā pārskatā minējis tādu autoru kā M. Van Manena (Van Manen, 1977), G. M. Sparka-Langera un A. B. Koltona (Sparks-Langer & Colton, 1991), J. Mezirova (Mezirow, 1991), G. L. Tagarta (Taggart, 1996) pieejas. Balstoties uz autora piedāvāto reflektīvās domāšanas līmeņu apkopojumu, var secināt, refleksija var tikt veikta virspusēji, un tā var būt tikai nedaudz vairāk kā raksturojoša, taču tā var arī būt dziļa un pārmaiņas sekmējoša. Tas nozīmē, ka zemākie reflektīvās domāšanas līmeņi ir tādi, kuros cilvēks neredz sevi kā pārmaiņu nesēju, neuzņemas atbildību par izdarīto un pārsvarā raksturo vai formulē *problēmu*. Taču augstākajos reflektīvās domāšanas līmeņos cilvēks pievērš uzmanību ētiskajiem un morālajiem savas darbības aspektiem, saskata savu lomu procesā un uzņemas atbildību par to, kas izdarīts, tādējādi domājot par fundamentāliem jautājumiem, kas skar konkrēto situāciju, un iesaka nākotnē nepieciešamās izmaiņas. Šāda veida refleksija notiek daudzu perspektīvu griezumā, kā rezultāts ir kognitīvas izmaiņas (Van Manen, 1995; Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000; Yost et al. 2000; Jay & Johnson, 2002; Ward & McCotter, 2004, Davis, 2006; Parkes & Kajder, 2010). Līdztekus kognitīvo izmaiņu ierosināšanai, refleksijai pedagoģiskās darbības kontekstā ir arī morāla vērtība (Van Manen, 1995; Birmingham, 2004).

Vislabākie rezultāti no reflektēšanas tiek gūti, ja cilvēkā (skolotājā, docētājā, skolēnā, studentā) ir izkoptas tādas morālās nostādnes kā pilnīga nodošanās veicamajai darbībai; spēja būt drosmīgam – lai godīgi un kritiski novērtētu sevi un savu rīcību; atvērtība – spēja paskatīties uz lietām vairāk nekā tikai no viena aspekta un apsvērt alternatīvas iespējas; un atbildība – vēlēties un būt gatavam izmantot jauno informāciju problēmsituācijās; emocionāla iesaistīšanās veicamajā darbībā un reflektēšanā (*Dewey, 1910; Grant & Zeichner, 1984; Van Manen, 1995; Yost et al., 2000; Rodgers, 2002; Akbari, 2007*).

Tāpat refleksija ir komplekss process, kurā cilvēks pārdomā un izvērtē savu pieredzi un emocijas, veido secinājumus un plāno nepieciešamās izmaiņas nākotnes darbībā. Refleksijas pamatā ir reflektīva doma, kas argumentēta domu plūduma un loģisku secinājumu rezultātā virza kvalitatīvas izmaiņas cilvēka darbībā. Tādējādi refleksijas mērķis ir cilvēka darbības kvalitātes veicināšana. Pedagoģiskajā darbībā refleksija ir skolotāju profesionālās izaugsmes priekšnoteikums. Reflektējot par savu pedagoģisko darbību, skolotāji turpina mācīties, veido sava darba filozofiskos principus un morālo nostāju, sekmē profesionālās kompetences attīstību.

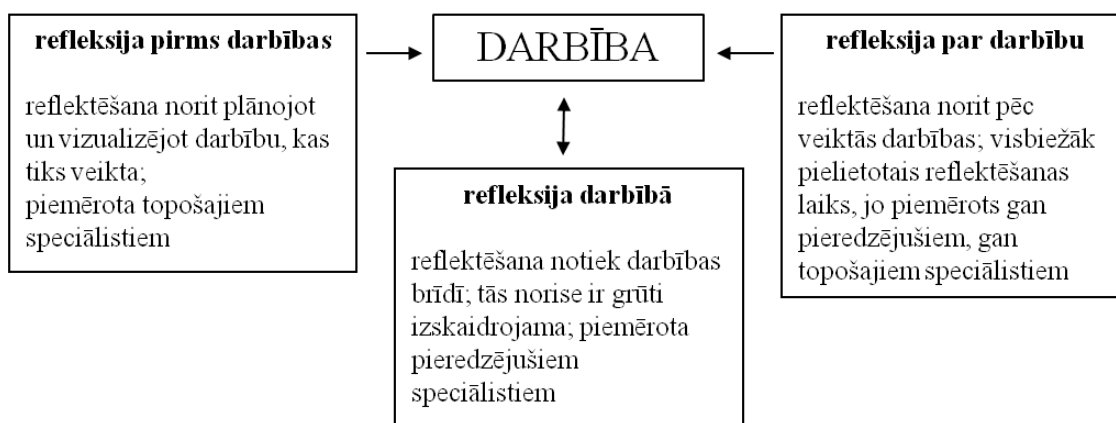
Produktīva refleksija balstās uz cilvēka pieredzi un zināšanām, taču prasmi reflektēt var iemācīties un attīstīt, no zemākiem reflektīvās domāšanas līmeņiem virzoties uz augstākiem līmeņiem. Skolotāju izglītības studiju programmās topošajiem skolotājiem tiek sniegta iespēja mācīties reflektēt, jo reflektīva darbība var viņiem palīdzēt uzlabot pedagoģiskās darbības kvalitāti. Promocijas darba 2.2.2. apakšnodaļā skaidrots pašizvērtēšanas kā reflektīvas darbības devums topošo skolotāju profesionālajā izaugsmē.

2.2.2. Pašizvērtēšana kā reflektīva darbība topošo skolotāju pedagoģiskās darbības uzlabošanai

Mūsdienu skolotāju izglītības studiju programmās topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana ir viens no tās uzlabošanas veidiem. Lai pašizvērtēšana būtu ne tikai atzīmes veidā izteikts darbības vērtējums, bet arī aprakstošs veiktās darbības procesa izvērtējums, kas rosinātu topošos skolotājus ieviest kvalitatīvas izmaiņas savā pedagoģiskajā darbībā, pašizvērtēšanai jābūt reflektīvai. Reflektīva darbība ir refleksijas turpinājums ar mērķi domu un darbību saistīt ar refleksiju, pamatojoties uzdevumā uzlabot topošo un strādājošo skolotāju pedagoģisko darbību (*Osterman & Kottkamp, 1993; Loughran, 2002*). Reflektīvu darbību iespējams sekmēt, uzkrājot zināšanas un pieredzi, meklējot jaunus risinājumus problēmsituācijām, veicot pētījumus savas profesionālās darbības jomā un analizējot savus profesionālos sasniegumus (*Schön, 1987; 1991; Dinkelman, 2003; Rutka, 2012*). Par reflektīvu darbību 20.gs. beigās sāk runāt D. Šons (*Schön, 1987; 1991*). Viņu

uztrauc Amerikas Savienotajās Valstīs izveidojusies situācija – dažādu jomu profesionāļu atbildības trūkums pret saviem pienākumiem, kā rezultātā netiek realizētas sabiedrības vajadzības un attaisnotas sabiedrības gaidas, piemēram, cilvēku sociālās labklājības attīstībā. Raksturojot situāciju, autors skaidro, ka, „pirmkārt, profesionāļi neiemieso sevī vērtības un normas, kādas viņiem vajadzētu iemiesot, un, otrkārt, viņi strādā neefektīvi” (Schön, 1991, 11). Tas D. Šonu motivē pētīt, kas varētu noteikt profesionāļu spēju „domāt darot”, lai uzlabotu savu profesionālo darbību un strādātu efektīvi (Smyth, 1993). Pētījumu rezultātā D. Šons piedāvā reflektīvas darbības koncepciju un refleksijas procesā izdala divas daļas, kur katrai no tām ir savs mērķis, lai uzlabotu profesionāļu darbību. Šīs divas daļas ir refleksija darbībā (*reflection-in-action*) un refleksija par darbību (*reflection-on-action*). Pirmā attiecas uz cilvēka zināšanu atklāšanu darbībā, tā notiek vienlaicīgi ar darbību, piemēram, ar mācīšanu, un cilvēks pārsvarā šo refleksiju nevar izteikt vārdos; bet otrā savukārt attiecas uz spriešanu un mācīšanos no situācijas pēc tam, kad tā jau ir notikusi (Husu et al., 2008; Akbari et al., 2010). Tā 20.gs. beigās reflektīva darbība – reflektīva mācīšana un reflektīva mācīšanās kļūst par galveno mērķi arī skolotāju izglītībā un skolotāju profesionālajā darbībā. Reflektīva darbība kā pamats skolotāju izglītības studiju programmām veidojas kā reakcija uz apgalvojumu, ka iepriekšējās skolotāju izglītības programmas neveido jaunos skolotājus nākotnes skolēniem (Loughran, 2002; Dinkelman, 2003; Birmingham, 2004; Pedro, 2005; Lee, 2005; Korthagen et al., 2006). No abām D. Šona piedāvātajām refleksijas daļām skolotāju izglītībā galvenokārt izmanto *refleksiju par darbību*, un parasti tā tiek veikta kopā ar citiem iesaistītajiem vai atsevišķās grupās (kopā ar kursabiedriem, docētājiem, skolu mentoriem). Savukārt *refleksija darbībā* skolotāju izglītības studiju programmās nav izplatīta, jo tā ir vairāk individuāla (Akbari et al., 2010) un tās laikā pat reflektējoši profesionāļi var nonākt mulsinošā situācijā, kurā „viņi nevar paskaidrot, kā tieši viņi zina to, kas jādara, viņi nevar pamatot sava lēmuma kvalitāti” (Schön, 1991, 69), kas var būt cēlonis tam, ka apkārtējie to var uzskatīt par šo konkrēto cilvēku neprofesionalitāti, kas nav pieņemams mācīšanās situācijās. Tā kā topošajiem skolotājiem pedagoģiskās darbības ietvaros ir svarīgi mācēt izskaidrot un argumentēt, kādēļ viņi dara konkrētas lietas, kuras ir izvēlējušies darīt mācību stundas laikā, refleksija par darbību viņiem ir piemērotāka nekā refleksija darbībā. Reflektēšanas prasmes apgūšanas nolūkā D. Šona pieeja reflektīvai darbībai tiek papildināta ar trešo refleksijas procesa daļu – refleksiju pirms darbības (*reflection-before-action*), kuras laikā cilvēks definē savus mērķus turpmākai aktivitātei, lai tai sagatavotos. Šī refleksijas daļa tiek uzskatīta par trūkstošo komponentu D. Šona izstrādātajā refleksijas modelī. Skolotāju un medicīnas māsu izglītības kontekstā dažādi autori piedāvā vairākus variantus, kā nosaukt trešo refleksijas daļu: refleksija pirms darbības (*reflection-before-action*, Reed & Procter, 1993

citēts no *Burton, 2000; Greenwood, 1998*), refleksija darbībai (*reflection-for-action, Eraut, 1995* citēts no *Husu et al., 2008*), prognozējošā jeb gaidu refleksija (*anticipatory reflection, Van Manen, 1995; Boud, 2001; Loughran, 2002; Freese 2006*) vai prospektīvā refleksija (*prospective reflection, Conway, 2001; Urzua & Vasquez, 2008*). Šajā refleksijas daļā uzsvars netiek likts uz retrospekciju, kas dažkārt tiek uzskatīta par refleksijā iesaistītā cilvēka pasivitāti un viņa nosaukšanu par „pasīvu reaģētāju uz notikumiem” (*Boud, 2001, 12*), bet gan drīzāk tiek uzsvērta spēja iedomāties un vizualizēt, ko, kāpēc un kā kaut kas tiks darīts. Katra refleksijas daļa atbilstīgi tās būtībai ir izmantojama dažādos darbības izvērtēšanas kontekstos (skat. 3.attēlu).



3.attēls. Saistība starp refleksiju un darbību laika perspektīvā

Refleksijas pirms darbības būtība skolotāju izglītības studiju programmās ir palīdzēt topošajiem skolotājiem sagatavoties kļūt par reflektīviem profesijas pārstāvjiem, vispirms esot reflektīviem topošajiem skolotājiem, kuri kritiski izvērtē savu darbību, izvirza idejas, kā šo darbību uzlabot tā, lai skolēni sasniegtu vislabākos rezultātus, un, kas ir pats svarīgākais, izvirzītās idejas realizē arī praktiski (*Akbari et al, 2010*). Refleksija pirms darbības ir iespējama, ja topošo skolotāju docētāji un skolu mentori palīdz topošajiem skolotājiem vizualizēt savu pirmo pedagoģisko darbību un rosina iedomāties, kāda varētu izskatīties viņu profesionālā nākotne pat pirms reālas darbības uzsākšanas. Tas topošos skolotājus iedrošinātu nebaidīties no savas pirmās pedagoģiskās prakses, kuras laikā viņi var pārbaudīt savas pirms tam iedomātās idejas par mācīšanu un mācīšanos (*Wilson & I'Anson, 2006*), skatot mācību procesu no skolotāju, ne vairs no skolēnu pozīcijām, taču, ņemot vērā skolēnu dažādās vajadzības (*Pedro, 2005*), kas ir viens no galvenajiem katra skolotāja profesionālās darbības uzdevumiem. Skolotāju izglītības studiju programmās jēgpilnā veidā integrējot teoriju un praksi, topošajiem skolotājiem ir iespēja reflektīvi darboties (*Loughran, 2002*), kas savukārt rosina viņu personīgo nepieciešamību mācīties. Patstāvīgas mūžmācīšanās kontekstā topošo skolotāju profesionālā izaugsme saistās ar efektīvu reflektīvo darbību, kas nosaka, ka viņi:

- „sistemātiski turpina reflektēt par savu darbību;
- veic pētījumus, kas saistās ar skolēnu mācību procesa aktuālajiem jautājumiem;
 - savā ikdienas praksē integrē gan akadēmisku, gan praktisku (veiktus ikdienas darbā ar skolēniem) pētījumu rezultātus;
 - izvērtē paši savas nepieciešamības tālākai izaugsmei” (*European Commission*, 2007, 14).

Tātad topošajiem skolotājiem efektīva reflektīvā darbība nozīmē iespēju uzlabot savu pedagoģisko darbību. Viņi to var paveikt, veidojot un pārveidojot savas darbības apstākļus, modificējot savu rīcību, atbildot uz izveidojušos situāciju ar mērķtiecīgu un loģisku darbību, nepārtraukti rekonstruējot savas profesionālās zināšanas tā, lai tiktu veicināta viņu kā profesionāļu gudrība darbībā, kas ir atbilde mainīgajiem formālajiem norādījumiem un prasībām, kuras paredz skolotāja profesijas pienākumus (*Loughran*, 2002; *Graham & Phelps*, 2003). Papildus topošo skolotāju pedagoģiskās darbības uzlabošanas racionālajai dimensijai reflektīvā darbība iekļauj arī emocionālo dimensiju (*Osterman & Kottkamp*, 1993). No vienas puses, tā atklāj reflektīvas darbības priekšrocības, norādot, ka humānās pedagoģijas princips par cilvēka personības kopveseluma nozīmi ir ievērots. No otras puses, tā kā ir iesaistītas emocijas, reflektīvā darbība kļūst par intensīvu personisko pieredzi, kas dažiem topošajiem skolotājiem varētu likt refleksiju uzlūkot kā nekomfortablu procesu (*Graham & Phelps*, 2003). Abi autori uzskata, ka topošie skolotāji tiecas pretoties mācīšanās emocionālo, kognitīvo un metakognitīvo aspektu integrēšanai, pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā priekšroku pārsvarā dodot tikai kognitīvajiem un metakognitīvajiem aspektiem, emociju jautājumus uztverot kā pārāk lielu izaicinājumu. Taču emocionālo, metakognitīvo un kognitīvo aspektu apvienošana reflektīvā darbībā ir paredzēta, lai palīdzētu topošajiem skolotājiem iesaistīties reflektīvās aktivitātēs ne tikai tādēļ, lai labāk iemācītos jaunas lietas, bet lai ilgtermiņā saglabātu profesionālo izaugsmi, kas ir atkarīga no viņu personības vispārējās attīstības. Tas ļauj topošajiem skolotājiem saprast, ka reflektīvas darbības rezultātā viņu zināšanas, prasmes un attieksme par mācīšanu un mācīšanos nav absolūtas, bet gan atrodas transformācijā atkarībā no mācīšanās situācijas konteksta, ētiskiem, morāliem un emocionāliem apsvērumiem, kā arī teorijas un prakses attiecībām (*Smyth*, 1993; *LaBoskey*, 2004; *Loughran*, 2006). Tā kā topošo skolotāju iesaistīšanos reflektīvā darbībā ietekmē ne tikai viņu līdzšinējā pieredze, pārlicība un izvēlētais mācīšanas koncepcijas, profesionālo zināšanu bāze un zināšanas par refleksijas lomu izziņā, bet arī orientācija uz izaugsmi, emocijas un gatavība mācīties no pieredzes (*Strode*, 2010), docētājiem un skolu mentoriem ieteicams izmantot dažādas aktivitātes, kuras palīdz topošo skolotāju reflektēšanas prasmes veicināšanai, kā rezultātā savukārt tiek uzlabota viņu pedagoģiskā darbība. Šādas aktivitātes ir

darbības pašizvērtēšana, mikro mācīšana (īsas mācīšanās aktivitātes, ko topošie skolotāji organizē teorētiskajos studijuursos pirms pedagoģiskās prakses, izmēģinot apgūtās teorētiskās zināšanas un profesionālās prasmes), reflektīvi semināri, rakstveida un mutvārdu uzdevumi, audio vai video ierakstu veidošana (*Fund et al., 2002; Jay & Johnson, 2002; Harford & MacRuairc, 2008*). 21. gs. viena no izglītības sfēras profesionāļu ieteiktajām formām reflektīvas darbības veicināšanai ir Web 2.0 tehnoloģiju izmantošana, iekļaujot elektroniskos žurnālus un e-portfolio (*Killeavy & Moloney, 2010; Parkes & Kajder, 2010*). Docētāju un skolu mentoru atbalsts reflektīvās darbības veikšanā var palīdzēt topošajiem skolotājiem tikt galā ar laika, pieredzes un motivācijas trūkumu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizēšanā. Arī prakses dokumentācijas aizpildīšanas, refleksijas (sadarbībā ar prakses vadītāju) uzlabošana un noteiktas refleksijas tradīcijas iedibināšana studiju organizēšanas procesā var sekmēt topošo skolotāju iesaistīšanos reflektīvā darbībā (*Strode, 2010*). Neraugoties uz docētāju un skolu mentoru izvēlēto aktivitāti topošo skolotāju mudināšanai reflektēt par savu pedagoģisko darbību, lai to uzlabotu, reflektīvā darbība var būt kā daļa no strukturēta studiju kursa vai pašu studentu neformāla aktivitāte. Rezultātā topošie skolotāji pieņem svarīgu lēmumu par to, vai nākotnē viņi vēlas kļūt par skolotājiem, kas iesaistās reflektīvā darbībā un pilnveido savu profesionālo kompetenci, vai viņi vēlas kļūt par nereflektējošiem rutīnas pakļautiem skolotājiem (*Grant & Zeichner, 1984; Boud, 2001*).

Analizējot zinātnisko literatūru par reflektīvas darbības būtību pedagoģiskajā darbībā, var secināt, ka reflektīva darbība topošo skolotāju studiju procesā un pedagoģiskajā praksē ir nozīmīgs priekšnosacījums viņu profesionālajai attīstībai. Reflektīva darbība ir refleksijas turpinājums, kas domu un darbību saista ar refleksiju, ļaujot gan plānot rīcību (refleksija pirms darbības), gan reflektēt, veicot darbību (refleksija darbībā), gan reflektēt pēc darbības (refleksija par darbību). Ņemot vērā minimālās topošo skolotāju zināšanas un pieredzi skolotāja darbā, viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai atbilstīga ir refleksija pirms darbības un refleksija par darbību, jo tajās studentiem ir iespēja savām domām sekot līdz un tās precīzi formulēt, veicot detalizētu savas darbības pašizvērtēšanu. Lai topošo skolotāju reflektīvā darbība būtu efektīva, palīdzēt var docētāji un skolu mentori, rosinot studentus piedalīties aktivitātēs, kas veicina viņu prasmi reflektēt.

Topošo skolotāju iesaistīšanās reflektīvā darbībā palīdz attīstīt viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi, kuras būtība atklāta nākamajā promocijas darba apakšnodaļā.

2.3. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasme, tās funkcijas un izpētes kritēriji, to rādītāji un izteiktības līmeņi

Topošie skolotāji pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu apgūst studiju procesā. Tas notiek, studentiem izzinot, kā norit mācīšana un mācīšanās par mācīšanu, iesaistoties reflektīvā darbībā un sadarbojoties ar docētājiem un skolu mentoriem. Tā rezultātā topošie skolotāji veido un attīsta pašizvērtēšanas prasmi. Prasme ir procesuālo zināšanu apguves kvalitāte, zināšanu augstākā pakāpe, kas ļauj cilvēkam zināšanas izmantot apzināti pēc parauga vai izmantot jaunās un nestandarta situācijās ar mērķi veikt praktisku vai garīgu darbību (Žogla, 2001b; Vedins, 2011). Pamatīgas zināšanas un stabilas prasmes veido kvalitatīvas darbības pamatu (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000; Vedins, 2011). Prasme ir priekšnosacījums efektīvai darbībai, līdzeklis mērķa sasniegšanai konkrētos apstākļos, ko nosaka uzdotie uzdevumi un izvirzītās prasības. Tā vienmēr ir apzināta (Žukovs, 1997; Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000; Žogla, 2001b; Vedins, 2011). Prasme veidojas daudzpusīgos, atkārtotos praktiskos vingrinājumos un garīgā darbībā, tā var pilnīgoties bezgalīgi (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000; Žogla, 2001b), un tā atrodas savstarpējā saistībā ar zināšanām – prasmes līmenis ir atkarīgs no zināšanām, bet prasmju pilnveidošanās rezultātā bagātinās esošās zināšanas (Špona, 2006; Vedins, 2011). Prasme pašnovērtēt savus sasniegumus ir galvenā prasme novērtēšanas procedūrā, kurā ietilpst arī citu pedagoģiskā procesa dalībnieku (skolotāju, docētāju) novērtējums, un tā pastāv subjektīvo un objektīvo kritēriju vienotībā (Žogla u.c., 2012). Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasme ietver izvirzīto mērķu sasniegšanu un vērtību papildīšanu, refleksiju par skolēnu mācību sasniegumiem un paša topošā skolotāja sniegumu, mācību metožu, pieejamo resursu izmantošanu, vērtēšanas paņēmieni izmantošanu (Jokinen & Saranen, 1998), tā ietilpst mācīšanās prasmes struktūrā (Žogla, 2001b). Tā kā ikviena prasme īstenojas atbilstīgu zināšanu rezultātā, kas nozīmē, ka prasme ir praktiskās zināšanas (Vedins, 2011), pašizvērtēšanas prasmes īstenošanā un attīstībā nozīmīga ir studentu zināšanu un izpratnes veicināšana par pašizvērtēšanu un pašizvērtēšanā iekļautajiem uzdevumiem kā mērķiem, kas jāsasniedz. Tas viņiem palīdz apzināties, ka mērķa sasniegšanai jāizveido plāns, un savukārt atsevišķu izstrādāto plāna punktu pašizvērtēšana ir vieglāka nekā visaptveroša darbības izvērtēšana (Black et al., 2000). Izglītības sistēmā prasme pašnovērtēt savus sasniegumus ir par maz novērtēta un praktizēta (Žogla u.c., 2012). Lai veicinātu pašizvērtēšanas prasmes veidošanos, ir nepieciešami vairāki pedagoģiskie nosacījumi (Krastiņa & Pipere, 2004; Hahele, 2006):

- nepieciešamības apzināšanās un darbības motivācija, kā rezultātā cilvēks izprot, kādēļ ir nepieciešama darbības pašizvērtēšana;

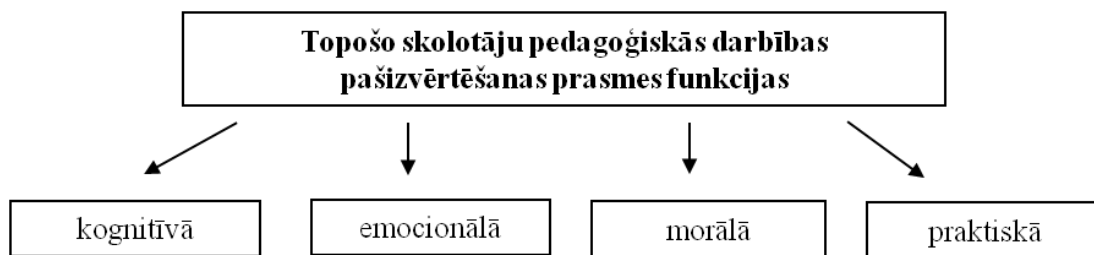
- metakognitīvas mācīšanās iespējas, kam pamatā ir jautājumu uzdošana, paškontrolē;
- mērķtiecīga refleksijas veikšana par savu sniegumu.

Skolotāja attieksme pret sevi kā skolotāju, pret savu darbu, pret skolēniem veidojas, pieredzot savā darbībā dažādas situācijas un tās izdzīvojot. Savukārt pārdzīvojumu kultūra, kā skaidro Z.Čehlova un M.Čehlovs (Čehlova & Čehlovs, 2009, 60-61), ir skolotāju psiholoģiski pedagoģiskās kultūras komponents, kas ietver skolotāja spēju novērtēt, saprast un pieņemt skolēnu pārdzīvojumus un adekvāti paust savējos. Minētie autori uzsver, ka psiholoģiski pedagoģiskā kultūra ir jāizkopj katram skolotājam, un to ir iespējams izdarīt, ja skolotājs analizē savu emocionālo pieredzi, prot uzmanīgi ieklausīties sevī, tādējādi spējot precīzi paust savus pārdzīvojumus, kā arī prot atšķirt pozitīvas emocijas no destruktīviem emocionāliem vērtējumiem. Pedagoģiskajā procesā attieksme tiek aplūkota gan kā mācīšanās nosacījums, gan rezultāts (Žogla, 2001b).

Zinātniskās literatūras analīzes rezultātā par pašizvērtēšanu un topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (*Boud & Falchikov, 1989; Airasian & Gullickson, 1994; Bowen & Marks, 1994; Boud, 1995/2003; Klenowski, 1995; Jokinen & Saranen, 1998; Burgess et al., 1999; Dochy et al., 1999; Sluijsmans et al., 1999; Falchikov & Goldfinch, 2000; Segers & Dochy, 2001; Žogla, 2001b; McAlpine, 2002; Rolheiser & Ross, 2003; Berry, 2004; Krastiņa & Pipere, 2004; Mundhenk, 2004; Struyven et al., 2005; Hahele, 2006; Loughran, 2006; MacBeath, 2006; Ross, 2006; Špona, 2006; Andrade & Du 2007; Ross & Bruce, 2007; Lanka, 2008; Holmes, 2009; Ferguson, 2011*) un pašizvērtēšanas prasmi (*Jokinen & Saranen, 1998; Black et al., 2000; Žogla, 2001b; Krastiņa & Pipere, 2004; Hahele, 2006; Špona, 2006; Vedins, 2011; Čehlova & Čehlovs, 2009; Rutka, 2012; Žogla u.c., 2012*) izveidota topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes definīcija un funkcijas.

„**Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasme** ir māka izvērtēt savas pedagoģiskās darbības saturu pēc noteiktiem kritērijiem un iegūtos rezultātus izmantot spriedumu veidošanā par savas pedagoģiskās darbības sasniegumiem un tās pilnveides iespējām”.

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmei ir četras funkcijas (skat. 4.attēlu).



4.attēls. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes funkcijas

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības kognitīvās funkcijas mērķis ir topošo skolotāju zināšanu apgūšana un izpratnes veidošana par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtību un pedagoģiskās darbības izvērtēšanas kritērijiem. Praktiskās funkcijas mērķis ir topošo skolotāju zināšanu izmantošana ikdienas praksē un jaunās situācijās. Savukārt morālās funkcijas mērķis ir palīdzēt topošajiem skolotājiem veidot attieksmi pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, lai pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana sniegtu ieguldījumu viņu profesionālajā attīstībā, apzinoties, ka tā tiek sekmēta katra skolēna izaugsme un mācīšanās kvalitāte kopumā. Emocionālās funkcijas mērķis ir apzināt topošo skolotāju pedagoģiskajā darbībā radušās emocijas ar nolūku attīstīt viņu izpratni par saviem pedagoģiskajiem uzskatiem un veicināt emocionālo pašregulāciju, lai viņi gūtu emocionālo piepildījumu profesionālajā darbībā.

Balstoties uz zinātniskās literatūras analīzes rezultātā atklāto topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtību (funkcijām, struktūru un organizāciju) un izveidotajām topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas un topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes definīcijām, ir izvirzīti pieci topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes kritēriji, trīspadsmit to rādītāji (skat. 3.tabulu) un izteiktības līmeņi, kas tiek izmantoti promocijas darba pētījuma respondentu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētē.

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētes kritēriji un to rādītāji

Kritēriji	Rādītāji
Zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.	Zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas funkcijām.
	Zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas struktūru.
	Zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizāciju.
Izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.	Izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju saturu.
	Izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas rezultātu izmantošanu turpmākai skolēnu mācīšanās kvalitātes nodrošināšanai.
	Izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas devumu savai profesionālajai pilnveidei.
Refleksija par savu pedagoģisko darbību.	Refleksija par apkārtējās vides (visa, kas ir neatkarīgs no topošā skolotāja) ietekmi uz savu pedagoģisko darbību.
	Refleksija par savu rīcību pedagoģiskajā darbībā.
	Refleksija par savām prasmēm pedagoģiskajā darbībā.
	Refleksija par saviem uzskatiem pedagoģiskās darbības kontekstā.
Turpmākās pedagoģiskās darbības plānošana.	Savas turpmākās profesionālās pilnveides mērķa un virzienu izvirzīšana.
	Savas turpmākās pedagoģiskās darbības uzdevumu noteikšana.
	Savas turpmākās pedagoģiskās darbības rezultātu prognozēšana.
Attieksme pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.	Iniciatīvas demonstrēšana savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā.
	Gatavība sadarboties savas pedagoģiskās darbības apspriešanā.
	Atbildība par savas pedagoģiskās darbības kvalitāti, to fokusējot uz skolēnu mācīšanos – viņu personību un mācību sasniegumu attīstību.

Promocijas darba pētījumā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētes kritērijiem „zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu”, „izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu” un „turpmākās pedagoģiskās darbības plānošana”, to rādītāju izteiktības līmeņi un vērtēšanas apraksti veidoti, balstoties uz Valsts izglītības satura centra speciālistu sagatavoto metodisko materiālu par skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanu

vidusskolā (VISC, 2009) (skat. 4.un 5. tabulu), jo šis materiāls atklāj zināšanu un izpratnes vērtēšanas pamatprincipus, kas tiek ievēroti mācību iestādēs Latvijā. Metodiskajā materiālā raksturotie vērtēšanas līmeņi un to apraksti promocijas darba pētījumā atbilst tā kontekstam augstākās izglītības iestādē skolotāju izglītības studiju programmā. Minēto kritēriju un to rādītāju izteiktības līmeņi tiek vērtēti atbilstīgi noteiktiem vērtēšanas aprakstiem (VISC, 2009) (skat. 5.tabulu).

4.tabula

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētes kritēriju „zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu”, „izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu” un „turpmākās pedagoģiskās darbības plānošana” rādītāju izteiktības līmeņi

Kritēriji	Rādītāji	Izteiktības līmeņi
Zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.	Zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas funkcijām.	Iegaumēšanas un sapratnes līmenis.
	Zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas struktūru.	Izmantošanas līmenis.
	Zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizāciju.	Produktīvās darbības līmenis.
Izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.	Izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju saturu.	
	Izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas rezultātu izmantošanu turpmākai skolēnu mācīšanās kvalitātes nodrošināšanai.	
	Izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas devumu savai profesionālajai pilnveidei.	
Turpmākās pedagoģiskās darbības plānošana.	Savas turpmākās profesionālās pilnveides mērķa un virzienu noteikšana.	
	Savas turpmākās pedagoģiskās darbības uzdevumu izvirzīšana.	
	Savas turpmākās pedagoģiskās darbības rezultātu prognozēšana.	

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētes kritēriju „zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu”, „izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu” un „turpmākās pedagoģiskās darbības plānošana” rādītāju izteiktības līmeņu vērtēšanas apraksts

Izteiktības līmeņi	Vērtēšanas apraksts
Iegaumēšanas un sapratnes līmenis – to raksturo reprodutīva mācīšanās un reprodutīva darbība, kur dominē atcerēšanās un atpazīšana.	Topošais skolotājs pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas procesa funkcijas, struktūru, organizāciju, tās kritēriju saturu izprot vāji – pārsvarā tos atceras un atpazīst tikai tad, ja tos piemin docētājs. Topošajam skolotājam sagādā grūtības noteikt savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas rezultātu izmantojumu turpmākai skolēnu mācīšanās kvalitātes nodrošināšanai un savas profesionālās pilnveides virzienu un uzdevumu apzināšanai.
Izmantošanas līmenis – to raksturo interpretējoša mācīšanās un interpretējoša darbība, kur dominē izskaidrošana.	Topošais skolotājs demonstrē izpratni par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas procesa funkcijām, struktūru, organizāciju un pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju saturu, spējot tos paskaidrot saviem vārdiem un lietojot tos savā darbībā. Topošais skolotājs demonstrē izpratni arī par to, kā viņa pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas rezultāti var tikt izmantoti turpmākai skolēnu mācīšanās kvalitātes nodrošināšanai un spēj pamatot noteikt savas profesionālās pilnveides virzienus un uzdevumus.
Produktīvās darbības līmenis – to raksturo produktīva mācīšanās un produktīva darbība, kur dominē radošums un vērtēšanas komponents.	Topošais skolotājs demonstrē izpratni par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas procesa funkcijām, struktūru, organizāciju un pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritērijiem, pamatojot savu viedokli ar teoriju. Analīzes un sintēzes rezultātā veido argumentētu skaidrojumu par savas pedagoģiskās darbības snieguma kvalitāti, tās ietekmi uz turpmāku skolēnu mācīšanās kvalitātes nodrošināšanu un savas profesionālās pilnveidošanās virzieniem un uzdevumiem. Spriedumu veidošana notiek radoši un izvērtējoši.

Promocijas darba pētījumā topošo skolotāju pašizvērtēšanas prasmes izpētes kritērija „refleksija par savu pedagoģisko darbību” rādītāji veidoti, balstoties uz F. Korthāgena un A. Vasalos (*Korthagen & Vasalos, 2005*) izstrādāto „sīpola” modeli (*onion model*), kas raksturo refleksijas saturu. No minēto autoru piedāvātā modeļa tiek izmantoti topošo skolotāju pedagoģiskās darbības norisei un konkrētā empīriskā pētījuma kontekstam atbilstīgie refleksijas satura komponenti (skat. 6.tabulu).

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētes kritērija „refleksija par savu pedagoģisko darbību” rādītāju izteiktības līmeņi

Kritērijs	Rādītāji	Izteiktības līmeņi
Refleksija par savu pedagoģisko darbību.	Refleksija par apkārtējās vides (visa, kas ir neatkarīgs no topošā skolotāja) ietekmi uz savu pedagoģisko darbību.	Atmiņā atsaukšanas (<i>recall</i>) līmenis.
	Refleksija par savu rīcību pedagoģiskajā darbībā.	Racionalizācijas (<i>rationalization</i>) līmenis.
	Refleksija par savām prasmēm pedagoģiskajā darbībā.	Reflektivitātes (<i>reflectivity</i>) līmenis.
	Refleksija par saviem uzskatiem pedagoģiskās darbības kontekstā.	

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētes kritērija „refleksija par savu pedagoģisko darbību” rādītāju izteiktības līmeņu vērtēšanas apraksts

Izteiktības līmeņi	Vērtēšanas apraksts
Atmiņā atsaukšanas (<i>recall</i>) līmenis – to raksturo atsevišķu notikumu, faktu akcentēšana.	Topošais skolotājs raksturo pieredzēto un interpretē situāciju, balstoties tikai uz notikumu atsaukšanu atmiņā, necenšoties meklēt notikušā skaidrojuma alternatīvas. Topošais skolotājs rīkojas tā, kā ticis mācīts, vai tā, kā ir novērojis darām citus, necenšoties veidot savu rīcības modeli. Darbības analīze atbilst principiem un kritērijiem, kas apgūti teorētiskajās zināšanās.
Racionalizācijas (<i>rationalization</i>) līmenis – to raksturo cēloņsakarību meklēšana.	Topošais skolotājs notikušajā saskata cēloņsakarības, veicot apzinātu un mērķtiecīgu pedagoģiskās darbības analīzi. Situācijas tiek interpretētas, cenšoties meklēt atbildes uz jautājumu „Kāpēc tas tā notika?”. Topošais skolotājs savu pieredzi vispārina, veidojot pamatprincipus tam, kā rīkoties noteiktās situācijās.
Reflektivitātes (<i>reflectivity</i>) līmenis – to raksturo teorētisko spriedumu, secinājumu realizācija praktiskā darbībā.	Topošā skolotāja mērķis, analizējot savu pedagoģisko darbību no dažādiem skatupunktiem, ir tās uzlabošana, ko iespējams izdarīt, praktisko darbību balstot uz paša izveidotajiem spriedumiem. Topošais skolotājs saskata arī to, kā citu skolotāju (piemēram, mentora, kursabiedru) rīcība ietekmē skolēnu uzvedību, mācību sasniegumus, vērtību sistēmu. Topošais skolotājs apzinās morālas vērtības, arvien paplašinot refleksijas robežas.

Savukārt šī kritērija izteiktības līmeņi un to vērtēšanas apraksti veidoti, izmantojot H.J. Lī (*Lee, 2005*) pieeju topošo skolotāju reflektīvās domāšanas līmeņu noteikšanai un vērtēšanai (skat. 6. un 7.tabulu). Raksturotie refleksijas satura līmeņi un reflektīvās domāšanas vērtēšanas līmeņu apraksti promocijas darba pētījumā atbilst tā kontekstam augstākās izglītības iestādē skolotāju izglītības studiju programmā. Minētā kritērija un tā rādītāju izteiktības līmeņi tiek vērtēti atbilstīgi noteiktiem vērtēšanas aprakstiem (*Lee, 2005*) (skat. 7.tabulu).

Promocijas darba pētījumā topošo skolotāju pašizvērtēšanas prasmes kritērija „attieksme pret savu pedagoģisko darbību” rādītāji veidoti, balstoties uz zinātniskās literatūras analīzes secinājumiem, kas atspoguļoti topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas un topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes definīcijās. Šī kritērija izteiktības līmeņu un to vērtēšanas aprakstu veidošanā izmantots A. Šponas (*Špona, 2006*) (skat. 8. un 9.tabulu) skaidrojums par attieksmju veidiem, kas promocijas darba pētījumā atbilst tā kontekstam augstākās izglītības iestādē skolotāju izglītības studiju programmā. Minētā kritērija un tā rādītāju izteiktības līmeņi tiek vērtēti atbilstīgi noteiktiem vērtēšanas aprakstiem (*Špona, 2006*) (skat. 9.tabulu).

8. tabula

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētes kritērija „attieksme pret savu pedagoģisko darbību” rādītāji un izteiktības līmeņi

Kritērijs	Rādītāji	Izteiktības līmeņi
Attieksme pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.	Gatavība sadarboties savas pedagoģiskās darbības apspriešanā.	Situatīvās attieksmes.
	Iniciatīvas demonstrēšana savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā.	Paradumu attieksmes. Pašregulācijas attieksmes.
	Atbildība par savas pedagoģiskās darbības kvalitāti, to fokusējot uz skolēnu mācīšanos – viņu personību un mācību sasniegumu attīstību.	

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētes kritērija „attieksme pret savu pedagoģisko darbību” izteiktības līmeņu vērtēšanas apraksts

Izteiktības līmeņi	Vērtēšanas apraksts
Situatīvās (jeb epizodiskās) attieksmes – tās raksturo darbības situācijā radies pārdzīvojums.	Topošā skolotāja attieksme pret savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu izpaužas pārdzīvojumā kā reakcijā uz noteiktu darbības situāciju. Tā kā attieksmei ir situatīvs raksturs, tad topošā skolotāja attieksme pret vienu un to pašu notikumu ir atkarīga no tā, kā situāciju konkrētajā brīdī uztver topošais skolotājs.
Paradumu (jeb noturīgās) attieksmes – tās raksturo automatizēta darbība.	Topošā skolotāja attieksme ir nostiprinājusies, pateicoties tās sistemātiskai aktualizēšanai regulārā darbības procesā. Tā izpaužas topošā skolotāja konsekventas attieksmes paušanā ikvienā situācijā neatkarīgi no tās rakstura.
Pašregulācijas attieksmes – tās raksturo pašanalīze, paškontrolē.	Topošā skolotāja attieksme izpaužas kā patstāvīga domāšana, radoša darbība, kas saistīta ar sevis izvērtēšanu, kas atklāj viņa dzīves vērtības, mērķus, principus un ideālus.

Analizējot zinātnisko literatūru par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi, var secināt, ka pašizvērtēšanas prasme novērtēšanas procedūrā ir svarīgs tās komponents, jo objektīvs savas darbības izvērtējums palīdz cilvēkam bagātināt esošās zināšanas, pilnveidot prasmes un mainīt attieksmi pret savu darbu, sekmējot profesionālo izaugsmi. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasme ir studiju procesā apgūta studentu māca izvērtēt savu pedagoģisko darbību. Tās funkcijas aptver topošo skolotāju izziņu, pieredzi un emocijas ar mērķi uzlabot viņu pedagoģisko darbību. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi iespējams izpētīt, ņemot vērā noteiktus kritērijus, kas atklāj gan topošo skolotāju zināšanas un izpratni par savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu, gan prasmi reflektēt un plānot turpmāko pedagoģisko darbību, gan viņu attieksmi pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.

Topošie skolotāji pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi attīsta un pilnveido, veicot dažādus pašizvērtēšanas uzdevumus. Viens no uzdevumiem var būt detalizēta savas pedagoģiskās darbības izvērtēšana, izmantojot noteiktus pedagoģiskās darbības kritērijus un sadarbojoties šajā procesā ar docētājiem un skolu mentoriem. 3. nodaļā piedāvāts zinātniski teorētiskais pamatojums topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas instrumentārijiem, kas izmantoti konkrētā promocijas darba empīriskajā pētījumā.

3. Empīriskajā pētījumā izmantotā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas instrumentārija zinātniski teorētiskais pamatojums

3.1. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas un pašizvērtēšanas instrumentārija izveides nosacījumu apraksts

Skolotāju izglītībā topošo skolotāju zināšanu, prasmju un attieksmes vērtējumu veido viņu snieguma vērtējums teorētiskajās studijās un pedagoģiskās darbības kvalitātes vērtējums. Pedagoģiskā darbība pārsvarā ir pirmā topošo skolotāju praktiskā pieredze skolotāja profesijā. Tās kvalitāti var izvērtēt, izmantojot dažādas vērtēšanas aktivitātes, piemēram, topošo skolotāju vadīto mācību stundu video vai audio ierakstus, mācību stundu plānus, viņu pašu plānotas īstermiņa mācību programmas, dienasgrāmatas, žurnālus, mikro mācīšanu, intervijas u.c. Lai arī kāda pedagoģiskās darbības vērtēšanas aktivitāte tiek izmantota, kā pedagoģiskās darbības vērtēšanā, tā pašizvērtēšanā topošajiem skolotājiem var palīdzēt studiju laikā gūto zināšanu strukturēšana atbilstīgi praktiskajām pedagoģiskās darbības veikšanas prasmēm noteiktā kritēriju sistēmā (Voss et al., 2011). Pedagoģiskās darbības vērtēšanas kritēriju uzdevums ir atklāt, kas skolotājiem, un tāpat arī topošajiem skolotājiem, jāzina un jāprot. L. S. Šulmens (Shulman, 1987) to sauc par mācīšanas zināšanu bāzi (*knowledge base for teaching*), kas mērķauditorijai – pieredzējušiem skolotājiem un topošajiem skolotājiem – maksimāla rezultāta sasniegšanai ir jāzina un jāprot (Shulman, 1987; Ross, 2006). Lai pedagoģiskās darbības vērtēšanas un pašizvērtēšanas instrumentārijs būtu visaptverošs, tajā nepieciešams iekļaut kritērijus, kas ietver gan konkrēta mācību priekšmeta mācību metodiku, gan vispārīgas zināšanas pedagoģijā un psiholoģijā (arī filozofijā un socioloģijā) (Shulman, 1987; Voss et al., 2011), jo skolotāja darbs ir mācību stundas organizēt kā jaunu notikumu katra skolēna dzīvē, un tas ir kas vairāk nekā tikai sava mācību priekšmeta satura atbilstīga izklāstīšana (Beļickis, 2000; Hamilton, 2004). Skolotāju profesionālās darbības un topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas un pašizvērtēšanas kritēriju piemērotību skolotāja profesijas būtībai un skolotāju izglītības principiem apliecina vērtējamo (pieredzējušo un topošo skolotāju) atbalsts šiem kritērijiem (Shulman, 1987). Mācīšanas zināšanu bāzes kā vispārīgu pedagoģisko un psiholoģisko zināšanu un arī konkrēta mācību priekšmeta zināšanu konkretizēšanai gan pētnieki definē jēdzienus, kas raksturo skolotāju zināšanu un prasmju kopumu, gan speciālistu darba grupās tiek veidoti skolotāja profesijas standarti atbilstīgi katras valsts likumdošanai. Skolotāja profesijas būtību raksturojošajos standartos ir apkopotas zināšanas, prasmes un vērtības, kas veicina efektīva mācību procesa norisi. Tajos ir atspoguļoti galvenie skolotāju darba uzdevumi, atklājot nepieciešamību skolotājiem arvien bagātināt zināšanas un uzlabot prasmes, tādējādi sekmējot profesionālos sasniegumus. Lai arī pieredzējuši skolotāji bieži

vien intuitīvi jūt, kāds ir efektīvs mācību process, skolotāja profesijas standartā tas tiek skaidri norādīts, skolotāju uzdevumus un pienākumus padarot pieejamus ne tikai pašiem skolotājiem, bet arī sabiedrībai. Tas savukārt vairo sabiedrības izpratni par skolotāju darba specifiku un sarežģītību (*A National Framework for Professional Standards for Teaching*, 2003). Nepieciešamība pēc noteiktiem topošo skolotāju pedagoģiskās darbības izvērtēšanas un pašizvērtēšanas kritērijiem ir arī skolotāju izglītības programmās, jo noteiktu sasniedzamo rezultātu kopums palīdz topošajiem skolotājiem orientēties uz to, kas no viņiem tiek sagaidīts pedagoģiskās prakses laikā, kurā viņi sevi piesaka kā jaunos speciālistus.

Pētījuma ietvaros, strādājot ar topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas tematiku, promocijas darba autore izmanto Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas izveidoto Skolotāja profesijas standartu (Profesijas standarts „Skolotājs”, 2004), jo skolotāju izglītības studiju programmas balstās uz principiem, ko ietver skolotāja profesijas standarts un kvalifikāciju ietvarstruktūra (*Bluma*, 2012), kā arī ņem vērā secinājumus no teorētiski zinātniskās literatūras analīzes. Tātad, izstrādājot skolotāju vispārīgo pedagoģisko un psiholoģisko zināšanu, prasmju un attieksmes izvērtēšanas instrumentāriju, nepieciešams ņemt vērā šādus nosacījumus (*Shulman*, 1987; *Ball*, 2000; *Crandal*, 2000; *A National Framework for Professional Standards for Teaching*, 2003; *European Commission* 2011; *Voss et al.*, 2011; *European Commission*, 2013):

- kritēriji aptver plašu mācību priekšmetu spektru, neizceļot kāda noteikta mācību priekšmeta specifiku, vienlaicīgi atceroties, ka izpratne par konkrētā mācību priekšmeta specifiku attiecībā uz skolēnu mācīšanos ir nozīmīga, lai skolotājs savā darbībā varētu būt radošs un spētu to piemērot atbilstīgi savu skolēnu mācību interesēm un vajadzībām;
- kritēriji atspoguļo kā mācību procesa pedagoģiskos, tā arī psiholoģiskos aspektus;
- kritēriju izpilde mācību procesā ir tieši novērojama;
- kritēriji atbilst skolotāja profesijas būtībai un skolotāju izglītības principiem;
- kritēriji atbilst konkrētas valsts skolotāju darbību reglamentējošiem dokumentiem (piemēram, skolotāja profesijas standartam);
- kritēriji ir saskaņā ar jaunākajiem pētījumiem pedagoģijā un psiholoģijā.

H. J. Ipflings (1999), runājot par skolotāja profesionālās kompetences būtību, kas atspoguļojas skolotāja profesijas standartos, uzsver, ka skolotāju darbībai jāatbilst augstākās kvalitātes prasībām, kurās ietverti noteikti kritēriji – profesionālā zināšanu bāze, ko raksturo:

- skolotāja – skolēnu attiecības (skolotāja spēja veidot pozitīvu saskarsmi ar audzēkņiem);
- skolēnu atbalstoša novērošana un attīstības diagnoze – gan kopējās klases, gan atsevišķu skolēnu mācīšanās sasniegumu un arī neizdošanās cēloņu pamanīšana un nākotnes darbības plānošana;
- mācību procesa vadīšana - skolēnu virzīšana uz patstāvīgu un efektīvu mācīšanos;
 - mācību procesa metodiski pamatota dažādošana;
 - skolēnu sekmju novērtēšana;
 - dažādu mediju (tehnoloģiju) lietderīga izmantošana mācību stundās;
 - skolotāja sadarbība ar kolēģiem un citām personām, kas veido skolas dzīvi;
 - skolotāja vispārējās un mācību priekšmeta didaktiskās spējas – mācību mērķa formulēšana, materiāla izvēle, metožu pārvaldīšana, mācību un mācību līdzekļu novērtēšana, mācību plānojums, u.c..

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas un pašizvērtēšanas kritēriju sarakstiem (*learning outcomes*) vēlams būt „lietošanā draudzīgiem”, lai topošajiem skolotājiem, ar tiem strādājot, nerastos pretestība un nepatika. Nepieciešams ņemt vērā, ka topošie skolotāji studiju laikā nevar apgūt visas zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai strādātu profesijā (*Moore, 2004; Korthagen et al., 2006; European Commission, 2007*), tādēļ definētajiem kritērijiem jābūt konkrētiem, mērāmiem un novērojamiem (*Lanka, 2008*). Vērtēšanas un pašizvērtēšanas kritēriju saraksti nav veidojami neizmērojami gari un plaši, bet tajos vēlams akcentēt mācīšanās no pieredzes, profesionālās pilnveides un mūžizglītības nozīmi skolotāja profesijā. Kā atklāj pētījumi, pārlietu ietilpīgi kritēriju saraksti studentos rada bezcerību, bailes un „vai ir vērts mēģināt apgūt visas prasmes” sajūtu (*Moore, 2004*), tādēļ docētāju un skolu mentoru uzdevums ir šādus sarakstus izveidot topošajiem skolotājiem saprotamā formā. Taču arī tas negarantē, ka rezultātā visi iesaistītie topošie skolotāji visu ir sapratuši un ir apmierināti, ar ko empīriskā pētījuma gaitā rēķinās arī promocijas darba autore. Vēl A. Mūrs (*Moore, 2004*) vērš uzmanību, ka docētājiem nepieciešams raudzīties, lai topošie skolotāji pedagoģiskās darbības vērtēšanas un pašizvērtēšanas kritēriju sarakstu neuztvertu kā rokasgrāmatu vai instrukciju, kā arī nedomātu, ka sarakstā ir iekļauts viss, kas jāzina un jāprot skolotājam, jo, piemēram, daudzos sarakstos netiek iekļauti starppersonu attiecību vai reflektīvas darbības aspekti, kas nenozīmē, ka skolotāja profesijā tie nepastāv vai ir maznozīmīgi. Tā kā skolotāju izglītības studiju programmu uzdevums ir nevis topošajiem skolotājiem iemācīt darboties noteiktu uzvedības modeļu ietvaros, bet gan palīdzēt viņiem

iemācīties loģiski spriest par mācību procesu un argumentēti pamatot savu rīcību šajā procesā (Shulman, 1987), topošo skolotāju uzdevums ir izprast, ka pedagoģiskās darbības izvērtēšanas un pašizvērtēšanas kritēriju saraksti sniedz vispārīgus kritērijus, kas neatspoguļo detaļas ikdienas darbā klasē, tādēļ arī empīriskā pētījuma dalībnieki pirms pētījuma tiek informēti par vērtēšanas kritēriju būtību un vērtēšanas un pašizvērtēšanas mērķi. Nepieciešams ņemt vērā, ka topošie skolotāji, strādājot ar pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritērijiem, tos interpretē, balstoties uz savām personības iezīmēm un iepriekšējo pieredzi, un sevis izveidoto idejisko vīziju par skolotāja profesiju (Moore, 2004). Vērtējot topošo skolotāju un arī pieredzējušu skolotāju pedagoģisko darbību, uzmanību nepieciešams pievērst tam, ka to nevar atbilstīgi izvērtēt, skatoties tikai uz viņu profesionālo sniegumu, neņemot vērā, kāda bijusi viņu skolotāju izglītības programma (Shulman, 1987; Darling-Hamond, 2006).

Tāpat topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas un pašizvērtēšanas instrumentārija izstrādāšana ir sarežģīts process un tā izmantošanā nepieciešams ņemt vērā dažādus nosacījumus. Svarīgi, lai tas atbilstu skolotāja profesijas būtībai un skolotāju izglītības principiem, kas atspoguļoti skolotāja profesijas standarta un skolotāju izglītības studiju programmu saturā.

Promocijas darba 3.2.apakšnodaļa zinātniski teorētiski pamato topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas un pašizvērtēšanas instrumentārija būtību un izmantošanu.

3.2. Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) un pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanas instrumentārija Validpack zinātniski teorētiskais pamatojums

3.2.1. Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) un pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanas instrumentārija Validpack mērķis, struktūra un saturs

Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem – EPTVS (*European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL*) un pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanas instrumentārijs Validpack (*tool for assessing adult educators' psychologically pedagogical competence*) konkrētā promocijas darba empīriskajā pētījumā tiek izmantoti kā instrumentārijs topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas izpētei. Katrs instrumentārijs atbilstīgi tā mērķim, saturam un struktūrai tiek lietots noteiktā darbības pētījuma ciklā, iekļaujot to empīriskā pētījuma respondentu studiju procesā.

EPTVS ir izveidots 2007.gadā starptautiska projekta ietvaros, piedaloties Austrijas, Norvēģijas, Lielbritānijas, Polijas un Armēnijas universitāšu pārstāvjiem. Galvenais EPTVS

mērķis ir harmonizēt skolotāju izglītību Eiropā (Newby, 2007). Tas ir dokuments, kurā apkopotas visaptverošas svešvalodu skolotāju profesionālās darbības sfēras, atklājot, kādi ir tās pamatkritēriji, kas savā pedagoģiskajā darbībā jāievēro un jāizvērtē arī ikvienam Eiropas valstī studējošam topošajam skolotājam. EPTVS pamatā ir iepriekš izstrādātu Eiropas līmeņa dokumentu analīze. Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem veidots uz šādu dokumentu bāzes:

1. Eiropas Savienības projekta dokuments „Eiropas profils valodu skolotāju izglītībā” (*European Profile for Language Teacher Education*).

2. Eiropas Padomes izveidoti dokumenti: „Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” (*Common European Framework of Reference – CEFR*) un „Eiropas valodu portfolio” (*European Language Portfolio – ELP*).

Atšķirība starp minētajiem dokumentiem un Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem ir tāda, ka „Eiropas profils valodu skolotāju izglītībā” un „Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” auditorija ir skolotāju izglītības veidotāji un jau pieredzējuši, praktizējoši skolotāji, „Eiropas valodu portfolio” auditorija ir cilvēki (bērni vai pieaugušie), kas mācās svešvalodas, bet Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem pamatauditorija ir topošie svešvalodu skolotāji. Lejupielādējamā versijā EPTVS ir pieejams četrpadsmit valodās: angļu, franču, vācu, arābu, horvātu, grieķu, ungāru, itāļu, japāņu, lietuviešu, poļu, rumāņu, krievu un spāņu (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*, 2007). Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem galvenie uzdevumi ir:

- 1) iedrošināt topošos skolotājus reflektēt par kompetencēm, kādas jāapgūst skolotājiem, un par to apgūšanai nepieciešamajām priekšzināšanām;

- 2) palīdzēt topošajiem skolotājiem sagatavoties nākotnes profesijai, kurai raksturīgi dažādi mācīšanas un mācīšanās konteksti;

- 3) veicināt topošo skolotāju diskusijas ar saviem biedriem, docētājiem un skolu mentoriem;

- 4) veicināt topošo skolotāju kompetences pašizvērtēšanu;

- 5) nodrošināt instrumentu, kas palīdzētu fiksēt topošo skolotāju progresu (Newby et al., 2007).

EPTVS sastāv no trīs daļām (Newby et al., 2007):

1. Personīgā viedokļa apraksts (*Personal statement*) – kurā studenti atceras sevi kā valodas apguvējus, kāda bijusi viņu pieredze un kādu viņi iedomājas savu studiju procesu, kura rezultāts ir viņu – topošo svešvalodu skolotāju – kompetence.

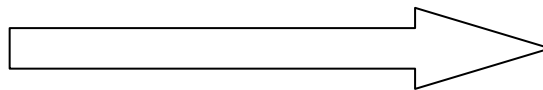
2. Pašizvērtēšanas sadaļa (*Self-assessment*) – kurā ir 193 „Es varu ...” apgalvojumi (*‘I can do...’ statements*), par kuriem topošajiem skolotājiem jāsniedz

pašizvērtējums. Šī sadaļa dod iespēju un rosina topošos skolotājus reflektēt un pašiem sevi izvērtēt („Es varu... ” apgalvojuma piemērs: „Es varu radīt klasē pozitīvu atmosfēru, lai katrs skolēns justos droši un vēlētos izteikt savas domas.”).

3. Dosjē (*Dossier*) – kurā topošie valodas skolotāji savu pašizvērtējumu pamato ar pievienotiem stundu plāniem, pašu izveidotiem mācību materiāliem un citiem piemērotiem dokumentiem, kas pamato viņu pašizvērtējuma objektivitāti.

Apjomīgākā un saturiski blīvākā ir EPTVS Pašizvērtēšanas sadaļa, kas topošajiem skolotājiem sniedz ieskatu skolotāja profesionālās darbības pienākumos un atklāj, ko ietver viņu pedagoģiskā darbība pedagoģiskajā praksē. Pašizvērtēšanas sadaļas 193 „Es varu ...” apgalvojumi ir sadalīti septiņās skolotāja profesionālo darbību raksturojošās kategorijās, kurās jaunie skolotāji pašiem jāizvērtē savi sasniegumi un neizdošanās. Šīs septiņas kategorijas ir: 1) (mācību procesa) konteksts, 2) (mācību priekšmeta) metodika, 3) (mācību stundās izmantojamie) resursi; 4) mācību stundu plānošana, 5) mācību stundu vadīšana, 6) skolēnu patstāvīgā mācīšanās, 7) skolēnu mācīšanās un mācību sasniegumu vērtēšana. Minēto pašizvērtēšanas sadaļas kategoriju būtība ir šāda: „(mācību procesa) konteksta” kategoriju veido apgalvojumi par mācību programmu, tās mērķi un uzdevumiem, skolotāja lomas būtību, institūciju resursiem un to noteiktajiem ierobežojumiem; ar „(mācību priekšmeta) metodiku” tiek saprasta nepieciešamā metodika skolēnu runāšanas, rakstīšanas, klausīšanās un lasīšanas prasmju attīstīšanai, viņu gramatikas izpratnei, vārdu krājuma un valodas kultūras apguvei; kategorija „(mācību stundās izmantojamie) resursi” attiecas uz nepieciešamo mācību līdzekļu izmantošanu; kategorija „mācību stundu plānošana” ietver mācīšanās mērķu noteikšanu, mācību stundu kontekstu un organizāciju; kategorijā „mācību stundu vadīšana” uzmanība tiek vērsta uz topošo skolotāju izveidoto mācību stundu plānu izmantošanu, stundu kontekstu, sadarbību ar skolēniem, klasvadību, skolotāja valodu; kategorija „skolēnu patstāvīgā mācīšanās” akcentē topošo skolotāju izpratni par skolēnu autonomiju, mājas darbiem, projektiem, darba mapēm, mācīšanos virtuālajā vidē, ārpusstundu aktivitātēm; kategorija „skolēnu mācīšanās un mācību sasniegumu vērtēšana” ir apgalvojumi par skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas instrumentu veidošanu, pašu vērtēšanas procesu, skolēnu pašizvērtēšanu un savstarpējo vērtēšanu, skolēnu valodas lietojumu un viņu valodas kultūru, kļūdu analizēšanu. Līdzās katram „Es varu...” apgalvojumam ir attēlota progresā taisne (kuras virzību uz priekšu, uz izaugsmi norāda bultiņa tās galā) (skat. 5.attēlu). Uz šīs taisnes topošais skolotājs fiksē, kur, viņaprāt, viņš atrodas savā attīstībā attiecībā uz konkrēto „Es varu ... ” apgalvojumu (atbilstīgo atzīmēšanas formu var izvēlēties katrs students pats, pieņemot doto taisni par 100% ideāla sasniegšanu, vai vairāk uzmanības pievēršot krāsām – savām emocijām, iedalot praksi noteiktos posmos, vai jebkādā citā veidā).

I can evaluate and select texts in a variety of text types to function as good examples for the learners' writing.



5.attēls. Piemērs „Es varu....” apgalvojumam no Pašizvērtējuma sadaļas kategorijas „(mācību priekšmeta) metodika”

No katra topošā skolotāja ir atkarīgs, cik bieži viņš izskata visus apgalvojumus un cik paškritiski un objektīvi viņš savu pedagoģisko darbību izvērtē. EPTVS ir topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas veicinātājs, uz ko norāda arī šī portfolio apakšvirsraksts: „Refleksijas izvērtēšanas instrumentārijs valodas skolotāju izglītībā” (*A Reflection Tool for Language Teacher Education*). Iespējams, ka atsevišķās situācijās topošie skolotāji nevar izvērtēt visus pašizvērtējuma sadaļas kategoriju un to apakškategoriju apgalvojumus, jo tiem nav praktiska seguma, piemēram, topošajiem skolotājiem var rasties grūtības izvērtēt skolēnu patstāvīgās mācīšanās veicināšanu, jo var gadīties, ka viņiem pedagoģiskās prakses laikā to nemaz nav nācies darīt, un līdz ar to arī apgalvojumi, kas attiecas uz skolēnu patstāvīgās mācīšanās veicināšanu, topošo skolotāju portfolio paliek neaizpildīti līdz brīdim, kad viņi savā pedagoģiskajā darbībā sastapsies ar šādu uzdevumu.

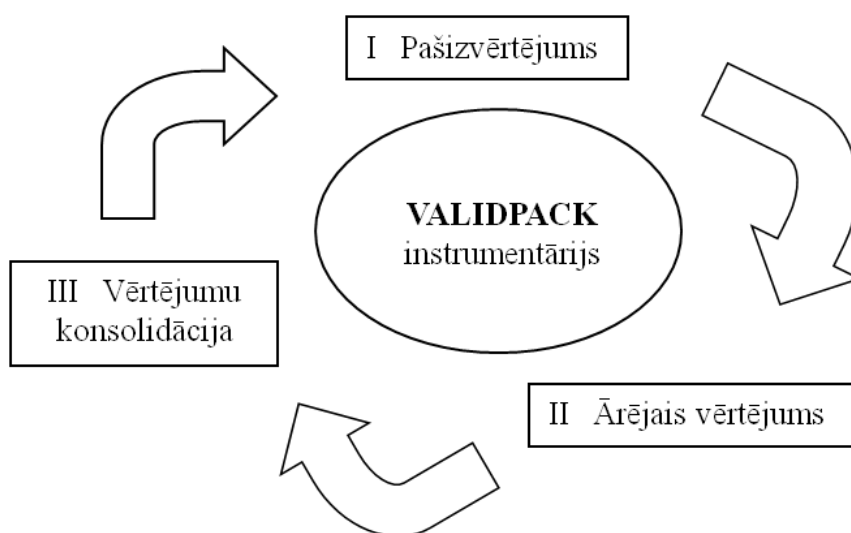
EPTVS autoru komanda nenosaka, tieši kādā veidā portfolio jāizmanto. Tas var būt gan darba procesa portfolio, gan pedagoģiskās darbības sasniegumu prezentēšanas portfolio (skat. 3.2.2. apakšnodaļu). Tāpat nav noteikts, ka jāizmanto visas trīs EPTVS daļas. Topošie skolotāji, skolotāju izglītības studiju programmu docētāji un skolu mentori portfolio var izmantot atbilstīgi studiju programmu saturam un savam darba stilam, ņemot vērā tā galvenos uzdevumus. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kontekstā promocijas darba empīriskajā pētījumā EPTVS tiek izmantots kā darba procesa portfolio, koncentrējoties uz Pašizvērtēšanas sadaļas „Es varu” apgalvojumiem, ar ko empīriskā pētījuma respondenti strādā, gan pastāvīgi izvērtējot savas pedagoģiskās darbības attīstību pedagoģiskajā praksē, gan promocijas darba autores vadībā tos integrējot studiju kursā „Valodu stundu modelēšana” refleksijas pirms darbības rosināšanai.

Otrs promocijas darba empīriskajā pētījumā izmantotais instrumentārijs topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai ir Validpack, viens no pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanas instrumentārijiem Eiropā. Tas izstrādāts starptautiska projekta VINEPAC ietvaros, sadarbojoties augstākās izglītības, pieaugušo izglītības un arodbiedrību pārstāvjiem no Rumānijas, Vācijas, Spānijas, Francijas un Maltas, un aprobēts starptautiskā projektā CAPIVAL. Validpack mērķis ir izvērtēt, dokumentēt un

validēt pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģisko kompetenci, kas iegūta formālās, neformālās vai informālās izglītības ceļā. Šī instrumentārija izmantošanas uzdevumi ir:

- novērtēt pieaugušo izglītotāju svarīgās prasmes;
- dot iespēju pieaugušo izglītotājiem dokumentēt savu mācīšanās pieredzi;
- veidot sertifikācijas procesa pamatu, balstoties uz validācijas rezultātiem;
- būt pietiekami visaptverošam, lai to varētu lietot Eiropas kontekstā;
- dokumentēt minimālo prasmju standartu, kas nepieciešams pieaugušo izglītotājiem;
- dot iespēju pieaugušo izglītotājiem konkurēt citam ar citu Eiropas kontekstā;
- būt izmantojamam dažādos kontekstos (*Handbook for the use of Validpack*, 2008,2)

Validpack veidots kā trīs soļu process, kurā pirmais ir kandidāta pašizvērtējums par savām profesionālajām zināšanām, prasmēm un kompetencei; otrais – ārējā vērtētāja vērtējums par kandidāta profesionālo sniegumu; un kā trešais ir konsolidācijas solis, kurā kandidāts savu pašizvērtējumu pārrunā ar ārējo vērtētāju, kurš atklāj savu vērtējumu, veidojot vienotu vērtējumu kandidāta profesionālajām zināšanām, prasmēm un kompetencei (*Handbook for the use of Validpack*, 2008) (skat. 6.attēlu).



6.attēls. **Trīs soļu vērtēšanas process ar Validpack instrumentārija palīdzību (pēc *Handbook for the use of Validpack*, 2008).**

Pašizvērtējums ir iespēja kandidātam reflektēt par savu formālās, neformālās un informālās izglītības procesu un tā iznākumiem, konkretizējot jau apgūto un ieskicējot turpmākās attīstības virzienu. Ārējā vērtējuma galvenais mērķis ir nodrošināt kandidāta veiktā pašnovērtējuma objektivitāti, gan intervējot viņu par atbilstīgo zināšanu, prasmju un kompetences apgūšanu; gan novērojot un novērtējot viņu profesionālās darbības laikā. Vērtējumu konsolidācijas mērķis ir pamatots pašnovērtējuma un ārējā vērtējuma apvienojums, kas jāveic institūcijai, kas to ir tiesīga darīt. Konsolidācijas rezultāts – kandidāta

neformālās un informālās izglītības iznākumu validācija ir pamats viņa zināšanu, prasmju un kompetences atzīšanai un sertificēšanai (*Handbook for the use of Validpack*, 2008).

Trīs soļu vērtēšanas process ietver astoņus uzdevumus (skat. 10.tabulu).

10.tabula

Trīs soļu vērtēšanas procesā ietvertie uzdevumi

N.p.k.	Vērtēšanas aktivitāte	Vērtējuma veids
1.uzdevums	Pieaugušo izglītotāja refleksija par ceļu uz savu profesiju.	pašizvērtējums
2.uzdevums	Ārējais vērtētājs novēro pieaugušo izglītotāja profesionālo darbību (kopsummā trīs stundas) un pēc tam diskutē ar pieaugušo izglītotāju.	ārējais vērtējums
3.uzdevums	Pieaugušo izglītotāja intervija par jautājumiem, kas saistīti ar viņa profesionālo darbību (ne vairāk kā divas ar pusi stundas).	ārējais vērtējums
4.uzdevums	Pieaugušo izglītotāja profesionālās darbības portfolio veidošana.	ārējais vērtējums
5.uzdevums	Ārējā vērtētāja rakstisks pieaugušo izglītotāja profesionālās darbības izvērtējums, ko pieaugušo izglītotājs saņem pirms sava profesionālās darbības rakstiskā pašizvērtējuma sagatavošanas.	ārējais vērtējums
6.uzdevums	Pieaugušo izglītotāja profesionālās darbības rakstiskā pašizvērtējuma sagatavošana.	pašizvērtējums
7.uzdevums	Pieaugušo izglītotāja profesionālās darbības pašizvērtēšana, balstoties uz tās vērtēšanas kritērijiem, un ārējā vērtētāja izvērtējums pieaugušo izglītotāja profesionālajai darbībai, izmantojot tās vērtēšanas kritērijus.	pašizvērtējums un ārējais vērtējums
8.uzdevums	Pieaugušo izglītotāja iespēja analizēt savu profesionālo darbību un izteikt vērtējumu sarunā ar ārējo vērtētāju, uzklusot viņa viedokli – pieaugušo izglītotāja profesionālās darbības pašizvērtējuma un ārējā vērtētāja vērtējuma konsolidācija.	vērtējumu konsolidācija

Izmantojot Validpack pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanai, dokumentēšanai un validēšanai, obligāta ir visu trīs vērtēšanas soļu uzdevumu izpilde. Procesam jānorit sadarbībā ar institūcijām, kas ir tiesīgas veikt kompetences validēšanu atbilstīgi likumdošanai. Promocijas darba pētījumā Validpack tiek izmantots formālās izglītības procesā, izpildot visas deviņas vērtēšanas aktivitātes saskaņā ar empīriskā pētījuma kontekstu – topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai, akcentējot tajā ietverto pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas aspektu un pašizvērtējuma un ārējā vērtējuma konsolidāciju.

Apkopojot iepriekšanalizēto materiālu, var secināt, ka EPTVS un Validpack ir starptautisku projektu rezultātā izveidoti instrumentāriji ar mērķi noteikt cilvēka profesionālās

darbības kvalitāti. EPTVS auditorija ir topošie skolotāji un centrā ir viņu pedagoģiskā darbība. Validpack ir paredzēts pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanai, dokumentēšanai un validēšanai. EPTVS veidotāji nav norādījuši striktu tā izmantošanas veidu, tādēļ skolotāju izglītības studiju programmās tas var tikt izmantots dažādās variācijās. Lietojot Validpack tā paredzētajam mērķim, ir precīzi jāievēro norādītā trīs soļu vērtēšanas procedūra, kas savukārt var tikt mainīta, ja instrumentārijs tiek ietverts citā kontekstā.

Ņemot vērā instrumentārijos norādītos uzdevumus, tos var izmantot topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Promocijas darba 3.2.2. apakšnodaļa zinātniski teorētiski pamato empīriskajā pētījumā iekļautās topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas aktivitātes, kurās pielietots EPTVS un Validpack.

3.2.2. Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) un pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanas instrumentārijs Validpack topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kontekstā

EPTVS un Validpack instrumentārijā cilvēka profesionālās darbības kvalitātes izvērtēšanā svarīga ir tās pašizvērtēšana. Tādēļ promocijas darba empīriskajā pētījumā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas izpēte notiek, izmantojot uzdevumus, kas veidoti, balstoties uz EPTVS un Validpack darbības principiem atbilstīgi zinātniski teorētiskajam pamatojumam pašizvērtēšanas norisei skolotāju izglītībā.

- Topošā skolotāja refleksija par savu virzību uz skolotāja profesiju un refleksija pirms darbības (Validpack un EPTVS).

Topošie skolotāji studiju procesā izmanto savu kā skolēnu pieredzi un uzskatus par skolu un mācīšanos, kas veido viņu pieeju un attieksmi pret skolotāja profesiju un sevis redzējumu tajā. Izprotot savu dzīves gājumu, cilvēks labāk apzinās savus uzskatus un pārliecību, tādējādi labāk apjaušot tajos notiekošās izmaiņas, kas ietekmē viņu darbību (Cole & Knowles, 1993; Beck et al., 2004; Kelchtermans & Hamilton, 2004; LaBoskey, 2004; Loughran, 2004; 2006). Reflektīvi uzdevumi, kuros topošajiem skolotājiem jāsaista sava iepriekšējā pieredze ar jauniegūtiem iespaidiem, palīdz viņiem veidot redzējumu gan par skolotāja profesiju kopumā, gan par sevi kā skolotājiem (Cole & Knowles, 1993; Loughran, 2006). Tādēļ skolotāju izglītības studiju programmās tiek iekļauti uzdevumi, kuros topošie skolotāji reflektē par savu dzīves un mācīšanās pieredzi, par mācīšanās pieredzi skolas gados, jo tas veido viņu uzskatus par izglītību, viņu kā skolotāju identitāti un virza viņu personīgo un profesionālo izaugsmi (Berry, 2004; Hamilton, 2004; LaBoskey, 2004; Samaras et al., 2004; Beck & Kosnik, 2006). Aktivitātes, kas balstītas sociālā konstruktīvisma principos, ļauj

saskaņot katras jaunas idejas saistību ar jau esošām idejām un, kas ir būtiski, izceļ faktu, ka profesionālo zināšanu pilnveidošanas procesā cilvēka personīgās dzīves aspekti nevar tikt nošķirti, jo ikdienas situācijās gūtās zināšanas papildina akadēmiskās zināšanas. Refleksija par pieredzi, plānojot nākotnes darbību, ļauj topošo skolotāju attīstībā iekļaut emocionālo aspektu (*LaBoskey, 2004*).

- Docētājs novēro topošā skolotāja pedagoģisko darbību pedagoģiskajā praksē vadītajās mācību stundās un diskutē ar topošo skolotāju pēc tām (*Validpack*).

Studentu pedagoģiskās darbības novērošana viņu vadītajās mācību stundās ir svarīga, jo novērošana no malas ir nepieciešama jaunu zināšanu radīšanai (*Beck et al., 2004*). Savukārt savstarpējā diskusijā ar docētāju, pēc tam kad tikusi novērota viņu pedagoģiskā darbība, studenti var izskaidrot savas rīcības motīvus, jo, esot tieši iesaistītiem procesā un esot atbildīgiem par izmaiņām savā darbībā nākotnē, viņi to izprot vislabāk. Lai diskusija būtu pēc iespējas rezultatīvāka, studentiem jābūt iespējai izrunāto pēc tam izmēģināt praksē (*Beck et al., 2004; Tidwell & Fitzgerald, 2004*). Atgriezeniskā saite no docētāja par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības sniegumu palīdz viņiem apzināties, kas no viņu darbības tiek sagaidīts, palīdz apzināties, kā viņi paši veido izpratni par savu darbību, kā arī palīdz izvairīties no pārpratumiem nākotnē. Lai to nodrošinātu, atgriezeniskajai saitei jābūt specifiskai (pretstatā atgriezeniskajai saitei par pedagoģisko darbību kopumā), orientētai uz noteiktu mērķi un vislabāk tūlītējai (darbības veikšanas brīdī), ko var realizēt, topošajam skolotājam un mācību stundu vērojošajam docētājam ausī ievietojot rācijveida ierīci, ar kuras palīdzību nodot tūlītēju informāciju par topošā skolotāja pedagoģisko darbību (*Coninx et al., 2013*). Atgriezeniskajai saitei jābūt skaidrai, pietiekami garai un izpildītajam uzdevumam atbilstīgam (*Ferguson, 2011*). Saruna ar docētāju topošajiem skolotājiem var palīdzēt apjaust, ka mācību procesā nav noteiktas formulas vai receptes, kam vislabāk sekot katrā konkrētā situācijā (*Loughran, 2006*), taču, papildinot savas zināšanas, pilnveidojot praktisko darbību, ir iespējams modelēt situācijas attīstību, tai pielāgojot vispiemērotāko rīcību. Tādēļ novērotās pedagoģiskās darbības analīzes gaitā docētājam jārosina studenti secināt, kas viņiem savā pedagoģiskajā darbībā izdodas un kas jāuzlabo, nebaidoties uzdot arī sarežģītus jautājumus, par spīti tam, kā secinājusi A. Berija (*Berry, 2004*), ka skolotāju izglītības programmās docētāji bieži vien izvairās no sarežģītu jautājumu uzdošanas studentiem, baidoties sabojāt pozitīvās attiecības, kas starp studentiem un docētājiem tiek veidotas un uzturētas studiju laikā.

- Topošā skolotāja intervija par jautājumiem, kas saistīti ar viņa pedagoģisko darbību (Validpack).

Docētāja iniciēta topošo skolotāju intervija par jautājumiem, kas saistīti ar viņu pedagoģisko darbību, ir kā atgādinājums studentiem to pārdomāt un izvērtēt, neļaujot būt pašapmierinātiem un atgādinot, ka zināšanas vienmēr ir daļējas un tās var uzlabot (*Beck et al.*, 2004). Intervijas laikā studentiem jāpiedāvā iespēja reflektēt par notikumiem savā pedagoģiskajā darbībā, kas bijuši neparedzēti un likuši pieņemt spontānus lēmumus, jo šādu situāciju apspriešana veicina cilvēka mācīšanos gan profesionālajā, gan personīgajā aspektā (*Wilcox et al.*, 2004).

- Topošā skolotāja pedagoģiskās darbības portfolio veidošana (Validpack).

Viens no labas prakses piemēriem zināšanu, prasmju un kompetences vērtēšanā ir *portfolio* pieeja (*Crandall*, 2000; *Lyons & Freidus*, 2004; *Hahele*, 2006; *Žogla u.c.*, 2012). Savā elastībā mūžizglītības un cilvēka mācīšanās dzīvesdarbības dažādajos aspektos portfolio izmantošanas ideja atbilst dažādu mērķu sasniegšanai un ļauj parādīt plašu cilvēka mācīšanās iznākumu spektru (*Colardyn & Bjørnåvold*, 2005; *Richards & Farrell*, 2005), atklājot viņa personīgo, sociālo un darba pieredzi (*Cedefop*, 2007), sekmējot viņa pašizvērtēšanas prasmes attīstību (*Cedefop*, 2009). Portfolio kā vērtēšanas līdzeklis studiju procesā piedāvā iespēju topošajiem skolotājiem pašiem atklāt un vērtēt savu profesionalitāti, balstoties uz pašu savāktajiem un apkopotajiem materiāliem (*Lyons & Freidus*, 2004), kas ir kā pierādījums viņu zināšanu praktiskai izmantošanai, noskaidrojot to, kas viņiem šķiet vērtīgs (*LaBoskey*, 2004). Portfolio uzdevums ir raksturot un dokumentēt topošo skolotāju aktivitātes, veicinot viņu profesionālo izaugsmi un nodrošinot refleksiju un sava darba pašizvērtēšanu. Portfolio ir viena no topošo skolotāju izaugsmes fiksēšanas formām, kuru var izmantot gan kā topošo skolotāju izvērtējumu savam darbam – darba procesa portfolio, gan arī kā līdzekli formālai vērtēšanai – sasniegumu prezentēšanas portfolio (*Richards & Farrell*, 2005). Promocijas darba pētījumā tiek izmantota darba procesa portfolio pieeja, atklājot, kādā veidā topošais skolotājs virzās uz konkrētu savas pedagoģiskās darbības mērķi.

- Docētāja rakstisks topošā skolotāja pedagoģiskās darbības izvērtējums, ko topošais skolotājs saņem pirms sava pedagoģiskās darbības rakstiskā pašizvērtējuma sagatavošanas (Validpack).

Lai topošo skolotāju pedagoģiskā darbība kļūtu par pašizpētes procesu, viņiem nepieciešams atbalsts un drošības izjūta; un tādu noteikti var sniegt docētāji (*Beck et al.*, 2004). Ieinteresēta docētāju iesaistīšanās studentu pedagoģiskās darbības norisē veicina studentu pārliecību, ka tas, ko viņi dara, ir svarīgi. Veicot topošo skolotāju pedagoģiskās darbības izvērtēšanu, docētājam jāapzinās, kādiem mērķiem viņa vērtējums tiks izmantots, un

vērtēšanas procesā jāparedz vieta individuālai atgriezeniskajai saitei, kuras mērķis ir palīdzēt vērtēšanā iesaistītajam studentam veidot profesionālās attīstības ceļu (Bylinski, 2009). Šāda rakstiska topošo skolotāju pedagoģiskās darbības izvērtējuma sagatavošanā docētājam ir iespēja uzmanību pievērst arī tām studentu prasmēm, kas apgūtas neformālās (piemēram, veicot savus profesionālos pienākumus ārpus studijām) vai informālās (piemēram, ģimenē, brīvajā laikā) izglītības ceļā (Bylinski, 2009), tādējādi atklājot studentu personību plašākā kontekstā nekā to ļauj tikai formālajā izglītībā apgūtās prasmes.

- Topošā skolotāja pedagoģiskās darbības rakstiskā pašizvērtējuma sagatavošana (Validpack).

Lai arī topošajiem skolotājiem ir pieejami fakultātes docētāji, kā arī skolas mentoru atbalsts viņu pedagoģiskās prakses vērtēšanā, nozīme ir pašu topošo skolotāju veiktajai pašanalīzei un pašizvērtējumam (Beck et al., 2004), jo bez sevis paša izpētes mācīšana kļūst rutīna un nereflektīva – tāda, kurā, neņemot vērā kontekstu, tiek atdarināti iemācīti modeļi (Clarke & Erickson, 2004).

- Topošā skolotāja pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana, balstoties uz tās vērtēšanas kritērijiem (EPTVS un Validpack) un docētāja izvērtējums topošo skolotāju pedagoģiskajai darbībai, izmantojot tās vērtēšanas kritērijus (Validpack).

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības izvērtēšana ir vērtēšanas veids, kas veicina topošo skolotāju pievēršanos savas darbības pašizpētei (Beck et al., 2004), kas piedāvā iespēju pārdomāt savu rīcību, veidojot secinājumus, kurus var izmantot savā turpmākajā darbībā (Hamilton, 2004). Pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriji ir atbilstīgs rosinājums topošajiem skolotājiem reflektēt par savu pedagoģisko darbību un to pašizvērtēt. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas kritēriji (*lists of competences in initial teacher education*) piedāvā caurskatāmu un godīgu vērtēšanas procedūru, jo tie informē studentus, kas no viņiem kā skolotājiem tiek sagaidīts un kas viņu pedagoģiskajā darbībā tiek vērtēts. Šādi vērtēšanas kritēriju saraksti ataino arī studiju programmas saturu, nosakot, kas topošajiem skolotājiem jāapgūst noteiktā laika posmā noteiktā studiju programmas daļā, padarot to strukturētāku (Moore, 2004; Green, 2006; Bylinski, 2009).

- Topošā skolotāja iespēja analizēt savu pedagoģisko darbību un izteikt vērtējumu sarunā ar docētāju, uzklusot viņa viedokli – topošā skolotāja pedagoģiskās darbības pašizvērtējuma un docētāja vērtējuma konsolidācija (Validpack).

Tā kā ikviena cilvēka zināšanas balstās pieredzē un veidojas kritiskas refleksijas rezultātā, tad topošo un arī pieredzējušu skolotāju zināšanas vislabāk var izprast, transformēt

un nodot tālāk, ja viņi sadarbojas ar citiem, no kā var saņemt atbalstu vai uzklaut kritiku (LaBoskey, 2004; Tidwell & Fitzgerald, 2004). Topošo skolotāju sarunas par savu pedagoģisko darbību ar docētājiem, mentoriem vai saviem biedriem ir iespēja paskatīties uz savu darbību no malas un veikt tās izvērtēšanu. Šādas diskusijas ļauj topošajiem skolotājiem būt aktīviem dalībniekiem savas darbības izvērtēšanas procesā, apjaust savas darbības nozīmi un arī veidot sociālās attiecības, kas rosina izmaiņas viņu viedoklī par sevi kā skolotājiem (Akyel, 2000; Taras, 2002; Rust, 2007; Strode, 2010). Sadarbība ar docētājiem var nodrošināt topošajiem skolotājiem atbalstu refleksijas veikšanai un iespējas mācīties citam no cita, sekmējot efektīvu mācīšanos (Akyel, 2000; Berry & Loughran, 2000; Korthagen, 2000). Pašizvērtēšana un izvērtēšana ir vienots, tuvināts process, kurā docētāja vērtējums studentu darbībai un sniegtā atgriezeniskā saite ir līdzeklis studentu pašizvērtēšanas prasmes apguvē, objektīvs faktors vērtējumu salīdzināšanai, kā arī topošo skolotāju pašapziņas veicinātājs (Dochy et al., 1999; Drew, 2001; Žogla, 2001b; Ross, 2006). Pašnovērtēšanas un vērtēšanas tuvināšanās ir efektīva mācību procesa nosacījums (Žogla, 2001b). Svarīgi, lai docētāja un topošā skolotāja komunikācija balstītos ne tikai uz pedagoģiskās darbības praktisku apspriešanu, bet būtu arī personīga un emocionāla, jo tas raksturo pašizpētes būtību (Beck et al., 2004), kā arī ir skolotāja ikdienas darba pamatā (Kelchtermans & Hamilton, 2004). Savas darbības pētīšana prasa personīgu topošo skolotāju ieguldījumu un gatavību secinājumos dalīties ar docētājiem, lai, uzklaut profesionāļu viedokli, attīstītu profesionālo kompetenci (Loughran, 2006). Topošo skolotāju un docētāja dialogs palīdz studentiem mērķtiecīgāk un stratēģiskāk nonākt līdz atbilstīgai rīcībai, kas nepieciešama savas pedagoģiskās darbības uzlabošanai (Guilfoyle et al., 2004). Ja topošajiem skolotājiem netiek dota izdevība veikt pašizvērtēšanu un tās rezultāti netiek ņemti vērā, docētājiem veidojot tikai summatīvo vērtējumu par studentu pedagoģisko darbību, tad viņiem tiek liegta iespēja veicināt savu mācīšanos un attīstīt savas neatkarības apziņu (Taras, 2002).

Analizējot EPTVS un Validpack būtību topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kontekstā, var secināt, ka topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā ir iespējams izmantot uz EPTVS un Validpack darbības principiem pamatotas aktivitātes, jo tās atbilst zinātniski teorētiskajam pamatojumam par pašizvērtēšanas būtību skolotāju izglītībā. Kā uz EPTVS, tā arī uz Validpack darbības principiem balstīto uzdevumu mērķis ir palīdzēt topošajiem skolotājiem strukturēt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas procesu, veicināt topošo skolotāju refleksiju par savu pedagoģisko darbību, rosināt topošos skolotājus uzņemties atbildību par savu mācīšanos par mācīšanu un profesionālo izaugsmi, attīstīt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi, kā arī sekmēt topošo

skolotāju sadarbību pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā gan ar docētājiem un skolu mentoriem, gan citiem procesā iesaistītajiem.

Promocijas darba nākamā nodaļa atklāj uz EPTVS un Validpack darbības principiem balstīto uzdevumu izmantošanu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas izpētē empīriskajā pētījumā.

4. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas empīriskās izpētes norise un rezultāti

4.1. Empīriskā pētījuma organizācija un metodoloģiskais pamatojums

4.1.1. Empīriskā pētījuma raksturojums

Promocijas darba empīriskais pētījums ir topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas izpēte, kas norit skolotāju izglītības kontekstā. Skolotāju izglītība ir relatīvi jauns pētījumu lauks (*Wilson et al., 2001; Korthagen et al., 2006; Borko et al., 2007; Grossman & McDonald, 2008*), un liela apjoma un metodoloģiski precīzu pētījumu veikšana šajā jomā ir sarežģīta, laikietilpīga un dārga (*Wilson et al., 2001; Borko et al., 2007*). Pētījumu veikšanu skolotāju izglītības sfērā sarežģī informācijas trūkums par jau veiktajiem pētījumiem, to rezultātiem un tālākās pētniecības virzieniem; kā arī nav vienotas terminoloģijas un trūkst precīzu metodoloģisko un teorētisko instrumentu, kas ļautu koncentrēties uz jautājumiem par visefektīvāko pieeju skolotāju izglītības studiju programmu veidošanā (*Grossman & McDonald, 2008*). Viena no aktuālākajām pētījuma metodēm skolotāju izglītībā, kas tiek izmantota arī konkrētā promocijas darba empīriskajā pētījumā, un ikviena izglītībā strādājoša profesionāļa darbības svarīgs komponents ir darbības pētījums (*Carr & Kemmis, 1986/2004; Kemmis & McTaggart, 2005; Koshy, 2005; Borko et al., 2007; Altrichter et al., 2008; Sagor, 2009*). Tas ir pašrefleksijas veida pētījums, kas norit sociālās situācijās, kurās pētnieki, vienlaicīgi esot pētījuma dalībniekiem, pētāmo jautājumu skata un raksturo no situācijas dalībnieku redzespunkta un koncentrējas uz pētnieka un pētījuma dalībnieku subjektīvo uztveri un tās aprakstīšanu (*Špona & Čehlova, 2004; Borko et al., 2007; Cohen et al., 2007*). Praktiskā darbība tiek saistīta ar teoriju, lai pētījuma rezultātā varētu formulēt atbilstīgus secinājumus (*Carr & Kemmis, 1986/2004; Sagor, 2009*). Lai arī darbības pētījumos kā pētījumos, kas saistīti ar cilvēka uzvedību un sociālām situācijām, var atklāties iepriekš neparedzamas lietas un pētniekam jābūt gatavam, ka uz pētījuma jautājumiem nav vienas noteiktas pareizās atbildes (*Altrichter et al., 2008*), jo zināšanas un darbība ir savstarpēji saistītas un izpratne un darbība atrodas nemitīgā mijiedarbībā (*Price & Valli, 2006*), pētnieks un pētījuma dalībnieks vienā personā, kas konkrētajā empīriskajā pētījumā ir promocijas darba autore, cenšas rast risinājumu konkrētai problēmai, kas promocijas darba kontekstā ir topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana, vai saskatīt iespējas, kā uzlabot savu darbību, iedziļinoties darbības būtībā un situācijās, kurās darbība norisinās, paredzot, ka tas veicinās paša pētnieka profesionalitāti un palīdzēs uzlabot gan noteiktās izglītības iestādes, gan skolotāju vai docētāju darbību kopumā (*Carr & Kemmis, 1986/2004; Sagor, 1992; Kemmis & McTaggart, 2005; Koshy, 2005; Fraenkel & Wallen, 2006; Borko et*

al., 2007; Cohen et al., 2007; Altrichter et al., 2008; Sagor, 2009). Šāds darbības pētījuma veids, kas piemērots arī promocijas darba empīriskajā pētījumā, tiek dēvēts par „darbības pētījumu klasē” (*classroom action research*) vai par praktiķa (*practitioner*) pētījuma veidu (Borko et al., 2007), kur uzsvars tiek likts uz pētnieka, kas vienlaicīgi ir skolotājs vai docētājs, praktisko darbību – tā uzdevums ir noskaidrot, kā pētniekam, skolotājam vai docētājam, vislabāk rīkoties situācijā, kas tiek pētīta (Kemmis & McTaggart, 2005), tādējādi radot potenciālu gan pētnieciskajai, gan mācīšanās videi (Salīte, 2009). Pētnieka rīcība darbības pētījumā norit vairākos posmos, veidojot noteiktus darbības pētījuma ciklus, kas spirālveidā atkārtojas. Šie posmi ir plānošana, darbība, novērošana un refleksija (Lewin, 1952, citēts no Carr & Kemmis, 1986/2004). Lai gan darbības pētījuma veidi ir dažādi, K. Levina iestrādātā darbības pētījuma norises spirāles būtība un darbības posmi saglabājas nemainīgi, realitātē ņemot vērā to pārklāšanos vai veikšanu mainīgā secībā (Carr & Kemmis, 1986/2004; Richards & Lockhart, 1994; Kemmis & McTaggart, 2005; Sagor, 2009). Tas ievērots arī promocijas darbā veiktajā *darbības pētījumā klasē* jeb *praktiķa darbības pētījumā*, realizējot trīs darbības pētījuma ciklus.

Promocijas darba pētījuma ideju – izpētīt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu darbības pētījumā – veicinājuši promocijas darba autores kā nepieredzējušas docētājas izaicinājumi darbā ar topošajiem skolotājiem pedagoģiskās prakses laikā, jo darbības pētījumi parasti sākas ar jautājumiem, kam pamatā ir pētnieka ikdienas prakse (Koshy, 2005; Altrichter et al., 2008; Kroplis & Rašcevska, 2010), nevis doma par to, „kas tagad ir „modē” izglītības sfērā” (Altrichter et al., 2008, 13). Darbības pētījuma kā promocijas darba pētījuma metodes izvēli noteica arī fakts, ka darbības pētījumu var veikt ne tikai cilvēku grupa vai grupas, bet tas var būt viens cilvēks (Fraenkel & Wallen, 2006), pašam iniciējot un vadot pētījumu (Sagor, 1992; Kemmis & McTaggart, 2005). Konkrētajā pētījumā promocijas darba autore pati ir gan pētījuma iniciatore, gan pētniece, gan tā dalībniece.

Tā kā darbības pētījumā svarīga ir pētnieka un pētījuma dalībnieku sadarbība, kurā atklājas cilvēku viedokļi un emocijas, veidojot pamatu pētījuma secinājumiem, promocijas darba empīriskais pētījums tiek veikts sociālā konstruktīvisma pieejā. Sociālā konstruktīvisma pamatā ir uzskats, ka savu „realitāti” cilvēks veido pats, ņemot vērā savu pieredzi un emocijas, tādēļ katram tā ir citādāka. Taču cilvēks viens pats to nespētu, ja viņš nekontaktētos ar citiem cilvēkiem, tādēļ ikviena realitāte veidojas socializācijas procesā, kurā katram tajā ir aktīva loma (Cropley, 2002; Beck & Kosnik, 2006). Skolotāju izglītībā tas nozīmē, ka gan docētāji, gan pieredzējuši skolotāji, gan topošie skolotāji un viņu saskarsme ar apkārtējiem ir primārais avots izpratnei par mācīšanos un mācīšanu (Crandall, 2000). Tā tiek iegūta no savas praktiskās pieredzes un tās pašizvērtēšanas. Promocijas darba empīriskā pētījuma organizācijā

vērā tiek ņemts K. Beka un K. Kosnikas (*Beck & Kosnik, 2006*) uzskats, ka sociālā konstruktīvisma idejās balstīta topošo skolotāju izglītība spēj mazināt plaisu starp akadēmisko vidi un tajā iegūtajām zināšanām un reālo skolas pieredzi, ko studenti papildina pedagoģiskajā praksē, tādējādi palīdzot atklāt skolotāja profesijas pievilcību un veidot pret to cieņu; kā arī tas, ka 21.gadsimtā – laikā, kad mācīšanās procesā tiek akcentēts skolēnu un studentu mācīšanās process un galvenais ir skolēnu un studentu mācīšanās aktivitātes un sniegums, svarīgi, lai topošie skolotāji kā studenti savā studiju procesā būtu aktīvi un paši veidotu savas zināšanas un prasmes, ieskaitot pašizvērtēšanas prasmi un profesionālo kompetenci (*Bluma, 2008; Strode, 2010; Bluma, 2012*).

Promocijas darba topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas izpētes darbības pētījums norit, balstoties uz sociālā konstruktīvisma pamatprincipiem, ko izvirza K. Beks un K. Kosnika (*Beck & Kosnik, 2006, 9-15*). Pirmajā no tiem tiek uzsvērtā cilvēka mācīšanās aktivitātes nozīme, jo *zināšanas veido katrs cilvēks pats*, iesaistoties dažādās mācīšanās situācijās. Lai topošie skolotāji varētu produktīvi izmantot dažādās mācīšanās situācijas, kādās viņi nonāk studiju laikā, ir svarīgi, lai viņiem būtu laiks un viņi saņemtu iedrošinājumu reflektēt par to, ko viņi ir iemācījušies. Pedagoģiskās prakses laikā darbības pētījuma dalībnieces tiek aicinātas piedalīties vairākās mācīšanās situācijās, kurās viņām, iesaistoties reflektīvā pedagoģiskās darbības izvērtēšanā, ir iespēja pilnveidot savas zināšanas, prasmes un attieksmi. Otrais sociālā konstruktīvisma pamatprincips izceļ *pieredzes nozīmi jaunu zināšanu veidošanās procesā*. Uzsākot dalību darbības pētījumā, tā dalībnieču uzdevums ir apzināt savu līdzšinējo pieredzi saistībā ar skolotāja profesiju un to izmantot pētījumā gaitā. Trešajā principā atklājas sociālā konstruktīvisma būtība – tiek izcelts fakts, ka *mācīšanās ir sociāla*. Papildus idejai par zināšanu veidošanos un pilnveidošanos situācijās, kurās cilvēki komunicē un socializējas, skolotāju izglītības kontekstā minētie autori akcentē īpaši organizētu *mācīšanās kopienu (learning communities)* lomu, jo to mērķis ir ļaut topošajiem skolotājiem brīvi paust savu viedokli, piedalīties diskusijās, dalīties pārdomās. Darbības pētījumā tā dalībnieces var tikt uzskatītas par „mācīšanās kopienas” pārstāvēm, jo kopš studiju uzsākšanas viņas studē vienā grupā, kopā pavadot daudz laika. Lai gan pētījuma ietvaros pedagoģiskās prakses un savas profesionālās darbības pašizvērtēšanas jautājumu apspriešanai viņas visas reizē netiekas, tomēr var uzskatīt, ka tas ir darīts, jo studiju formālo prasību kontekstā studentēm jāpiedalās pedagoģiskās prakses semināros, kuros diskusiju tēmas atbilst arī konkrētā empīriskā pētījuma būtībai. Sociālā konstruktīvisma ideja par *cilvēka holistisku uzlūkošanu* tiek pausta ceturtajā principā, kur līdztekus idejai par zināšanu veidošanos, cilvēkiem socializējoties, tiek uzsvērts, ka šajā procesā nozīme ir ne tikai cilvēku rīcībai, bet arī attieksmei, emocijām un vērtībām. Ja topošajiem skolotājiem studiju procesā

ļauj iesaistīt viņu ģimenes dzīvi, intereses, ikdienas pārdzīvojumus un dzīves vērtības, tad tas palīdz viņu pieejai pret skolotāja profesiju veidoties humānistiskai. Iespēja atsaukties uz savu ģimenes dzīvi, interesēm, ikdienas pārdzīvojumiem un dzīves vērtībām dalībniecēm pētījuma gaitā tiek sniegta vairākkārt. Vai tas tika darīts, ir atkarīgs no katras pētījuma dalībnieces individuāli. Piektais sociālā konstruktīvisma princips pauž, ka *mācīšanās kopienām jābūt iekļaujošām un jāpiedāvā vienādas iespējas*. Tas skaidrojams kā dažādu cilvēku pieņemšana mācīšanās kopienā – vai tās būtu interešu, dzimuma vai politiskās pārliecības atšķirības. Konkrētā darbības pētījuma ietvaros šis sociālā konstruktīvisma princips netiek aktualizēts, jo nav tādas nepieciešamības.

Darbības pētījuma būtība un sociālā konstruktīvisma pamatprincipi, uz kā balstās promocijas darba empīriskā pētījuma norise, nodrošina tā atbilstību kvalitatīva pētījuma kritērijiem (Geske & Grīnfelds, 2001; *Cropley*, 2002; *Cohen et al.*, 2007; *Creswell*, 2009; Kroplis & Raščevska, 2010):

- Dabiska vide ir pamata un tiešs datu avots, un pētnieks pats ir galvenais pētījuma „instruments”. Kvalitatīvā pētījumā dati parasti tiek iegūti vidē, kura dalībniekiem ir dabiska, kas promocijas darba pētījuma kontekstā ir LU PPMF SIN studiju programmas „Skolotājs” apakšprogrammas „Angļu valodas skolotājs” 3. un 4.kursa pilna laika studiju studentu studiju procesa sastāvdaļa – pedagoģiskā prakse. Promocijas darba autore vienlaicīgi ir empīriskā pētījuma procesa vadītāja un dalībiece.
- Kvalitatīvo pētījumu dati parasti tiek ievākti vārdu vai grafisko objektu veidā, nevis skaitliskās informācijas veidā. Promocijas darba empīriskā pētījuma procesā tiek izmantotas datu ieguves metodes, ar kuru palīdzību no pētījuma dalībniekiem tiek iegūta vārdiskā informācija gan rakstiskā, gan mutiskā veidā. Datu ieguve, izmantojot dažādu tekstu veidus, kas sniedz aprakstošus datus, raksturo kvalitatīvu pētījuma veidu. Pētījuma metožu detalizēts apraksts tiek sniegts nākamajā promocijas darba apakšnodaļā (skat. 4.1.2.).
- Kvalitatīvo pētījumu veicējus parasti interesē gan pētījuma process, gan galarezultāts. Promocijas darba autores interesi par promocijas darba tematu un ar to saistītajiem procesiem raksturo atbilstīgu pētniecisko jautājumu izvirzīšana un atbilžu meklēšana gan zinātniski teorētiskajā literatūrā, gan empīriskā pētījuma datu ieguves, apstrādes un analīzes gaitā. Par uzmanības vēršanu uz galarezultātu liecina promocijas darba autores vēlme pārliecināties par pētījumā iesaistīto dalībnieku ieguvumu no dalības tajā, kā arī iegūto datu uzticama un valīda atspoguļošana, izmantojot triangulāciju, kas detalizētāk izskaidrota promocijas darba nākamajā apakšnodaļā (skat. 4.1.2. apakšnodaļu).

- Lai arī datu analīze kvalitatīvos pētījumos tiek veikta galvenokārt induktīvā ceļā, promocijas darba empīriskajā pētījumā tiek ievēroti kā dedukcijas, tā indukcijas principi. Secinājumi tiek veidoti, gan balstoties uz zinātniski teorētiskās literatūras analīzi, gan empīriskajā pētījumā iegūtajām atziņām. Tas nozīmē, ka zinātniski teorētiskās literatūras par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu analīzē pamatotie secinājumi tiek papildināti ar secinājumiem, kas iegūti no katra pētījumā iesaistītā respondenta atgriezeniskā saites analīzes.

- Kvalitatīvos pētījumos motīvi, iemesli, mērķi un vērtības ir galvenie interesējošie faktori. Promocijas darba empīriskajā pētījumā izmantotās datu ieguves metodes izvēlētas tā, lai ar iegūtās informācijas palīdzību tiktu izskaidroti gan promocijas darba autores pētījuma veikšanas motīvi un mērķis, gan atspoguļoti darbības pētījuma dalībnieku rīcības iemesli un viņu vērtības.

- Kvalitatīvo pētījumu norisē ir četri secīgi posmi – pētījuma dalībnieku iesaistīšana pētījumā un sadarbošanās ar viņiem, iegūstot nepieciešamos datus; iegūto datu fiksēšana rakstiskā un audio veidā; iegūto datu interpretēšana; secinājumu veidošana, vispārināšana un attiecināšana uz citiem konkrētajam pētījumam līdzīgiem kontekstiem –, kas ievēroti arī konkrētā promocijas darba empīriskajā pētījumā.

Ņemot vērā, ka promocijas darba empīriskais pētījums ir darbības pētījums, kas veidots sociālā konstruktīvisma pieejā un balstīts kvalitatīvo pētījumu kritērijos, koncentrējoties uz jautājumiem par ikviena cilvēka izpratni par apkārtējo pasauli un savām attiecībām ar to, kā arī ar citiem cilvēkiem (*Sagor, 1992; Cropley, 2002; Kemmis & McTaggart, 2005; Beck & Kosnik, 2006; Borko et al., 2007; Sagor, 2009; Kroplis & Raščevska, 2010*), tas uzskatāms par empīriski aprakstošo (*Lasmanis, 1999*) jeb pieredzes empīriski aprakstošo pētījumu (*Špona & Čehlova, 2004*). Tūlītējs šādu pētījumu ieguvums ir to veicēju – skolotāju un docētāju –, kā arī pētījuma dalībnieku – skolēnu un studentu – darbības uzlabošana. Piemēram, skolotāju izglītības studiju programmu docētāji, organizējot šādu pētījumu, pilnveido izpratni par to, kas veido viņu profesionālās zināšanas, prasmes un attieksmi; viņi topošajiem skolotājiem var parādīt, ka „mācīšanās, kā mācīt” ir neizbēgami saistīta ar mācīšanos izzināt (*Borko et al., 2007*), kas tiek ievērots arī promocijas darba empīriskajā pētījumā. Svarīgi, lai pašizpētē iesaistītie docētāji dalītos pētījumā gūtajā personīgajā pieredzē ar kolēģiem un citiem interesentiem (*Loughran, 2007a*). Promocijas darba autore stāstījusi par savu pieredzi, piedaloties ar promocijas darba tematam atbilstīgiem referātiem vietējās un starptautiskās konferencēs un publicējot rakstus zinātnisko rakstu krājumos. Tādējādi var secināt, ka visaptverošs zinātniskā pētījuma pedagoģijā un tātad arī darbības pētījuma mērķis ir iegūt jaunas teorētiskās atziņas un dot ieguldījumu noteiktā

prakses situācijā nākotnē, atspoguļojot realitāti un veicot tajā izmaiņas (Špona & Čehlova, 2004; Geske & Grīfelds, 2006; *Cohen et al.*, 2007). Promocijas darba ietvaros darbības pētījuma mērķis ir sniegt ieguldījumu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā pedagoģiskās prakses laikā.

Tātad promocijas darba empīriskajā daļā tiek pētīta topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana, izmantojot vienu no aktuālākajām pētījumu metodēm skolotāju izglītības pētniecībā – darbības pētījumu. Tas tiek veidots sociālā konstruktīvisma pieejā atbilstīgi kvalitatīvās pētniecības pamatprincipiem. Tā kā promocijas darba empīriskais pētījums veikts kā darbības pētījums trīs ciklos ar mērķi izpētīt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, to var dēvēt par pieredzes empīriski aprakstošo pētījumu un klases jeb praktiķa darbības pētījumu, kuru iniciējis un vada docētājs ar vēlmi uzlabot ne tikai savu darbību šajā jautājumā, bet arī cerot, ka darbības pētījuma secinājumi par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu veicinošiem faktoriem sniegs iespēju ieviest izmaiņas topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas norisē arī citās skolotāju izglītības studiju programmās, tā sekmējot topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi.

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas izpētē iesaistītās pētījuma bāzes un izmantoto pētījuma metožu apraksts atklāts promocijas darba 4.1.2. apakšnodaļā.

4.1.2. Empīriskā pētījuma bāze un metodes

Empīriskā pētījuma bāzi veido pētījuma būtībai atbilstīgu mērķgrupu pārstāvji: topošie skolotāji, docētāji un skolu mentori. Empīriskā pētījuma dalībnieku kopējā izlase ir 77 respondenti. Tā veidota, izmantojot ērtuma metodi (Geske & Grīfelds, 2001; *Cohen et al.*, 2007), kas visbiežāk tiek lietota pētījumos ar skolēniem vai topošajiem skolotājiem (*Cohen et al.*, 2007), kā tas ir arī šajā pētījumā, kur pētījuma pamatdalībnieki ir topošie skolotāji. Pētījuma izlases dalībnieki ir 59 pilna laika studiju 3.un 4. kursa studiju programmas „Skolotājs” apakšprogrammas „Angļu valodas skolotājs” topošie skolotāji, 13 skolu mentori un 5 docētāji, kas pedagoģiskajās praksēs strādājuši ar pētījumā iesaistītajiem topošajiem skolotājiem. Studenti, kas piedalās promocijas darba empīriskajā pētījumā, studijas šajā studiju programmas virzienā ir uzsākuši pēc vidējās izglītības iestādes absolvēšanas, tātad viņiem visiem šī ir pirmā augstākās izglītības studiju pieredze. Docētāju kā fakultātes pārstāvju pieredze studentu pedagoģiskās prakses vadītāja pienākumu veikšanā ir šāda: 3 docētājiem: 7-8 gadi, 1 docētājam 15 gadi un 1 docētājam 25 gadi. Skolu mentoriem pieredze darbā ar studentiem pedagoģiskās prakses laikā ir šāda: 5 mentoriem 1-3 gadi, 4 mentoriem 7-8 gadi un 4 mentoriem 10-12 gadi. Respondenti empīriskajam pētījumam izvēlēti atbilstīgi

pētījuma priekšmetam, mērķim un pētījuma jautājumiem, ņemot vērā promocijas darba autores kā skolotāju izglītības studiju programmas docētājas iespējas veikt darbības pētījumu akadēmiskā amata pienākumu ietvaros un sadarboties ar studentiem, docētājiem un skolu mentoriem, kas piekrituši piedalīties pētījumā. Tā kā no visiem 77 respondentiem 75 ir sievietes, dzimumu atšķirības topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā netiek analizētas.

Darbības pētījuma cikliskās norises dēļ daļa topošo skolotāju empīriskajā pētījumā ir iesaistīti atkārtoti, kā rezultātā kopējais empīriskajā pētījumā analizējamo vienību skaits ir 145, pārsniedzot pētījuma dalībnieku izlases kopskaitu. Ņemot vērā respondentu konfidencialitātes principu pētījumos (*Cropley, 2002*), konkrētā pētījuma dalībnieku vārdi netiek minēti, tā vietā pēc nejaušības principa respondentiem tiek piešķirti noteikti skaitļi. Visiem pētījuma dalībniekiem tiek sniegta pilnīga informācija par pētījumu, lai, ņemot vērā pētniecības ētiskos principus, izslēgtu viņu maldināšanu (*Cropley, 2002*). Piedaloties pētījumā, dalībnieki tam velta savu laiku, kas ir papildus slodze, ko viņi uzņemas brīvprātīgi (*Cropley, 2002*). Promocijas darba autores un pētījuma dalībnieku sadarbība, kas noritējusi pirms pētījuma autores amata pienākumu veikšanas, ļauj atklāti diskutēt ar pētījuma dalībniekiem par pētījuma tematu (*Cropley, 2002*), kas palīdz secinājumu veidošanā pētījuma gaitā.

Promocijas darba empīriskajā pētījumā tiek izmantotas divas datu ieguves metodes: strukturētas intervijas un dokumentu analīze. Intervija kā datu ieguves metode tiek izmantota, lai dotu iespēju pētījuma dalībniekiem paust savu redzējumu par pētāmo situāciju (*Geske & Grīnfelds, 2006; Cohen et al., 2007; Kroplis & Raščevska, 2010*), strukturētas intervijas forma izvēloties, jo tās veikšana ir mazāk laikietilpīga un iegūto informāciju ir vieglāk analizēt (*Cropley, 2002*). Visas empīriskā pētījuma strukturētās intervijas tiek veidotas, balstoties uz pētījuma temata – topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana – zinātniskās literatūras analīzes secinājumiem un secinājumiem, kas rodas, vērojot empīriskā pētījuma norisi un tā attīstību (*Cropley, 2002*). Intervijās tiek izmantoti atvērtie jautājumi, lai iegūtu uz katra procesa dalībnieka viedokļa un pieredzes balstītas atbildes, atklājot viņu unikālo redzējumu par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (*Cropley, 2002; Cohen et al., 2007; Kroplis & Raščevska, 2010*). Arī dokumentu – topošo skolotāju pedagoģiskās darbības rakstisko pašizvērtējumu – analīze tiek izmantota, lai par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi iegūtu nepastarpinātu informāciju, jo rakstiskie pedagoģiskās darbības pašizvērtējumi ir neformāli dokumenti un uzskatāmi par tiešu pirmās personas stāstījumu (*Merriam, 1998*). Empīriskā pētījuma gaitā daļa promocijas darba autores komunikācijas ar pētījuma dalībniekiem notiek elektroniski, piemēram,

strukturētas elektroniskas topošo skolotāju, docētāju un skolu mentoru intervijas un elektroniska topošo skolotāju rakstisko pedagoģiskās darbības pašizvērtējumu nosūtīšana promocijas darba autorei; to zinātniskajā literatūrā dēvē par „virtuālajiem” datiem, kas pielīdzināmi citiem mutiskā un rakstiskā veidā iegūtiem pētījuma datiem (Cropley, 2002; Kroplijs & Rašcevska, 2010). Trīs darbības pētījuma ciklos ir ietvertas sešas strukturētas intervijas un viena dokumenta analīze.

Strukturētas intervijas:

- Intervija_1. Topošo skolotāju intervēšana par EPTVS izmantošanu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai (strukturēta rakstiska intervija; 2.a un 2.b pielikums).

Strukturētas rakstiskās intervijas mērķis ir noskaidrot topošo skolotāju viedokli par EPTVS izmantošanu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Uz strukturētās intervijas jautājumiem respondenti atbild rakstiskā veidā, noteiktā visiem respondentiem pieejamā laikā, par kuru promocijas darba autore ar respondentiem vienojusies iepriekš. Atbildes iesniedz visi 44 studiju programmas „Skolotājs” virziena „Angļu valodas skolotājs” pilna laika studiju topošie skolotāji (24 topošie skolotāji no 3. kursa un 20 topošie skolotāji no 4. kursa), kas pedagoģiskās prakses laikā piekrituši strādāt ar EPTVS. Respondentu atbildes uz strukturētas rakstiskās intervijas jautājumiem tiek analizētas gan kopumā, nemeklējot atšķirības starp 3. un 4. kursa studentu atbildēm, jo darbs ar EPTVS ir jauna pieredze visiem iesaistītajiem, gan pievēršot uzmanību arī respondentu individuālajām atbildēm. Strukturētajā intervijā ir deviņi jautājumi, kuros topošajiem skolotājiem ir iespēja vai nu izvēlēties kādu no jau piedāvātajiem atbilžu variantiem un papildināt to ar savu skatījumu, vai arī paust savu viedokli brīvā formā. Visos jautājumos topošie skolotāji pārsvarā sniedz brīvas atbildes. Tā kā studenti pārstāv studiju programmas „Skolotājs” apakšprogrammu „Angļu valodas skolotājs”, strukturētā rakstiskā intervija ir angļu valodā, un arī studenti atbild angļu valodā. Lai topošo skolotāju atbildes un to analīzi varētu iekļaut promocijas darbā, studentu atbildes tiek tulkotas latviešu valodā. Strukturēto interviju norisē tiek ievērota respondentu anonimitāte.

- Intervija_2. Topošo skolotāju intervēšana par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (strukturēta rakstiska intervija; 3.a un 3.b pielikums).

Strukturētas rakstiskās intervijas mērķis ir noskaidrot topošo skolotāju viedokli par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Strukturētajā intervijā ir septiņi pamatjautājumi un 6 papildjautājumi. Uz 4 jautājumiem topošajiem skolotājiem jāsniedz brīvas atbildes, bet 3 pārējos jautājumos un 6 papildjautājumos viņiem jāizvēlas sev piemērotākās atbildes no jau piedāvātajām. Uz strukturētās intervijas jautājumiem respondenti atbild rakstiskā veidā, noteiktā visiem respondentiem pieejamā laikā, par kuru promocijas darba autore ar

respondentiem vienojusies iepriekš. Topošo skolotāju atbildes ir anonīmas. Taču respondentiem tiek lūgts norādīt, vai viņi ir 3. vai 4. kursa studenti, lai redzētu, kādas ir atšķirības atbildēs starp studentiem, kam jau notikušas divas pedagoģiskās prakses, un studentiem, kam šī bijusi viņu pirmā pedagoģiskā prakse. Tā respondentu atbildes uz otrās strukturētās rakstiskās intervijas jautājumiem tiek analizētas gan kopumā, gan veikts salīdzinājums starp 3. un 4. kursa studentu atbildēm, kā arī uzmanība tiek pievērsta individuālajām atbildēm. Tāpat kā pirmā strukturētā rakstiskā intervija, arī šī intervija ir angļu valodā, un arī studenti atbild angļu valodā. Lai topošo skolotāju atbildes un to analīzi varētu iekļaut promocijas darbā, studentu atbildes tiek tulkotas latviešu valodā. Uz strukturētās rakstiskās intervijas jautājumiem atbild visi 44 studenti (24 topošie skolotāji no 3. kursa un 20 topošie skolotāji no 4. kursa), kas pedagoģiskās prakses laikā savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā izmantojuši EPTVS un jau atbildējuši uz darbības pētījuma Intervija_1 jautājumiem.

- Intervija_3. Topošo skolotāju intervēšana par viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu un refleksiju pirms darbības (strukturēta mutiska intervija; 4.a pielikums).

Strukturētajā audio intervijā piedalās studiju programmas „Skolotājs” apakšprogrammas „Angļu valodas skolotājs” pilna laika studiju 3. kursa 15 topošie skolotāji, kas pirms patstāvīgas un praktiskas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas varējuši tai sagatavoties, reflektējot pirms darbības. Intervijas mērķis ir noskaidrot, kādā veidā refleksija pirms darbības ir palīdzējusi šiem topošajiem skolotājiem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā un kāds ir viņu skatījums uz pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Intervijā ir deviņi jautājumi, uz kuriem respondenti sniedz brīvas atbildes, kas tiek fiksētas audio ierakstā. Strukturētās mutiskās intervijas jautājumi un respondentu atbildes ir latviešu valodā. Katrs respondents uz jautājumiem atbild noteiktā laikā, par kuru promocijas darba autore ar katru no viņiem vienojusies iepriekš. Katras strukturētās mutiskās intervijas ilgums ir vidēji 20-40 minūtes. Respondentu atbildes ir anonīmas un tiek analizētas kopumā, nepieciešamības gadījumā uzmanību pievēršot arī respondentu individuālajām atbildēm. Lai respondentu atbildes vieglāk analizēt, katrai intervijai ir izveidota transkripcija (4.b pielikums). Katram respondentam pēc nejaušības principa tiek piešķirts respondenta kārtas numurs, kas tiek saglabāts visu darbības pētījumā analizējamo vienību šifrēšanā, lai vajadzības gadījumā varētu izsekot katra konkrētā respondenta atbildēm pētījuma gaitā.

- Intervija_4. Docētāju intervēšana par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (strukturēta elektroniska intervija; 5.a pielikums).

Strukturētas elektroniskās intervijas mērķis ir noskaidrot docētāju skatījumu uz topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Strukturētajā elektroniskajā intervijā

piegalās 5 no 9 uzrunātajiem docētājiem, kas strādājuši ar darbības pētījuma dalībniekiem – 3. kursa 15 studentiem. Docētāji elektronisko interviju, ko veido 6 jautājumi, saņem savās elektroniskā pasta adresēs, atbildes (5.b pielikums) nosūtot uz promocijas darba autores elektroniskā pasta adresi. Respondentu atbildes ir anonīmas, bet viņiem tiek lūgts norādīt gan darba stāžu universitātē, gan topošo skolotāju pedagoģiskās prakses vadīšanas gadu skaitu, uzskatot to par svarīgu informāciju empīriskā pētījuma kontekstā. Uz visiem jautājumiem docētāji sniedz brīvas atbildes, vienā jautājumā papildus brīvajai atbildei izvēloties vienu no dotajām atbildēm. Respondentu atbildes tiek analizētas gan kopumā, gan pievēršot uzmanību individuālām atbildēm. Strukturētas elektroniskās intervijas jautājumi un respondentu atbildes ir latviešu valodā. Katram respondentam pēc nejaušības principa tiek piešķirts respondenta kārtas numurs, kas tiek saglabāts visu darbības pētījumā analizējamo vienību šifrēšanā, lai vajadzības gadījumā varētu izsekot katra konkrētā respondenta atbildēm pētījuma gaitā.

- Intervija_5. Skolu mentoru intervēšana par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (strukturēta elektroniska intervija; 6.a pielikums).

Strukturētas elektroniskās intervijas mērķis ir noskaidrot skolu mentoru skatījumu uz topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Strukturētajā elektroniskajā intervijā piedalās 13 no 28 uzrunātajiem skolu mentoriem, kas strādājuši ar darbības pētījuma dalībniekiem – 3. kursa 15 studentiem. Skolu mentori elektronisko interviju, ko veido 6 jautājumi, saņem savās elektroniskā pasta adresēs, atbildes (6.b pielikums) nosūtot uz promocijas darba autores elektroniskā pasta adresi. Respondentu atbildes ir anonīmas, bet viņiem tiek lūgts norādīt gan darba stāžu skolā, gan topošo skolotāju mentora pienākumu veikšanas gadu skaitu, uzskatot to par svarīgu informāciju empīriskā pētījuma kontekstā. Uz visiem jautājumiem skolu mentori sniedz brīvas atbildes, vienā jautājumā papildus brīvajai atbildei izvēloties vienu no dotajām atbildēm. Respondentu atbildes tiek analizētas gan kopumā, gan pievēršot uzmanību individuālām atbildēm. Strukturētas elektroniskās intervijas jautājumi un respondentu atbildes ir latviešu valodā. Katram respondentam pēc nejaušības principa tiek piešķirts respondenta kārtas numurs, kas tiek saglabāts visu darbības pētījumā analizējamo vienību šifrēšanā, lai vajadzības gadījumā varētu izsekot katra konkrētā respondenta atbildēm pētījuma gaitā.

- Intervija_6. Topošo skolotāju intervēšana par Validpack izmantošanu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā (strukturēta elektroniska intervija; 17.a pielikums).

Strukturētas elektroniskās intervijas mērķis ir noskaidrot topošo skolotāju skatījumu uz Validpack izmantošanu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Atbildes uz strukturētas elektroniskās intervijas 7 jautājumiem sniedz 4. kursa 12 no 15 topošajiem skolotājiem, kas piedalījušies Intervija_3. Respondenti intervijas jautājumus saņem savās elektroniskā pasta adresēs, atbildes (17.b pielikums) nosūtot uz promocijas darba autores elektroniskā pasta

adresi. Respondentu atbildes ir anonīmas. Uz visiem jautājumiem topošie skolotāji sniedz brīvas atbildes. Respondentu atbildes tiek analizētas gan kopumā, gan pievēršot uzmanību individuālām atbildēm. Strukturētas elektroniskās intervijas jautājumi un respondentu atbildes ir latviešu valodā. Katram respondentam pēc nejaušības principa tiek piešķirts respondenta kārtas numurs, kas tiek saglabāts visu darbības pētījumā analizējamo vienību šifrēšanā, lai vajadzības gadījumā varētu izsekot katra konkrētā respondenta atbildēm pētījuma gaitā.

Dokumentu analīze:

- Dokumentu analīze_1. Topošo skolotāju rakstisko pedagoģiskās darbības pašizvērtējumu analīze ar mērķi izpētīt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi (16.a un 16.b pielikums).

Dokumentu – topošo skolotāju rakstisko pedagoģiskās darbības pašizvērtējumu – analīzes mērķis ir izpētīt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi. Rakstiskos pedagoģiskās darbības pašizvērtējumus iesnieguši 4. kursa 12 topošie skolotāji, kas kā 3. kursa studenti piedalījušies Intervija_3 un kā 4. kursa studenti – Intervija_6. Topošie skolotāji savas pedagoģiskās darbības pašizvērtējumus (16.b pielikums) iesūta elektroniski uz promocijas darba autores elektroniskā pasta adresi. Respondentu iesūtītie dokumenti ir veidoti, ievērojot promocijas darba autores sniegtās norādes (16.a pielikums). Tie rakstīti latviešu valodā un ir anonīmi. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības rakstiskie pašizvērtējumi tiek analizēti gan kopumā, gan pievēršot uzmanību individuālām atbildēm. Katram respondentam pēc nejaušības principa tiek piešķirts respondenta kārtas numurs, kas tiek saglabāts visu darbības pētījumā analizējamo vienību šifrēšanā, lai vajadzības gadījumā varētu izsekot katra konkrētā respondenta atbildēm pētījuma gaitā.

Promocijas darbā iegūto kvalitatīvo datu apstrādes un analīzes metodes (Geske & Grīnfelds, 2001; *Cropley*, 2002; Lasmanis, 2002; Geske & Grīnfelds, 2006; *Cohen* et al., 2007; Kroplis & Rašcevska, 2010) ir šādas: kvalitatīvo datu (interviju, dokumentu) apstrāde ar AQUAD 7 datu apstrādes programmu (*Huber & Gürtler*, 2013), veicot kvalitatīvo kontentanalīzi (noteikts kodu atkārtošanās biežums). Kоди tiek veidoti, balstoties uz zinātniskās literatūras analīzes secinājumiem, taču vajadzības gadījumā atsevišķos jautājumos tie veidoti atbilstīgi pētījuma jautājumu būtībai. Datiem tiek veikta arī interpretatīva kontentanalīze (*Merriam*, 1998; Geske & Grīnfelds, 2006; *Cohen* et al., 2007; Kroplis & Rašcevska, 2010). Lai iegūtu precīzāku datu atspoguļojumu, katrs empīriskā pētījuma intervijas un dokumenta teksts tiek lasīts vairākkārt (*Cropley*, 2002). Datu analīze notiek, gan balstoties uz teoriju (dedukcija) – zinātniskās literatūras analīzes secinājumiem, gan pievēršot uzmanību jauniem aspektiem, kas atklājas datu analīzes gaitā (indukcija) (*Cropley*, 2002;

Altrichter et al., 2008). Promocijas darba empīriskā pētījuma validitāte tiek panākta ar iegūto datu dziļumu un apjomu, pamatojumu par respondentu izvēli, pētnieka godīgumu un objektivitāti (Cohen et al., 2007), kas atklājas gan pētījuma datu analīzē, interpretācijā un secinājumos un ko apliecina promocijas darbam pievienoto pielikumu saturs. Empīriskā pētījuma rezultātu validitātes nodrošināšanai tiek izmantota triangulācija (Cropley, 2002; Cohen et al., 2007):

- datu ieguves metožu triangulācija – tiek izmantotas strukturētas (rakstiskas, mutiska un elektroniskas) intervijas un dokumentu analīze (topošo skolotāju rakstisko pašizvērtējumu analīze), iegūstot informāciju no pētījuma dalībniekiem gan rakstiskā, gan mutiskā veidā;
- datu ieguves laika triangulācija – dati no vieniem un tiem pašiem respondentiem tiek iegūti dažādos pētījuma posmos;
- pētījuma respondentu triangulācija – topošo skolotāju, docētāju un skolu mentoru viedokļu par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu uzklauššana.

Savukārt kvalitatīva pētījuma stratēģijā veikta pētījuma ticamība ir atkarīga no precizātes, ar kādu pētnieks fiksē notiekošo un cik visaptveroši raksturo iegūtos datus (Cohen et al., 2007), kas konkrētajā promocijas darba empīriskajā pētījumā tiek panākta, promocijas darba autorei veicot precīzus darbības pētījuma ciklu norises aprakstus un aizpildot pētnieka dienasgrāmatu, veidojot zinātniski teorētiski pamatotus strukturēto interviju jautājumus un teksta kontentanalīzes kritērijus, lai fiksētie dati patiešām atbilstu respondentu rīcībai un uzskatiem (Cropley, 2002; Cohen et al., 2007).

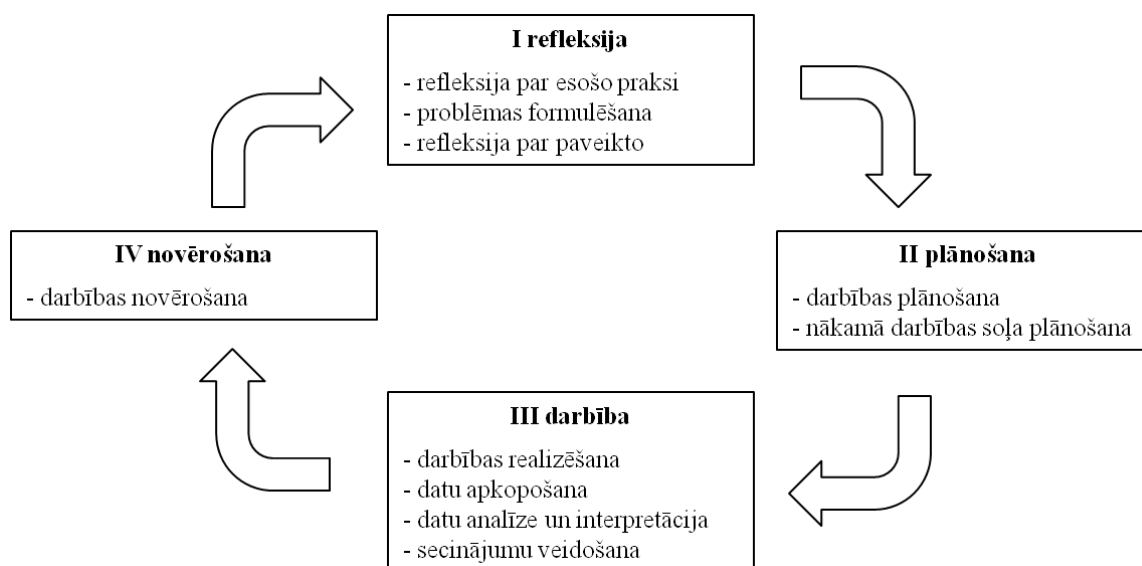
Rezumējot iepriekšrakstīto, promocijas darba empīriskā pētījuma bāze tiek veidota un pētījuma metodes izvēlētas atbilstīgi topošo skolotāju pedagoģiskās darbības izpētei. Pētījuma bāze ir 77 respondenti – 59 topošie skolotāji, 5 docētāji un 13 skolu mentori – kas izvēlēti, izmantojot ērtuma metodi. Daļai respondentu iesaistoties empīriskajā pētījumā atkārtoti, kopējais analizējamo vienību skaits ir 145. Promocijas darba empīriskajā pētījumā datu ieguves metodes ir strukturēta intervija un dokumentu analīze. Strukturētas intervijas kopskaitā ir sešas, no kurām divas ir rakstiskas, viena – mutiska un trīs – elektroniskas. Dokumentu analīzes ietvaros tiek analizēti rakstiskie topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtējumi. Iegūto datu apstrādē tiek izmantota kvalitatīvo datu apstrādes programma AQUAD 7, lietojot kvalitatīvo kontentanalīzi. Datiem tiek veikta arī interpretatīva kontentanalīze. Empīriskā pētījuma rezultātu validitātes nodrošināšanai tiek izmantota datu ieguves metožu, datu ieguves laika un pētījuma respondentu triangulācija. Empīriskā pētījuma ticamība tiek panākta, promocijas darba autorei precīzi fiksējot darbības pētījuma norisi,

izvēloties piemērotu pētījuma bāzi un metodes un iegūtos datus analizējot atbilstīgi pētījuma mērķim, priekšmetam un jautājumiem.

Nākamajā promocijas darba apakšnodaļā izklāstīta topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas izpētes organizācija trīs darbības pētījuma ciklos.

4.1.3. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas izpētes organizācija darbības pētījumā

Promocijas darba empīriskais pētījums – darbības pētījums – norit trīs ciklos. Katrs darbības pētījuma cikls ietver noteiktus posmus, kas papildina cits citu, virzot pētījuma gaitu. Šie posmi ir refleksija, plānošana, darbība, novērošana (Lewin, 1952, citēts no Carr & Kemmis, 1986/2004; Richards & Lockhart, 1994; Kemmis & McTaggart, 2005; Sagor, 2009) (skat. 7.attēlu). Darbības pētījuma posmu un tajos veicamo uzdevumu izstrāde ir apzināta un mērķtiecīga, tā pamatojot pētījuma validitāti un ticamību (Cropley, 2002; Coghlan & Brannick, 2005).



7.attēls. **Pētnieka uzdevumi viena darbības pētījuma cikla posmu ietvaros** (pēc Lewin, 1952, citēts no Carr & Kemmis, 1986/2004; Richards & Lockhart, 1994; Kemmis & McTaggart, 2005; Sagor, 2009)

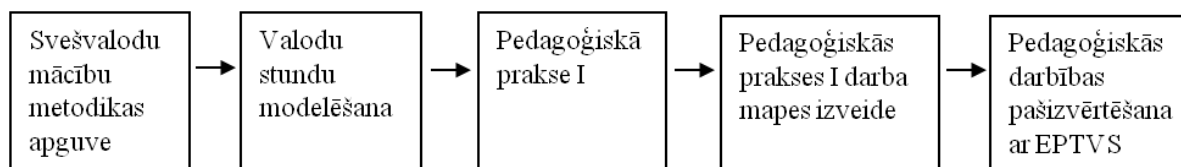
Katrs no trīs darbības pētījuma cikliem tiek uzsākts, veidojot topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas posmu secīgu norisi, kas tiek vizualizēta, balstoties uz empīriskā pētījuma dalībnieku studiju programmas „Skolotājs” apakšprogrammas „Angļu valodas skolotājs” prasībām un viņu pieredzi šajā studiju programmā, ņemot vērā darbības pētījumā plānoto aktivitāšu norisi un katra darbības pētījuma cikla beigās formulētos secinājumus, kā arī zinātniski teorētiskās literatūras analīzes rezultātā veidotās atziņas.

Darbības pētījuma pirmais cikls (2009.g. janvāris – 2010.g. augusts)

Darbības pētījums tiek uzsākts kā promocijas darba autores sešu gadu pieredzes rezultāts darbam ar topošajiem skolotājiem LU PPMF SIN studiju programmas „Skolotājs” apakšprogrammas „Angļu valodas skolotājs”. Refleksijas par esošo praksi un iepazīšanās ar Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) rezultātā tiek formulēts pētījuma jautājums „Kā topošie skolotāji izprot pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu?”, uz kuru atbildes tiek meklētas darbības pētījuma pirmajā ciklā. Pētījumā piedalās 44 pilna laika studiju 3. kursa (24 studenti) un 4. kursa (20 studenti) studenti, kuri no 2009. gada 9. februāra līdz 6. aprīlim atrodas pedagoģiskajā praksē.

Darbības pētījuma pirmā cikla sākumā veidotajā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības posmu secīgā norisē (skat. 10.attēlu) tiek atainota empīriskā pētījuma respondentu pieredze savas pedagoģiskās darbības izvērtēšanā, kas gūta studiju programmā iekļautajos studijuursos, un viņu iesaistīšanās darbības pētījumā promocijas darba autores vadībā. Pirms darbības pētījuma uzsākšanas topošo skolotāju pieredze pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā ir bijusi studijuursos „Svešvalodu mācību metodika I” (4krp.), plānojot, praktiskajā nodarbībā novadot vienu mācību stundas aktivitāti un izvērtējot savu veikto pedagoģisko darbību, un „Valodu mācību stundu modelēšana” (4krp.), plānojot, praktiskajā nodarbībā novadot vienu mācību stundu (mikro mācīšana) un izvērtējot savu veikto pedagoģisko darbību. Pedagoģiskās prakses I prasības norāda, ka docētājs-pedagoģiskās prakses vadītājs tās laikā apmeklē vienu katra topošā skolotāja vadīto mācību stundu un piedalās pēc stundas diskusijā, kur topošais skolotājs izvērtē savu pedagoģisko darbību; skolu mentors novēro topošo skolotāju pedagoģisko darbību ne mazāk kā piecās mācību stundās un piedalās pēc stundu diskusijās, kur topošais skolotājs izvērtē savu pedagoģisko darbību; kā arī topošajiem skolotājiem jāveic savstarpējā pedagoģiskās darbības novērošana mācību stundās vismaz pie trīs kursabiedriem un jāpiedalās pēc stundas diskusijā, kur topošie skolotāji izvērtē savu pedagoģisko darbību. Topošie skolotāji pedagoģiskās prakses laikā veido darba mapi-portfolio, kurā iekļauj mācību stundu plānus un pašizveidotos mācību materiālus, tādējādi atklājot savu pedagoģisko darbību. Pēc katras vadītās mācību stundas darba mapē pievieno veiktās piezīmes par pedagoģiskās darbības sasniegumiem, trūkumiem, piedzīvotajām emocijām (*hot reflections*). Pievienotas tiek arī topošo skolotāju atbildes uz docētāju veidotiem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas jautājumiem, beigās pedagoģiskajā praksē veiktās darbības kvalitāti novērtējot ar atzīmi 10 ballu sistēmā. Darbības pētījuma ietvaros topošie skolotāji pedagoģiskajā praksē savu pedagoģisko darbību izvērtē, izmantojot EPTVS. Uzsākot darbības pētījumu, topošie skolotāji tiek iepazīstināti ar EPTVS, tā būtību. Pedagoģiskās prakses ievadnodarbības laikā topošajiem skolotājiem tiek izskaidrots, kā

viņiem jāstrādā ar EPTVS, kādam jābūt gala rezultātam, kas no viņu darbības ar šo portfolio tiek sagaidīts pedagoģiskās prakses beigās. Topošie skolotāji tiek lūgti vērtēt savu pedagoģisko darbību, izmantojot EPTVS pašizvērtēšanas sadaļas „Es varu ...” apgalvojumus trīs reizes – prakses sākumā, vidusdaļā un beigās –, lai varētu redzēt viņu profesionālo izaugsmi. Topošajiem skolotājiem tiek piedāvāts kopēts EPTVS materiāls, kurā ietilpst tikai pašizvērtēšanas sadaļa, kā arī, ja topošie skolotāji vēlas, viņi var lejupielādēt EPTVS elektronisko versiju un to izprintēt pilnā apjomā. Pētījuma laikā EPTVS vairāk tiek izmantots kā darba procesa portfolio (pedagoģiskās prakses laikā topošie skolotāji, ja nevēlas, var nevienam savu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas portfolio nerādīt), taču pedagoģiskās prakses beigās viņiem tas jāpievieno pedagoģiskās prakses materiālu mapei, kas tiek noteikta arī kā pedagoģiskās prakses izpildes kritēriju prasība. Šī pirmā darbības pētījuma cikla aktivitāte ir arī mēģinājums veicināt studentu patstāvīgu iesaistīšanos savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā.



8.attēls. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas posmi darbības pētījuma pirmajā ciklā

Darbības pētījuma pirmā cikla topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas posmu secība ir lineāra, jo studentu pieredze izvērtēt savu pedagoģisko darbību veidojas pakāpeniski, taču katra nākamā iespēja pašizvērtēt pedagoģisko darbību neveido saikni ar jau paveikto (skat. 8.attēlu). Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana notiek bez iepriekš izvirzītu kritēriju izrunāšanas, sagaidot no studentiem patstāvīgu un atbildīgu savas darbības izvērtēšanu. Docētāju un skolu mentoru atbalsts topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā nav reglamentēts, tas atkarīgs no katra docētāja un skolu mentora personīgās iesaistes šajā procesā. Pedagoģiskās prakses I darba mapē pievienotās topošo skolotāju atbildes uz pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas jautājumiem un arī pašizvērtējuma atzīmes netiek ar viņiem apspriestas.

Noslēdzoties studentu pedagoģiskajai praksei, viņi tiek lūgti atbildēt uz strukturētas rakstiskas intervijas jautājumiem par EPTVS izmantošanas iespējām pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā (Intervija_1; 2.a un 2.b pielikums). Balstoties uz refleksiju par secinājumiem, kas izdarīti pēc darbības pētījuma par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu uzsākšanas, tiek noskaidrotas pētījumā iesaistīto studentu domas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Izmantojot apzinātās zinātniskās literatūras par pedagoģiskās darbības

pašizvērtēšanas tematiku atziņas un promocijas darba autores pieredzi darbā ar topošajiem skolotājiem, tiek sagatavota strukturēta rakstiska intervija (Intervija_2; 3.a un 3.b pielikums).

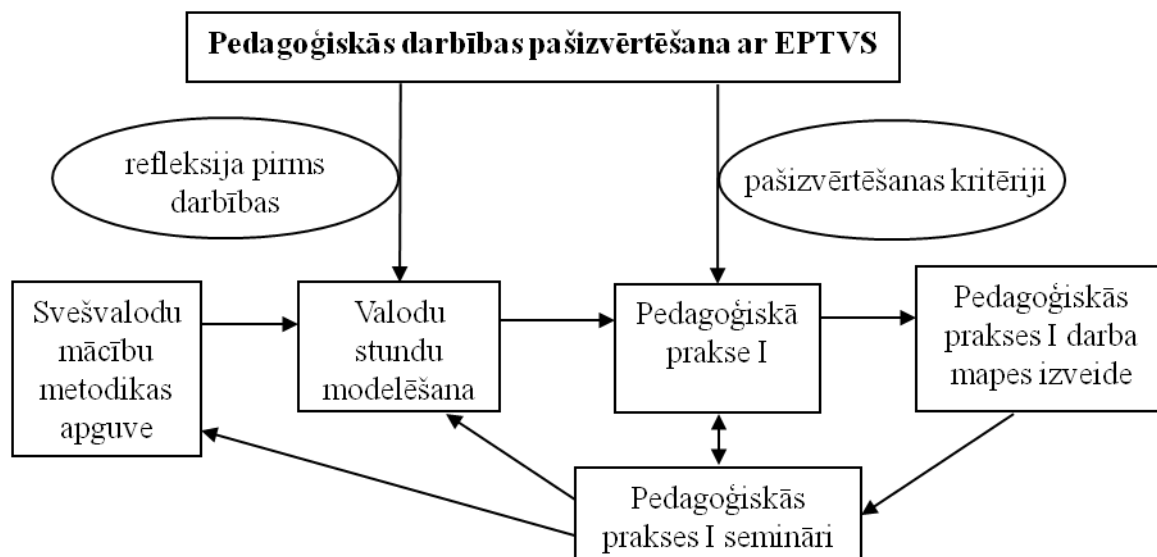
Darbības pētījuma otrais cikls (2010.g. septembris – 2011.g. augusts)

Ņemot vērā darbības pētījuma pirmajā ciklā paveikto un iegūtos secinājumus, kas atspoguļoti abu strukturēto interviju secinājumos (skat. 4.2.apakšnodaļu), tiek plānota darbības pētījuma otrā cikla norise. Tas tiek darīts, balstoties uz promocijas darba autores kā docētājas iespēju savas profesionālās kompetences ietvaros, docējot svešvalodu mācību metodikas studiju kursus, nodrošināt intensīvāku iesaisti topošo skolotāju iepazīstināšanā ar pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtību un pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritērijiem, veicināt topošo skolotāju izpratni par ieguvumiem no pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas un sagatavot viņus iespējamiem sarežģījumiem, kas var rasties pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, kā arī vienlaicīgi sniegt ieskatu pedagoģiskās prakses norisē. Darbības pētījuma otrā cikla plānošanā uzmanība tiek pievērsta arī teorētiskajā pētījumā gūtajām atziņām par refleksijas pirms darbības nozīmi topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes attīstības veicināšanā. Pētījuma jautājums, kas ir pamatā otrajam darbības pētījuma ciklam, ir „*Kādā veidā iespējams veicināt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu?*” Atbildes uz to tiek meklētas, EPTVS iekļaujot promocijas darba autores docētajā studiju kursā „Mācību stundu modelēšana” un izmantojot to topošo skolotāju refleksijas pirms darbības veicināšanai. Ar EPTVS iekļauto pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju („Es varu ...” apgalvojumu) palīdzību topošajiem skolotājiem tiek sniegts ieskats tajā, kas viņus sagaida pedagoģiskajā praksē, viņi tiek iepazīstināti, pēc kādiem kritērijiem pašiem jāizvērtē sava pedagoģiskā darbība un kādā veidā pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana veicama. Studiju kurss „Valodu stundu modelēšana” (4krp.) studiju plānā ir rudens semestrī (5.studiju semestris; 2010.g. septembris – 2011.g. janvāris) 3. kursa studentiem, kam pavasara semestrī notiek pirmā pedagoģiskā prakse. Aktivitāšu organizēšana un realizēšana konkrētajā studiju kursā notiek, izmantojot promocijas darba autores kā docētājas iespēju sadarboties ar studentiem, taču neizslēdz to, ka šāda veida aktivitātes var realizēt arī citos skolotāju izglītības studiju programmu studijuursos. Promocijas darba autores aicinājumam piedalīties pētījumā piekrīt visi 15 (14 meitenes un 1 puisis) 3. kursa studenti, kuriem studiju kurss „Valodu stundu modelēšana” ir obligāto studiju kursu sarakstā, taču, tā kā tas tiek docēts paralēli divām studentu grupām, tad studentiem ir arī iespēja izvēlēties pāriet uz otru grupu, kurā pētījums nenorit.

Topošo skolotāju refleksija pirms darbības tiek organizēta, balstoties uz secinājumiem no darbības pētījuma pirmā cikla, ka topošie skolotāji vēl nav sava aroda

speciālisti, taču viņiem ir izveidojies priekšstats par to, ko sevī ietver skolotāja pedagoģiskā darbība, ņemot vērā savu kā skolēnu pieredzi, kas pēc iespējas var tikt ietverta studijuursos, lai palīdzētu studentiem sevi izjust kā topošos skolotājus. Docētāji var iedrošināt studentus savu iepriekšējo pieredzi atsaukt atmiņā apzināti vai organizējot aktivitātes, kurās tas notiek zemapziņas līmenī, tādējādi aktivizējot studentu refleksiju par savu pieredzi un palīdzot to pārnest uz savu nākotnes darbību (*Thorpe, 2000*), kur refleksijā pirms darbības topošie skolotāji izplāno, ko viņi varētu darīt un kā viņi varētu to darīt, pirms viņiem tas patiešām jā dara (*Greenwood, 1998; Conway, 2001*).

Pamatojoties uz topošo skolotāju studiju programmas norisi, darbības pētījuma otrā cikla plānojumu un ņemot vērā izmaiņas Pedagoģiskās prakses I prasībās, kur papildus esošajām paredzēts, ka topošajiem skolotājiem jāapmeklē trīs pedagoģiskās prakses semināri, kuru mērķis ir studentu diskusijas par savu pedagoģisko darbību ar docētājiem, tiek izveidota darbības pētījuma otrā cikla topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas posmu norise (skat. 9.attēlu). Līdz ar EPTVS iekļaušanu studiju kursā „Valodu stundu modelēšana” un Pedagoģiskajā praksē I paredzēto semināru ieviešanu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā atklājas saistība starp tās norises posmiem. EPTVS rosina topošo skolotāju refleksiju pirms darbības, ieskicējot viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas (un arī vērtēšanas) kritērijus, kas palīdz studentiem izprast savas pedagoģiskās darbības saturu. Tā kā topošie skolotāji tiek aicināti EPTVS ņemt līdzī uz Pedagoģiskās prakses I semināriem, topošajiem skolotājiem rodas iespēja savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu pārrunāt ar docētājiem, kuru iesaistīšanās topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā līdz ar to ir intensīvāka. EPTVS izmantošana prakses semināros varētu arī veicināt studentu motivāciju strādāt ar šo portfolio. Pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas procesā radušies jautājumi un piedzīvotās reālās situācijas pedagoģiskās prakses laikā varētu sniegt topošajiem skolotājiem ieskatu teorijas un prakses saistībā. Taču Pedagoģiskās prakses I darba mapē pievienotās topošo skolotāju atbildes uz pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas jautājumiem un arī pašizvērtējuma atzīmes joprojām netiek ar viņiem apspriestas.



9.attēls. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašvērtēšanas posmi darbības pētījuma otrajā ciklā

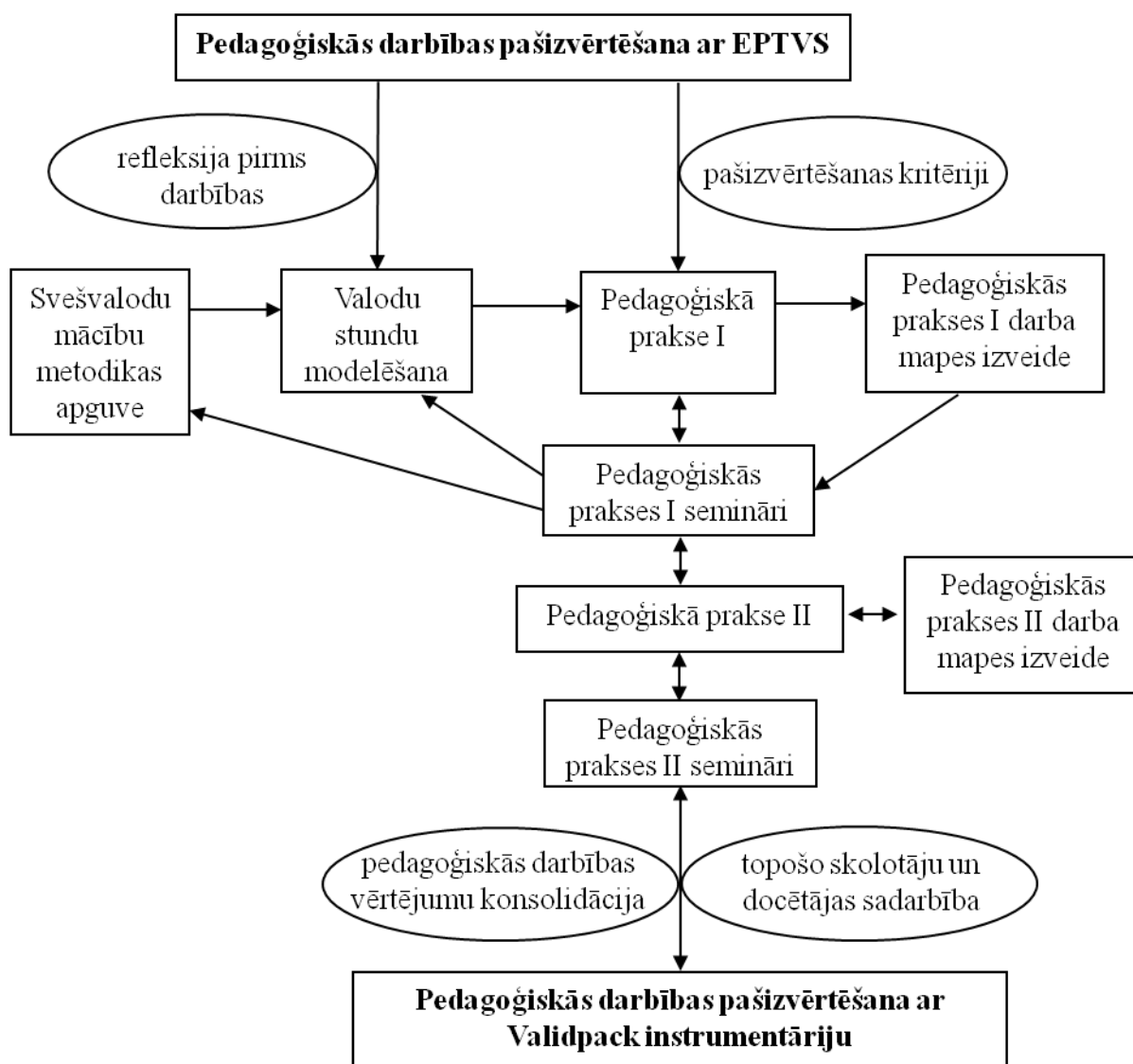
Pēc pētījuma dalībnieku pirmās pedagoģiskās prakses noslēguma, promocijas darba autore lūdz viņus piedalīties strukturētā mutiskā intervijā (Intervija_3; 4.a un 4.b pielikums). Šajā darbības pētījuma norises laikā tiek iesaistīti arī docētāji un skolu mentori, kas bija strādājuši ar darbības pētījuma dalībniekiem – 3. kursa 15 studentiem. Gan docētāji, gan skolu mentori tiek lūgti atbildēt uz strukturētas elektroniskas intervijas jautājumiem (Intervija_4; 5.a pielikums un Intervija_5; 6.a pielikums). No 9 docētājiem un 28 skolu mentoriem izsūtītajām strukturētajām elektroniskajām intervijām atbildes tiek saņemtas no 5 docētājiem (5.b pielikums) un 13 skolu mentoriem (6.b pielikums).

Darbības pētījuma trešais cikls (2011.g. septembris – 2012.g. decembris)

Balstoties uz refleksiju par darbības pētījuma otrā cikla norisi un formulētajiem secinājumiem, tiek izveidots darbības plāns trešajam darbības pētījuma ciklam, kurā tiek turpināts meklēt atbildes uz pētījuma jautājumu „Kādā veidā iespējams veicināt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašvērtēšanu?” Šajā ciklā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašvērtēšanā tiek izmantots instrumentārijs Validpack, kas vērtēšanas procesā paredz intensīvu docētāja un topošo skolotāju sadarbību. Lai Validpack instrumentāriju varētu izmantot topošo skolotāju pedagoģiskajā praksē atbilstīgi promocijas darba būtībai, promocijas darba autore veic zinātniskās literatūras analizē balstītu Validpack instrumentārija pielāgošanu pētījuma kontekstam. Pirms tā izmantošanas tiek analizēts, kādām psiholoģiski pedagoģiskajām zināšanām, prasmēm un kompetencei jāpiemīt topošajiem skolotājiem, lai tās atbilstu viņu formālās izglītības studiju programmas apgūstamajiem rezultātiem un skolotāja profesijas standartam. Tam seko Validpack instrumentārijā iekļauto vērtēšanas metožu un

kritēriju pielāgošana, balstoties uz analīzes rezultātā iegūtajiem secinājumiem. Īpaša uzmanība tiek pievērsta Validpack instrumentārija 7.uzdevumā (skat. 10.tabulu) iekļauto pedagoģiskās darbības vērtēšanas kritēriju pielāgošanai atbilstīgi topošo angļu valodas skolotāju pedagoģiskajai praksei, kas norit saskaņā ar studiju programmā iekļautajiem studiju kursiem, kas savukārt veidoti saskaņā ar Mācību priekšmeta standartu 3.-9. klasei (Svešvaloda. Mācību priekšmeta standarts 3.-9. klasei) un Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standartu (Svešvaloda. Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts), kā arī Skolotāja profesijas standartu. Profesijas standartā „Skolotājs” iekļautās prasības tiek pārnestas uz topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas kritērijiem (10.a, 10.b un 10.c pielikums). Skolotāja profesijas standartā esošās sadaļas topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas kritērijos tiek saīsinātas šādi (9.a un 9.b pielikums): Pienākumi un uzdevumi kā PU; kopīgās prasmes kā Kpr; vispārējās prasmes/spējas kā Vpr; zināšanas – Z. Specifiskās prasmes profesijā netiek atsevišķi iestrādātas topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas kritērijos, ņemot vērā to, ka pedagoģiskās prakses laikā topošajiem skolotājiem nav jāveic pilnīgi visas skolotāja funkcijas. Lai profesijas standarta „Skolotājs” atainojums topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas kritērijos būtu uzskatāms, tiek izmantota sadaļā *Pienākumi un uzdevumi* esošā numerācija, bet sadaļās *Prasmes* un *Zināšanas* iekļautās prasības tiek secīgi sanumurētas. Ja kāda skolotāja profesijas standartā iekļautā prasība netiek ietverta topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas kritērijos Validpack instrumentārijā, tad profesijas standartā „Skolotājs” tā tiek izsvītota. Promocijas darba empīriskā pētījuma topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas kritērijos atbilstīgi Validpack instrumentārijam netiek iekļautas tādas skolotāja profesijas standartā esošās prasības, kas tieši neattiecas uz topošo skolotāju pedagoģisko darbību saskaņā ar skolotāju studiju programmas prasībām pedagoģiskajā praksē un prasībām empīriskā pētījuma kontekstā, vai kas ir plašākas par iespējām, kādas topošie skolotāji var izmantot pedagoģiskās prakses laikā, vai kas ir cilvēcīgi pašsaprotamas. Balstoties uz pielāgotajiem topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas kritērijiem, atbilstīgi promocijas darba empīriskā pētījuma kontekstam tiek pielāgoti arī Validpack instrumentārijā ietvertie topošo skolotāju vadīto mācību stundu pedagoģiskās darbības novērošanas kritēriji (skat. 12.a pielikumu). Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas kritēriji un pedagoģiskās darbības novērošanas kritēriji viņu vadītajām mācību stundām tiek veidoti angļu valodā, jo angļu valoda ir Validpack instrumentārijā izmantotā valoda. Tā kā empīriskā pētījuma respondenti ir topošie angļu valodas skolotāji, tad oriģinālie kritēriji netiek tulkoti, jo tas atbilst gan studentu pedagoģiskās prakses norises prasībām, gan tā tiek izslēgta iespēja ieviest kritērijos

neprecizitātes, kas var rasties tulkošanas rezultātā. Pārējie Validpack instrumentārijā ietvertie uzdevumi (skat. 10.tabulu) tiek veikti latviešu valodā.



10.attēls. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas posmi darbības pētījuma trešajā ciklā

Ņemot vērā, ka Validpack instrumentārija uzdevumu iekļaušana topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā notiek paralēli pētījuma respondentu Pedagoģiskās prakses II prasībām, darbības pētījuma trešā cikla topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas posmu norisē (skat. 10.attēlu) uzmanība tiek pievērsta gan studiju programmas norisei (valodu mācību metodikas studiju kursi, Pedagoģiskās prakses I un II prasības), gan darbības pētījuma pirmajā un otrajā ciklā paveiktajam, gan darbības pētījuma trešā cikla aktivitāšu plānojumam, kas veidots, balstoties uz Validpack instrumentārija uzdevumiem. Galvenās trešā darbības pētījuma cikla topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas modeļa shēmas priekšrocības ir Validpack uzdevumi, kas paredz pedagoģiskās darbības vērtēšanas un pašizvērtēšanas kritēriju apspriešanu pirms

Pedagoģiskās prakses II, kas paredz intensīvu topošo skolotāju un docētājas, kas vienlaicīgi ir arī promocijas darba autore, sadarbību, nodrošinot regulāru atbalstu studentiem, un kas paredz docētājas veiktā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtējuma un viņu pašizvērtējuma konsolidāciju, to veicot diskusijas veidā.

Darbības pētījuma trešajā ciklā piedalās 12 topošie angļu valodas skolotāji. Cikla beigās tiek analizēti rakstiskie topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtējumi (Dokumentu analīze_1; 16.a un 16.b pielikums), ar mērķi izpētīt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi. Kā arī viņiem tiek lūgts piedalīties strukturētā elektroniskā intervijā (Intervija_6; 17.a un 17.b pielikums), lai sniegtu atgriezenisko saiti par Validpack instrumentārijā iekļauto uzdevumu izpildes efektivitāti topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā.

Tā kā darbības pētījums balstās idejā, ka pētāmā darbība tiek sociāli konstruēta un tai ir vēsturiska izcelsme, kas pētījuma gaitā izpaužas kā konkrētās pētījuma darbības sākotnējā izpēte noteiktā vēstures brīdī noteiktā sociālā situācijā, bet pētījuma beigās pētījuma darbība atrodas jaunā vēsturiskā un sociālā situācijā, pa vidu notiekot transformācijai – kādi pētījuma darbības elementi joprojām ir aktīvi, kādi vairs nedarbojas, bet kādi ir pievienojušies no jauna (*Carr & Kemmis*, 1986/2004), katrs promocijas darba darbības pētījuma cikls notiek noteiktā vēsturiskā un sociālā laika situācijā, atbilstīgi objektīviem realitātes nosacījumiem un iesaistoties noteiktiem pētījuma dalībniekiem. Tas veido darbības pētījuma ciklu vēsturisko un sociālo situāciju, kurā tiek ņemta vērā pētījumā iesaistīto topošo skolotāju studiju programmas norise un pedagoģiskās prakses prasības, kā arī zinātniski teorētiskās literatūras analīzes secinājumi un konkrētajā darbības pētījuma ciklā ietvertās darbības. Promocijas darba empīriskajā pētījumā katrā darbības pētījuma ciklā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana norit noteiktos posmos, kur atbilstīgi katra cikla būtībai mainās tā elementi. Apkopojums par darbības pētījuma trīs ciklu norisi sniegts 11.tabulā.

Darbības pētījuma trīs ciklu apraksts

Darbības pētījuma cikla nosaukums	Pētījuma jautājums, kas ir konkrētā darbības pētījuma cikla pamatā	Darbības pētījuma norises laiks	Darbības pētījumā pielietotās datu ieguves metodes	Darbības pētījumā iesaistītie respondenti	Darbības pētījumā analizējamās vienības
Pirmais cikls	Kā topošie skolotāji izprot pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu?	Aprīlis, 2009	Intervija_1 (2.a un 2.b pielikums)	44 topošie skolotāji (24 studenti no 3.kursa un 20 studenti no 4.kursa)	44 strukturētas rakstiskas intervijas
		Jūnijs, 2009	Intervija_2 (3.a un 3.b pielikums)	44 topošie skolotāji (24 studenti no 3.kursa un 20 studenti no 4.kursa) (respondenti pētījumā piedalās atkārtoti)	44 strukturētas rakstiskas intervijas
Otrais cikls	Kādā veidā iespējams veicināt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu?	Maijs-jūnijs, 2011	Intervija_3 (4.a pielikums)	15 topošie skolotāji no 3.kursa	15 strukturētas mutiskas intervijas (4.b pielikums)
		Jūnijs, 2011	Intervija_4 (5.a pielikums)	5 docētāji	5 strukturētas elektroniskas intervijas (5.b pielikums)
			Intervija_5 (6.a pielikums)	13 skolu mentori	13 strukturētas elektroniskas intervijas (6.b pielikums)
Trešais cikls	Kādā veidā iespējams veicināt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu?	Maijs, 2012	Dokumentu analīze_1 (16.a pielikums)	12 topošie skolotāji no 4.kursa (respondenti pētījumā piedalās atkārtoti)	12 topošo skolotāju rakstiskie pedagoģiskās darbības pašizvērtējumi (16.b pielikums)
		Jūlijs, 2012	Intervija_6 (17.a pielikums)	12 topošie skolotāji no 4.kursa (jau absolventi) (respondenti pētījumā piedalās atkārtoti)	12 strukturētas elektroniskas intervijas (17.b pielikums)
				Kopā: 77	Kopā: 145

Tāpat promocijas darba darbības pētījums norisinās trīs ciklos, kuru virzību nosaka refleksijas, plānošanas, darbības un novērošanas posmu secīga atkārtošana. Katra posma ietvaros tiek veikti apzināti un mērķtiecīgi uzdevumi, kas atbilst promocijas darba kontekstam – topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai. Katrā darbības pētījuma ciklā tiek meklētas atbildes uz pētījuma jautājumiem, reflektējot par esošo situāciju un izdarot secinājumus, plānojot un realizējot noteiktas darbības, iesaistot empīriskā pētījuma respondentus un novērojot situācijas attīstību, kas atainota topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas posmu norisē.

Izmantojot katram darbības pētījuma ciklam atbilstīgas datu ieguves metodes, tiek iegūti dati, kuru apstrādes un analīzes rezultātā tiek veidoti secinājumi par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Nākamajās promocijas darba apakšnodaļās atklāta visu trīs darbības pētījuma ciklu datu analīze, interpretācija un formulēti secinājumi.

4.2. Darbības pētījuma pirmā cikla rezultāti

4.2.1. Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) izmantošana topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā

Intervijā_1 (2.a un 2.b pielikums) tiek noskaidrotas 44 topošo skolotāju domas par EPTVS izmantošanu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Topošo skolotāju atbildes tiek analizētas, izmantojot interpretatīvo kontentanalīzi.

15 topošie skolotāji EPTVS uzskata par lielisku pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas instrumentu, kurš palīdz izvērtēt katra skolotāja profesionālo kompetenci un izaugsmi. 20 respondentiem darbs ar EPTVS šķiet laikietilpīgs, pārlietu apjomīgs, sarežģīts. 3 studenti diemžēl nesaskata šī instrumentārija izmantošanā nekādu jēgu, taču 3 studentiem EPTVS šķiet interesants un noderīgs veids, kā izvērtēt savu pedagoģisko darbību, kaut iesākumā viņi nav saskatījuši šī portfolio praktiskas izmantošanas iespēju savā pedagoģiskajā praksē. Ir arī atbilde, kurā 1 students min, ka zinājis par šādu instrumentāriju jau iepriekš, bet vēl 1 studentam portfolio šķiet kā „birokrātisks Eiropas Savienības institūciju izdomājums”. 1 respondents nav sniedzis atbildi uz šo intervijas jautājumu. Balstoties uz iegūto datu analīzi, var secināt, ka kopumā topošie skolotāji EPTVS uzskata kā piemērotu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas iespēju, taču tā apjoms daudziem topošajiem skolotājiem nerada pievilcīgu pirmo iespaidu, kas liek domāt, ka docētāji varētu šo portfolio sadalīt mazākās daļās, piemēram, pa kategorijām, un pirms topošo skolotāju patstāvīgas savas pedagoģiskās darbības vērtēšanas iesaistīt „Es varu ...” apgalvojumus aktivitātēs, piemēram, mācību priekšmeta metodikas nodarbībās.

Paužot domas par EPTVS struktūru, 31 topošais skolotājs uzskata, ka portfolio piedāvātā struktūra ir laba, 6 studentiem akcentējot, ka ar portfolio vajadzētu sākt strādāt pat pirms pedagoģiskās prakses, jo tā struktūra palīdz iepazīties ar neskaitāmajiem skolotāja pienākumiem, kas topošajiem skolotājiem jāveic pedagoģiskās prakses laikā. 10 topošie skolotāji uzsver, ka teorētiski portfolio struktūra ir loģiska un saprotama, bet praktiski – par daudz apgalvojumu, kuru aizpildīšana aizņem daudz laika, un reizēm ir grūti izsekot kategoriju un tajās esošo apgalvojumu izvietojumam. Šīs atbildes varētu būt snieguši vai nu 3. kursa topošie skolotāji, kuriem pirmās pedagoģiskās prakses laikā ir jāveic pienākumi, ar kuriem iepriekš nav sastapušies, un tāpēc arī pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas process kopumā viņiem šķitīs laikietilpīgs, vai arī 3. vai 4. kursa centīgākie studenti, kas parasti detalizēti izpilda visus mājasdarbus, tādējādi pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai patērējot vairāk laika nekā kursabiedri. 3 intervijās šis jautājums netiek atbildēts.

Izanalizējot EPTVS pašizvērtēšanas sadaļā iekļautās kategorijas: 1) (mācību procesa) konteksts, 2) (mācību priekšmeta) metodika, 3) (mācību stundās izmantojamie) resursi; 4) mācību stundu plānošana, 5) mācību stundu vadīšana, 6) skolēnu patstāvīgā mācīšanās, 7) skolēnu mācīšanās un mācību sasniegumu vērtēšana, respondenti atbild, kuras no minētajām portfolio kategorijām viņi uzskata par vissvarīgākajām; visnelietderīgākajām; vismulsinošākajām to aizpildīšanas laikā. Par svarīgāko kategoriju topošie skolotāji uzskata (*mācību priekšmeta*) *metodiku* (minēta 24 reizes), pamatojot, ka (mācību priekšmeta) metodika ir visbūtiskākais un reizē arī vissarežģītākais skolotāja profesijas aspekts. Par svarīgām topošie skolotāji uzskata arī kategorijas *mācību stundu plānošana* (minēts 19 reizes) un *mācību stundu vadīšana* (minēts 12 reizes), skaidrojot, ka šo sadaļu kvalitatīva izpilde atklāj, vai skolotājs ir konkurētspējīgs savā profesijā vai nav. 1 respondents minējis, ka visas EPTVS kategorijas ir svarīgas, jo katrā no tām ir ietverts kas būtisks no skolotāja ikdienas pienākumiem. Kā visnelietderīgākās no EPTVS piedāvātajām kategorijām studentu atbildēs minētas tās, kas ietver pienākumus, ar kuriem topošie skolotāji savas pedagoģiskās prakses laikā pārsvarā vēl nav saskārušies. Šīs kategorijas ir *skolēnu patstāvīgā mācīšanās*. Šajā gadījumā docētāju uzdevums ir pirms pedagoģiskās prakses pievērst topošo skolotāju uzmanību tam, ka ne visi EPTVS „Es varu ...” apgalvojumi ir izvērtējami, topošajiem skolotājiem esot pedagoģiskajā praksē, jo gluži vienkārši tās norises laiks ir par īsu, lai viņi varētu uzņemties un atbildēt par visu to pašu, ko ikdienā dara pieredzējuši skolotāji. Pozitīvi tas, ka salīdzinoši daudz topošo skolotāju domā, ka šajā portfolio nav nevienas nelietderīgas kategorijas (minēts 10 reizes), kas varētu nozīmēt, ka viņi apzinās, cik daudz skolotājam ir pienākumu un atbildības. Interesanti, ka kategorijas (*mācību priekšmeta*) *metodika* (minēts 16 reizes) un *mācību stundu plānošana* (minēts 11 reizes) topošo skolotāju skatījumā ir

visvieglāk izvērtējamās. Pamatojumi šajās atbildēs rāda, ka studiju procesā docētāji šiem aspektiem pievērš pietiekami daudz uzmanības un topošajiem skolotājiem par tiem ir izpratne. Atklājot, kuras kategorijas no EPTVS piedāvātajām ir topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā vissarežģītākās un rada apjukumu, visbiežāk minētās atbildes ir *skolēnu mācīšanās un mācību sasniegumu vērtēšana* (minēts 20 reizes) un *skolēnu patstāvīgā mācīšanās* (minēts 24 reizes). Lai gan svešvalodu mācību metodikasursos un stundu modelēšanas kursā docētāji par šīm lietām ar topošajiem skolotājiem runā, ar to tomēr ir par maz, un tāpēc topošajiem skolotājiem ir problēmas ar šo pedagoģiskās darbības aspektu pašizvērtēšanu. Kā atzīst respondenti, šo kategoriju „Es varu...” apgalvojumu aizpildīšanai nepieciešams vairāk pieredzes. Iegūto datu analīze liecina, ka topošie skolotāji visas EPTVS piedāvātās kategorijas atzīst par svarīgām skolotāja profesionālās darbības izvērtēšanas procesā un viņi ir gatavi tajā piedalīties. Taču topošie skolotāji atbildes papildina, uzsverot, ka docētājiem studiju procesā būtu jāvelta daudz uzmanības visām EPTVS kategorijām, īpašu uzmanību pievēršot katra topošā skolotāja izpratnei, jautājumiem, vajadzībām attiecībā uz pedagoģiskās darbības būtību un tās pašizvērtēšanu, lai viņi prastu objektīvi izvērtēt savu pedagoģisko darbību.

Analizējot topošo skolotāju atbildes par emocijām, kādas viņos rada EPTVS aizpildīšana, var secināt, ka sākumā respondenti pārsvarā jutušies nepārlicināti un mulsinoši. No vienas puses, portfolio pašizvērtēšanas daļas „Es varu ...” apgalvojumi viņiem ir palīdzējuši apjaust, cik daudz pedagoģiskajā praksē būs pienākumu, bet, no otras puses, tie radījuši uztraukumu par to, kā viņi to visu paveiks un varēs paši izvērtēt (minēts 23 reizes). 7 topošajiem skolotājiem iesākumā šķitis, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana, izmantojot EPTVS, būs viegla. Pedagoģiskās prakses beigās darbs ar EPTVS 18 studentiem licis justies par sevi daudz pārliecinātākiem un apmierinātiem par paveikto. 10 respondenti atzīst, ka, izvērtējot savu pedagoģisko darbību ar portfolio palīdzību, prakses beigās apjautuši – viņiem ir vēl tik daudz jāstrādā un jāmacās. 3 topošie skolotāji darba procesa beigās tāpat kā sākumā joprojām jutušies apjukuši un arī neapmierināti. Tas rāda, ka EPTVS būtībā palīdz topošajiem skolotājiem sekot līdzī savai profesionālajai attīstībai pozitīvā gaisotnē, taču docētājiem arī jāraugās, lai darbs ar šo portfolio neradītu studentos nepatiku nedz pret studijām, nedz skolotāja profesiju un savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.

25 topošie skolotāji uzskata, ka apgalvojumu „Es varu ...” papildināšana, izvērtējot savu pedagoģisko darbību, ir palīdzējusi apzināties savu pedagoģisko kompetenci. Tiek sniegti argumenti:

„Jo kritēriji ir tik detalizēti, ka palīdz apzināties, ko tu vari izdarīt un ko nevari.”;

„Ja kādā brīdī es sāku šaubīties par savu varēšanu, tad „Es varu...” apgalvojumi man palīdzēja saprast, ka es tās lietas patiešām varu izdarīt, un tādējādi vairoja manu pašapziņu.”;

„Jo šie kritēriji man atgādināja, kam jāpievērš uzmanība, lai kļūtu par labu skolotāju.”;

„Jo progresā taisnēs es skaidri varēju saredzēt savu izaugsmi.”;

„Jo kaut kādā dīvainā kārtā šie apgalvojumi man lika meklēt citus darbošanās veidus, nekā es biju izmantojusi līdz šim.”;

„Jo, pateicoties dotajiem apgalvojumiem, es sāku analizēt savu attieksmi un darbu pirms, pēc un arī stundas laikā.”.

15 topošajiem skolotājiem ir argumenti tam, ka „Es varu ...” apgalvojumu aizpildīšana kā pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas process nav atklājis viņiem neko jaunu:

„Jo es jau pirms tam zināju, kas man padodas, un šie apgalvojumi man ļāva tik lieku reizi par to pārliecināties.”;

„Jo es uzskatu, ka cilvēkiem no malas labāk redzams, kā man veicas.”;

„Jo situācijas ir dažādas un tajās atšķiras arī mana rīcība.”;

„Jo vēl aizvien ir nepieciešama izaugsme visos aspektos.”;

„Jo es šiem apgalvojumiem strikti nesekoju.”;

„Jo darbs ar portfolio šķita bezgalīgs”.

2 studenti uzskata, ka „Es varu ...” apgalvojumu aizpildīšana viņiem vienlaicīgi gan ir, gan nav palīdzējusi saprast, kas viņiem padodas, jo apgalvojumu esot par daudz un to aizpildīšana esot neviennozīmīga. Divās intervijās uz šo jautājumu nav atbilžu. Nav svarīgi, vai atbilde šajā jautājumā ir „jā” vai „nē”, būtiski ir tas, ka topošie skolotāji ir analizējuši savu pedagoģisko darbību prakses laikā un centušies to darīt objektīvi, izmantojot EPTVS piedāvātos „Es varu ...” apgalvojumus.

Topošo skolotāju uzskats par to, vai „Es varu ...” apgalvojumu aizpildīšana, izvērtējot savu pedagoģisko darbību, ir palīdzējusi viņiem apzināties, kas vēl pilnveidojams, vairākumā atbilžu (minēts 35 reizes) norāda, ka tā ir palīdzējusi apzināties, kas pedagoģiskās prakses laikā nav izdevies:

„Jo apgalvojumi palīdzēja skaidri formulēt, kas man sagādā problēmas.”;

„Jo apgalvojumos bija minētas lietas, par kurām es pat nebiju aizdomājusies.”;

„Jo šie apgalvojumi lika man analizēt savas prasmes.”;

„Jo frāze „Es varu” man lika aizdomāties, vai es patiešām varu, vai tomēr nevaru.”.

No topošo skolotāju atbilžu analīzes secināms, ka EPTVS „Es varu ...” apgalvojumu aizpildīšana ir mudinājusi viņus nopietni un objektīvi izvērtēt savu pedagoģisko darbību. Docētājiem tas varētu būt kā iedrošinājums šāda veida topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas instrumentārijus izmantot arī turpmāk.

Analizējot topošo skolotāju atbildes uz jautājumiem par mentoru un docētāju iesaistīšanos studentu pedagoģiskās darbības izvērtēšanā, 20 respondenti paūz uzskatu, ka

diskusijas ar mentoriem viņiem palīdzējušas izprast, kas pedagoģiskajā darbībā viņiem sagādā grūtības, un 13 respondenti atbild, ka diskusijas ar mentoriem viņiem palīdzējušas izprast, kas pedagoģiskajā darbībā viņiem padodas. 12 studenti sadarbību ar mentoriem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā uzskata par ieguvumu, skaidrojot, ka mentors, piemēram, „sniedza padomu”, „palīdzēja labāk izprast mācību procesa norisi”, „paaugstināja manu pašapziņu”. Kā svarīgākā palīdzība no mentoriem respondentu atbildēs minēta pieredze un mentoru palīdzība objektīvi izvērtēt padarīto, tādējādi ļaujot studentiem izvairīties no savu spēju pārvērtēšanas vai novērtēšanas par zemu. Kaut ir arī 12 topošie skolotāji uzskata, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā viņi nav iesaistījušies diskusijās ar mentoru, iepriekš minētās studentu atbildes un tas, ka neviens students nav atbildējis, ka diskusijas ar mentoru nav sniegušas nekādu ieguldījumu, vairākumā gadījumu liecina: topošie skolotāji vēlas saņemt atbalstu no mentoriem savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, viņi labprāt uzklausa mentoru sniegtos padomus un ieklausās mentoru pieredzē. Tas varētu tikt ņemts vērā, veidojot skolotāju izglītības studiju programmu studentu pedagoģiskās prakses, kurās mentoru iesaiste topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā būtu paredzēta intensīvāka. Arī par docētāju iesaistīšanos topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā studenti atbild, ka diskusijas ar docētājiem ir palīdzējušas noteikt, kas pedagoģiskajā darbībā sagādā grūtības (13 studenti) un kas pedagoģiskajā darbībā izdodas (4 studenti). 14 studenti skaidro, ka diskusijas ar docētājiem palīdzējušas labāk izprast gan mācību procesu, gan sniegušas vērtīgu pieredzi, gan palīdzējušas celt pašapziņu. Balstoties uz respondentu atbilžu analīzi, var secināt, ka studenti docētāju iesaistīšanos savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā uzskata par būtisku, jo tikai 15 topošie skolotāji norāda, ka nav iesaistījušies diskusijās ar docētājiem, un neviens no studentiem nemin, ka no diskusijām ar docētājiem par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu nav nekāda ieguvuma.

Vērtējot portfolio lietderību saistībā ar pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, vairums studentu (25) izsaka atzinīgus komentārus par EPTVS izmantošanu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā un akcentē portfolio ieguldījumu argumentētā profesionālās kompetences attīstībā. Respondenti formulējuši šādas atziņas:

„EPTVS ir laba iespēja studentiem paskatīties uz sevi no malas un analizēt savu darbību.”;

„Manuprāt, EPTVS ir laba lieta, kas iedrošina un palīdz studentiem izvērtēt savas prasmes.”;

„EPTVS ir labs portfolio ne tikai studentiem, bet arī strādājošiem skolotājiem, jo tajā var sekot līdzi savai izaugsmei.”;

„Tas liek domāt!!!”.

Diemžēl 11 topošajiem skolotājiem ir negatīva EPTVS izmantošanas pieredze, atbildēs uzsverot portfolio aizpildīšanas laukietilpību un darbietilpību, kā arī apšaubot pašizvērtējuma objektivitāti un minot nepieciešamību pēc pieredzējušu kolēģu, kas varētu būt mentori un docētāji, palīdzības. Respondenti savu viedokli pamato ar šādām atziņām:

„Patiesībā, man ne pārāk patika „Es varu...” apgalvojumu aizpildīšana, jo to bija tik daudz un dažus no tiem labāk būtu izpratuši pieredzējuši skolotāji, nevis topošie skolotāji. Un ir skaidrs, ka pašizvērtējums vienmēr ir nedaudz subjektīvs.”;

„Nedomāju, ka informācija no pašizvērtējuma ir izmantojama, jo studentu paškritikas līmenis atšķiras. Un man arī nepatīk, ja tik daudz ir jāraksta.”;

„Tas prasīja pārāk daudz laika, un rezultāti ir pārāk subjektīvi.”;

„Es viena pati to nevarēju aizpildīt, jo nevaru pati savu darbību izvērtēt. Man noteikti ir nepieciešama mentora palīdzība.”.

5 topošie skolotāji nevar izšķirties par labu nedz pozitīvam, nedz negatīvam vērtējumam un 2 topošajiem skolotājiem ir neitrāla pozīcija attiecībā pret EPTVS izmantošanu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Īpašu uzmanību pievērš viena topošā skolotāja atbilde: „Neviens no maniem kursabiedriem šo portfolio neuzskata par lietderīgu”. Analizējot citu topošo skolotāju atbildes, šī respondenta domas, iespējams, ir izteiktas bez pamatojuma vai balstītas konkrētā studenta sakāpinātās negatīvās emocijās par to, ka topošajiem skolotājiem jāveic tik apjomīga pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana. Neatkarīgi no pozitīva vai negatīva EPTVS vērtējuma, svarīgākais ir tas, ka gandrīz visu topošo skolotāju atbildes ir argumentētas, kas norāda uz analītisku topošo skolotāju pieeju savai pedagoģiskajai darbībai un tās pašizvērtēšanai, un iedrošina docētājus integrēt EPTVS studiju procesā un rosina docētājus un skolu mentorus iesaistīties topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā ar mērķi to uzlabot.

Balstoties uz topošo skolotāju strukturētās rakstiskās intervijas atbilžu analīzi un interpretāciju, var secināt, ka vairākums topošo skolotāju portfolio izmantošanu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā atzīst kā lietderīgu un pārsvarā visi topošie skolotāji EPTVS struktūru atzīst kā noderīgu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Pēc topošo skolotāju domām, portfolio rosina viņus pievērsties dziļākai savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai, analizējot gan sasniegumus, gan problēmas savā pedagoģiskajā darbībā. Tomēr ir arī dažas negatīvas atbildes, kurās EPTVS lietošana atzīta kā nelietderīga, sākumā portfolio izmantošana studentiem šķitusi nesaprotama un tā satura izpēte aizņēmusi daudz laika. EPTVS izmantošanai topošo skolotāju pedagoģiskās pašizvērtēšanā ir noteiktas priekšrocības un trūkumi (skat. 12.tabulu).

EPTVS izmantošanas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā priekšrocības un trūkumi topošo skolotāju skatījumā

EPTVS izmantošana pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā topošo skolotāju skatījumā	
PRIEKŠROCĪBAS	TRŪKUMI
<ul style="list-style-type: none"> - palīdz izvērtēt profesionālo kompetenci - palīdz izvērtēt profesionālo attīstību -veicina izpratni par pedagoģiskās darbības saturu pedagoģiskajā praksē -veicina izpratni par skolotāja pienākumiem -palīdz saskatīt pedagoģiskās darbības sasniegumus – palīdz saskatīt, kas jādara pedagoģiskās darbības uzlabošanai -rosina sadarbību ar mentoriem un docētājiem 	<ul style="list-style-type: none"> - laukietilpīgs - apjomīgs - sarežģīts - subjektīvs

Topošo skolotāju atbildēs minēto priekšrocību akcentēšanai un trūkumu novēršanai studenti ar EPTVS varētu tikt iepazīstināti nevis īsi pirms pedagoģiskās prakses, bet ātrāk – teorētiskajos mācību priekšmeta metodikas studijuursos. Tas palīdzētu topošajiem skolotājiem iepazīties ar portfolio būtību, kā rezultātā tā izmantošana pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā vairs nešķistu sarežģīta un subjektīva, jo tā saturs un izmantošana būtu apspriesta. Laicīga un pakāpeniska portfolio integrēšana topošo skolotāju studiju procesā varētu palīdzēt risināt arī jautājumu par EPTVS apjomu un laika patēriņu tā aizpildīšanā. Secīgs darbs ar portfolio, iekļaujot tā daļas dažādos studijuursos, pievērstu topošo skolotāju uzmanību pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas aktualībai.

Rezumējot EPTVS izmantošanas iespēju topošo skolotāju pedagoģiskajā darbībā analīzi, var secināt, ka pēc topošo skolotāju domām EPTVS rosina viņus aktīvi iesaistīties savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Studenti uzskata, ka EPTVS iespējams sekmīgi izmantot kā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas instrumentāriju, ņemot vērā topošo skolotāju minētās vajadzības viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā: savlaicīga un proporcionāla pašizvērtēšanas daļas kategoriju iekļaušana teorētiskajos mācību priekšmeta metodikas studijuursos pirms pedagoģiskās prakses; savlaicīgi pievērstu topošo skolotāju uzmanību pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmei – tās būtībai un funkcijām; docētāju un skolu mentoru atbalsts pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā – atgriezeniskās saites nodrošināšana, atbalsts topošo skolotāju pašizvērtēšanas veikšanā.

Pētījuma temata dziļākai izpratnei un nepieciešamās darbības atbilstīgai plānošanai un realizēšanai darbības pētījumā nepieciešams noskaidrot, ko topošie skolotāji domā par

pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Viņu skatījums uz pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu analizēts nākamajā promocijas darba apakšnodaļā.

4.2.2. Topošie skolotāji par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu

Intervijā_2 (3.a un 3.b pielikums) tiek uzzināts 44 topošo skolotāju skatījums uz pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtību. Topošo skolotāju atbildes tiek analizētas, izmantojot interpretatīvo kontentanalīzi.

Izpratne par jēdzienu *pašizvērtēšana* 3. un 4. kursa studentiem ir līdzīga, vairākumam respondentu atbildēs ietverot tādus atslēgas vārdus kā *kritiska analīze* un *vērtējums* par cilvēka *zināšanu* un *prasmju līmeni*, lai varētu noteikt viņa *darbības kvalitāti, attīstību un progresu*, un to, cik *produktīvs* bijis viņa darbs; un ka pašizvērtēšanas būtība ir *veidot pamatu izaugsmei nākotnē*. Skaidrojot, ko pašizvērtēšana nozīmē viņiem kā studentiem, 3. un 4. kursa topošo skolotāju atbildes nedaudz atšķiras. Galvenā atšķirība ir tā, ka 3. kursa studenti uzsver domu, ka:

„Pašizvērtēšana ir sevis un sava progresa pārbaudīšana, lai zinātu, cik zinošs un veiksmīgs tu esi.”;

„Pašizvērtēšana vajadzīga, lai noskaidrotu, vai kontroldarbu un eksāmenu nokārtošana ir pa spēkam.”;

„Pašizvērtēšana parāda, kādā līmenī students ir uzlabojis savas angļu valodas zināšanas.”.

Savukārt 4. kursa studenti uzsver, ka pašizvērtēšana ļauj viņiem kontrolēt savu vispārīgo izaugsmi un noteikt trūkumus. Iespējams, tas liecina, ka 3. kursa studenti koncentrējas uz sevi, savām atzīmēm – kontroldarbu un eksāmenu nokārtošanu, bet 4. kursa studenti jau ir izveidojuši plašāku izpratni par vārdu *izaugsme*, neaprobežojoties vairs tikai ar atzīmēm. Tomēr atsevišķu 3. un 4. kursa studentu atbildēs nav viedokļu atšķirību, piemēram, gan 3., gan 4. kursa studenti min, ka:

„Pašizvērtēšana nozīmē neatkarību.”;

„Pašizvērtēšana nozīmē būt pieaugušam.”;

„Pašizvērtēšana ir mācīšanās nevis atzīmju dēļ, bet tāpēc, ka par noteikto lietu ir personīga interese.”;

„Ir svarīgi vispirms pašam zināt, kā tu sevi vērtē, pirms to izdara citi.”.

Raksturojot savas domas par pašizvērtēšana nozīmi, abu kursu studenti uzskata, ka „pašizvērtēšana topošajiem skolotājiem nozīmē iespēju diagnosticēt, cik labi skolotāji viņi var būt”. Svarīgi pieminēt, ka tikai 3. kursa studenti akcentējuši, ka pašizvērtēšana ir nozīmīga viņu profesionālajai attīstībai, bet 4. kursa studenti apgalvo, ka viņi „neredz jēgu vērtēt sevi kā topošo skolotāju, jo ir grūti skatīties uz lietām no malas un būt objektīviem”. Tas liek domāt, ka 4. kursa studenti jau divreiz ir mēģinājuši vērtēt savu pedagoģisko darbību (divās pedagoģiskajās praksēs) un ir saskārušies ar grūtībām, ko tā sevī ietver – šaubas par

veiksmēm un neveiksmēm un, neizbēgami, subjektivitāti. Taču 3. kursa studentiem ir bijusi tikai viena pedagoģiskā prakse, tādēļ viņi varbūt nekoncentrējas uz grūtībām pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, jo uzskata, ja pirmās pedagoģiskās prakses laikā savu darbību izvērtēt šķitis sarežģīti, tad nākamajā praksē tā vairs nebūs, jo viņiem jau būs bijusi zināma pieredze. Tas vedina uz secinājumu, ka docētāji vairāk varētu pievērst uzmanību pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritērijiem un metodēm, kuras viņi piedāvā saviem studentiem, vairāk domāt par to skaidrojumu un praktiskajiem piemēriem. Docētāji un skolu mentori varētu sniegt lielāku atbalstu saviem studentiem viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, tādējādi nodrošinot topošo skolotāju ilgspējīgu entuziasmu izvērtēt savu darbību un turpināt to darīt, arī kļūstot par patstāvīgiem skolotājiem pēc studiju beigšanas. Kā liecina topošo skolotāju Intervijas_1 atbilžu analīze, palīdzība un atbalsts ir tas, ko viņi vēlas saņemt no docētājiem un mentoriem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā.

Uz jautājumu: „Vai Tu izvērtē savu pedagoģisko darbību?” 15 studenti no 3. kursa atbild apstiprinoši, bet 9 studenti atbild noliedzoši, kaut paši pedagoģiskās prakses laikā ir strādājuši ar EPTVS, jo tā ir obligāta pedagoģiskās prakses prasība. Iespējams, ka tieši šo respondentu atbildes pirmajā intervijā bijušas tās, kurās norādīts, ka EPTVS nav bijis lietderīgs instrumentārijs topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Savukārt iepriecinošas ir 4. kursa studentu atbildes, jo visās no tām tiek apstiprināts, ka respondenti kā topošie skolotāji veic savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Tas nozīmē, ka studenti izprot tās vērtību, lai gan, viņiem savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana šķiet pietiekami grūta un subjektīva.

Respondentu atbildes atklāj atšķirības starp 3. un 4. kursa studentu domām par savas pedagoģiskās darbības izvērtēšanas biežumu. 4 studenti no 3. kursa un tikai 1 students no 4. kursa atklāj, ka to dara *vienmēr*, kas norāda uz šo studentu entuziasmu attiecībā pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. 4. kursa topošo skolotāju pragmatisko uztveri par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu apstiprina tas, ka 10 studenti ir izvēlējušies atbildi *bieži* un 9 studenti atbildi *dažreiz*. Savukārt starp 3. kursa studentiem 2 minējuši variantu *bieži*, bet 8 respondenti izvēlējušies atbildi *dažreiz*, un 1 respondents – *reti*. Satraukumu rada viena respondenta arguments par pedagoģiskās darbības neveikšanu nākotnē:

„Skolotājiem tik daudz nemaksā, lai domātu par savas darbības pašizvērtēšanu.”

Tas vedina uz jautājumu, kas konkrēto topošo skolotāju ir mudinājis uz šādu atbildi un kādēļ šis students izvēlēties skolotāja profesiju savām studijām. Taču, tā kā strukturētās rakstiskās intervijas atbildes ir anonīmas, tad dziļāka šīs atbildes sniedzēja argumentācijas noskaidrošana nav iespējama.

Pamatojot savas pedagoģiskās darbības izvērtēšanas biežumu, kā galvenais pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas iemesls minēta pašu studentu *personīgā nepieciešamība izvērtēt savu darbību* (10 no 15 3. kursa un 9 no 20 4. kursa studentiem). Tā ir viena no pašvadītas mācīšanās pazīmēm, kas apliecina studentu gatavību uzņemties atbildību par savu profesionālo attīstību. To raksturo arī viens no atbilžu komentāriem:

„Tā ir mana personīgā nepieciešamība izvērtēt, kā man ir veicies kā topošajam skolotājam, lai redzētu, pie kā man jāpiestrādā; tā ir mana motivācija ceļā uz izaugsmi; tas ir tikai dabīgi.”

9 studentiem no 4. kursa viņu *personīgo interesi* rosina *pasniedzēju prasība* vērtēt savu pedagoģisko darbību pedagoģiskās prakses laikā, kas nozīmē, ka šie studenti ir ceļā uz patstāvīgu pieeju savai attīstībai un viņu docētāji un skolu mentori var palīdzēt šo virzienu noturēt un nepazaudēt. Diemžēl ir arī daži studenti (3 no 15 3. kursa un 2 no 20 4. kursa studentiem), kas apgalvo, ka

„Ja pasniedzēji neprasītu studentiem pašiem izvērtēt savu pedagoģisko darbību, es to pats nedarītu.”

Iespējams, tas varētu liecināt, ka šie topošie skolotāji vēl nav nobrieduši un viņiem ir nepieciešama docētāju un skolu mentoru vadīta pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana, kas ar laiku un pieredzi varētu pāraugt patstāvīgā pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā.

Norādot pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas veidus, visbiežāk minētā atbilde abu kursu studentu vidū ir *pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana domās* (14 studenti no 3. kursa un 17 studenti no 4. kursa). Daži 3. kursa studenti šo variantu papildinājuši arī ar citām pašizvērtēšanas iespējām: *dienasgrāmatas/pierakstu rakstīšana* (1 students), *diskusijas ar grupas biedriem* (1 students), *EPTVS aizpildīšana* (2 studenti), bet 1 students izvēlējies trīs variantu kombināciju: *domās, EPTVS aizpildīšana, diskusijas ar grupas biedriem*. Savukārt visi 17 4. kursa studenti, kas izvēlējušies atbildi par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu *domās*, papildina to ar kādu citu no pašizvērtēšanas iespējām: *rakstiskas neorganizētas piezīmes* (3 studenti), *EPTVS aizpildīšana* (10 studenti), *dienasgrāmatas/pierakstu rakstīšana* (3 studenti), *diskusijas ar pieredzējušiem skolotājiem, kurus cienu* (1 students). 3 respondenti no 4. kursa ir izvēlējušies atbildi, ka izvērtē savu pedagoģisko darbību, izmantojot *EPTVS*. Iegūto datu analīze liecina, ka 4. kursa topošie skolotāji pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu uztver nopietnāk, izvēloties vairākus tās izvērtēšanas veidus, nepaļaujoties tikai uz domās veikto refleksiju pēc darbības. Ja refleksija par savu pedagoģisko darbību notiek tikai domās, tad tā nav produktīva (*Senese, 2007*), tādēļ docētājiem savos studijuursos un skolu mentoriem studentu pedagoģiskās prakses laikā ir iespēja palīdzēt topošajiem skolotājiem saprast rakstītā vārda nepieciešamību un vērtību refleksijas norisē, jo tas ļauj idejas formulēt skaidrāk un noder kā atskaites punkts turpmākās rīcības plānošanā un realizēšanā.

Formulējot atbildes par to, vai teorētiskajos studijuursos topšie skolotāji ir saņēmuši palīdzību, lai sagatavotos pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai, tikai 5 no 15 3. kursa studentiem atzīmē, ka fakultātes docētāji ir ar viņiem runājuši par pašizvērtēšanu, bet 9 uzskata, ka tas nav ticis darīts, bet 1 respondents atzīst, ka iepazīšanās ar pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu studiju laikā nav bijusi atbilstīga. Arī 9 no 20 4. kursa studentiem uzskata, ka docētāji nav ar viņiem runājuši par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Tas varētu būt saistīts ar summatīvās vērtēšanas dominanti studijuursos kopumā, jo formatīvā vērtēšana, kaut ietverta studiju kursu aprakstos, realitātē tiek praktizēta retāk. Iespējams arī, ka topšie skolotāji nepamana, ka docētāji cenšas viņiem palīdzēt izprast pašizvērtēšanas būtību un tās veikšanu, ja šie centieni ir netieši, tādēļ docētāji varētu vairāk iesaistīties tiešās sarunās ar studentiem par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu un būt par piemēriem, demonstrējot savas darbības izvērtēšanu, kā tas raksturots promocijas darba 1.4. apakšnodaļā.

3. kursa 9 topšie skolotāji, kas atzinuši, ka neveic pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, to nedara tādēļ, ka viņiem pat nav ienācis prātā, ka būtu nepieciešams to veikt (minēts 3 reizes); no viņiem tas netiek prasīts (minēts 3 reizes); nav pietiekamu zināšanu, lai izvērtētu savu pedagoģisko darbību, un tādēļ nav pārliecības, vai viņi to spēj (minēts 3 reizes). Par to, kas veicinātu šo 9 respondentu motivāciju veikt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, 4 studenti uzsver, ka viņi to darītu, ja no viņiem tas tiktu prasīts; 4 studenti domā, ka to darītu, ja viņiem tiktu palīdzēts iemācīties veikt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, bet 1 students uzsver, ka savu pedagoģisko darbību sāktu izvērtēt tikai tad, kad uzsāktu pastāvīgas darba gaitas skolā. Neapšaubāmi, tas nebūt nenozīmē, ka docētāji nekad ar saviem studentiem nav runājuši par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, bet tas liecina, ka docētāji varētu veikt daudz plašāku izskaidrošanu, varētu būt daudz prasīgāki un konsekventāki attiecībā uz topošo skolotāju iesaistīšanu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas aktivitātēs, kā arī varētu šajā procesā iesaistīt skolu mentorus.

Lai gan studentiem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana sagādā grūtības, 34 (18 studenti no 3. kursa un 16 studenti no 4. kursa) no visiem 44 respondentiem atzīst, ka no pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas ir zināmi ieguvumi. Topšo skolotāju minētajos ieguvumos izcelts, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana piedāvā iespēju profesionālajai izaugsmei, rada motivāciju strādāt labāk un palīdz apzināties, kas pašam padodas un pie kā vēl jāstrādā. To raksturo šādi topošo skolotāju izteikumi:

„Ir labi pamanīt savus trūkumus pirmajam, pirms vēl kāds cits tos ir izcēlis”;

„Pašizvērtēšana mani motivē strādāt labāk.”;

„Pateicoties pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai, man ir labākas stundas – es domāju par savu profesionālo izaugsmi.”;

„Tas ir labs veids, kā būt pret sevi godīgam.”;

„Pašizvērtēšana veido pamatu, lai salīdzinātu, ko pasniedzēji domā par tavām prasmēm un ko tu pats domā.”;
„Ja tu redzi savas kļūdas, ir vieglāk izstrādāt attīstības stratēģijas.”;
„Pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana sniedz man pārliecību par sevi”.

Pārējie 10 respondenti (6 studenti no 3. kursa un 4 studenti no 4. kursa) nav pārliecināti, vai pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana sniedz kādu ieguvumu. Tas ļauj secināt, ka ir studenti, kuriem nepieciešams atbalsts un palīdzība pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtības saskatīšanā, tās pārnesē uz savu personīgo pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu. Savukārt atbildot uz jautājumu, vai topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā ir arī kādas problēmas, 7 respondenti (3 studenti no 3. kursa un 4 studenti no 4. kursa) uzskata, ka nekādu problēmu nav. Viņu viedokli raksturo divi izteikumi:

„Mums tas vienkārši ir jādara!”;
„Tas ir dabisks process.”.

9 respondenti nezina, vai topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā ir kādas problēmas. Taču 28 (14 studenti no 3. kursa un 14 studenti no 4. kursa) no 44 respondentiem ir minējuši konkrētus trūkumus, ar ko viņi saskārušies, veicot pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Studenti atbildēs pārsvarā izcēluši pašizvērtēšanas subjektivitāti un pieredzes trūkumu, lai varētu atbilstīgi izvērtēt savas profesionālās zināšanas, prasmes un kompetenci. Topošo skolotāju viedokli raksturo šādi izteikumi:

„Man nav pietiekami daudz pieredzes, lai es varētu pateikt, vai man kaut kas padodas vai nē.”;
„Tā [pašizvērtēšana] ir pārlietu subjektīva.”;
„Topošie skolotāji nezina, kā savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu veikt pareizi.”;
„Tā [pašizvērtēšana] ir garlaicīga.”;
„Man pašizvērtēšanai nav laika”.

Respondentu atbilžu analīze atklāj, ka zināmā mērā viņus vajag stimulēt un palīdzēt rast motivāciju, lai viņi izvērtētu savu pedagoģisko darbību. Docētāji, sadarbojoties ar mentoriem, varētu rosināt studentu interesi par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu un profesionālo attīstību, tādējādi veidojot to kā pašu topošo skolotāju atbildību nākotnē.

Izmantojot iespēju sniegt ieteikumus topošo skolotāju motivācijas rosināšanai veikt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, 3. un 4. kursa studentu izvirzītās idejas neatšķiras, lai gan pirmajiem bijusi tikai viena pedagoģiskā prakse, bet otrajiem jau divas pedagoģiskās prakses. Visi ieteikumi galvenokārt koncentrējas uz intensīvāku docētāju iesaistīšanos studentu ievirzē pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas veikšanā, gan palīdzot izprast pašizvērtēšanas būtību, gan piedāvājot atbilstīgus pašizvērtēšanas kritērijus, gan palīdzot pašizvērtēšanu veikt reāli darbībā. Respondentu ierosinājumu apkopojums izteikumos ir šāds:

„Varētu būt vairāk informācijas par pašizvērtēšanas ieguvumiem.”;
„Studentiem noteikti jāsaņem sava snieguma izvērtēšanas kritēriju saraksts.”;
„Docētājiem jāmaks parādīt, ka pašizvērtēšana var būt interesanta.”;
„Mācībspēkiem biežāk jāizvirza prasības, lai studenti paši sevi izvērtētu.”;
„Pašizvērtēšanas prasme rodas ar laiku, tāpēc pirmajā pedagoģiskajā praksē studentiem jāsaņem palīdzība no docētājiem un mentoriem.”
„Docētājiem un mentoriem jāpārbauda, vai, balstoties uz savu pašizvērtējumu, topošie skolotāji uzrāda nepārtrauktu attīstību.”
„Studenti noteikti jāiepazīstina ar EPTVS, jo tas palīdz veikt savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.”.

Balstoties uz iegūto datu analīzi, var secināt, ka empīriskajā pētījumā iesaistītie 3. un 4. kursa topošie skolotāji jēdzienu *pašizvērtēšana* galvenokārt izprot kā cilvēka *zināšanu* un *prasmju līmeņa izvērtējumu*, lai varētu noteikt viņa *darbības kvalitāti, attīstību un progresu*, kas atkarīgs arī no personīgas intereses un iesaistīšanās. Jēdziena *pašizvērtēšana* vispārīgo skaidrojumu respondenti izmanto arī viņu kā studentu darbības un viņu kā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kontekstā. Lai gan vairums respondentu izvērtē savu pedagoģisko darbību, daļai no viņiem tā šķiet sarežģīta un neizprotama. Tādēļ studenti atzīst, ka nepieciešama palīdzība no docētājiem, arī skolu mentoriem – viņi vēlas, lai docētāji un mentori vairāk izskaidrotu ieguvumus no pašizvērtēšanas, piedāvātu detalizētus kritērijus un metodes pašizvērtēšanas veikšanai, iekļautu pašizvērtēšanas aktivitātes savos studijuursos un būtu daudz prasīgāki attiecībā uz studentu iesaistīšanos pašizvērtēšanas veikšanā, jo topošie skolotāji ne vienmēr apzinās, ka studiju darba un vēlāk pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana ir arī viņu pašu atbildība.

Nākamajā promocijas darba nodaļā analizēta topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas veicināšana ar refleksijas pirms darbības palīdzību.

4.3. Darbības pētījuma otrā cikla rezultāti

4.3.1. Refleksijas pirms darbības izmantošana topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā

Intervijas_3 (4.a un 4.b pielikums) jautājumā par refleksijas pirms darbības palīdzību pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā tiek analizētas 15 topošo skolotāju atbildes. Tās tiek analizētas ar kvalitatīvās kontentanalīzes metodi, izmantojot kvalitatīvo datu apstrādes programmu AQUAD 7, nosakot kodu atkārtotās biežumu. Kodi šajā gadījumā tiek veidoti atbilstīgi jautājuma būtībai. Atbildēm tiek veikta arī interpretatīvā kontentanalīze.

14 no 15 intervētajiem topošajiem skolotājiem atzīst, ka studiju kursā „Valodas mācību stundu modelēšana” aktivizētā refleksija pirms darbības ir palīdzējusi viņiem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Tā kā respondenti ir minējuši arī citus ieguvumus no

refleksijas pirms darbības, atbilžu analīzes gaitā tiek izveidota kodu sistēma, kas palīdz strukturēt studentu atbildes (skat. 13. tabulu).

13. tabula

Topošo skolotāju atbilžu kodu sistēma uz jautājumu par to, kādā veidā refleksija pirms darbības viņiem ir palīdzējusi pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā

Konceptuālie kodi	Saturiskie kodi	Saturisko kodu izteikumu piemēri
Jā (ja)	ja_pasizv	Jo arī pēc stundas tagad sāc domāt līdzīgi kā tad fakultātē. Tas deva zināmu modeli, kā jāizvērtē tas, ko dari.
	ja_prakse	Šie apgalvojumi man arī ļāva saprast, kas vispār skolotājam jādara klasē.
	ja_anal	Tas palīdz lietas saprast vairāk no analītiskā viedokļa, analīze – kā rīkoties kādās situācijās.
	ja_krit	Ka ir noteikti kritēriji – tas ir labi. Pēc kritērijiem un atziņām, kā vērtēju kursabiedrus, praksē vērtēju arī sevi.
	ja_nedaudz	Grūti teikt, nu it kā jā.
Nē (ne)		Nē, kopumā nepalīdzēja gan.

Pētījuma rezultāti rāda (skat. 14. tabulu), ka kopumā no visiem kodiem respondentu atbildēs par ieguvumiem no refleksijas pirms darbības visbiežāk minētais ir tieši pašizvērtēšanas kods (ja_pasizv; minēts 21 reizi). Tas apliecina, ka darbības pētījuma otrā cikla ietvaros paveiktais studiju kursā „Valodu mācību stundu modelēšana” sasniedzis mērķi un topošajiem skolotājiem noderējis pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā.

14. tabula

Kopējais kodu biežums respondentu atbildēs uz jautājumu par refleksijas pirms darbības ieguvumu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā

Saturiskie kodi	ja_anal	ja_krit	ja_nedaudz	ja_pasizv	ja_prakse	ne
Kopējais kodu biežums	13	5	3	21	11	1

Jāatzīmē, ka respondenti savās atbildēs akcentējuši refleksijā pirms darbības veiktās analīzes nozīmi savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas efektīvākā veikšanā (ja_anal; minēts 13 reizes), uzsverot, ka palīdzējusi nodarbību laikā veiktā gan savas darbības analīze, gan kursabiedru darbības analīze, ko īstenojuši paši studenti un docētāja. Nav mazsvarīgi, ka, pateicoties refleksijai pirms darbības, topošie skolotāji ir guvuši reālu priekšstatu par to, kas viņiem būs jādara pedagoģiskajā praksē (ja_prakse; minēts 11 reizes). Tas, iespējams, ir ļāvis studentiem pedagoģisko praksi pavadīt mierīgākā gaisotnē, jo viņiem ir radies ieskaits viņu kā skolotāju ikdienas darba norisē. Tam palīdzējuši ir arī refleksijā pirms darbības ietvertie EPTVS pašizvērtēšanas daļā esošie „Es varu ...” apgalvojumi, kas kalpojuši kā noteikti

kritēriji topošo skolotāju izpratnes veicināšanā gan par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, gan to, ko tā sevī ietver (ja_krit; minēts 5 reizes).

No 14 respondentiem, kas atzīst, ka refleksija pirms darbības palīdzējusi pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, 2 (resp_02 un resp_09, skat. 20.pielikumu) uzsver, ka palīdzība ir bijusi neliela (ja_nedaudz), skaidrojot, ka refleksija pirms darbības tomēr nespēj pilnībā radīt priekšstatu par pedagoģiskās prakses laikā veicamo pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu. Savukārt 1 respondents (resp_01, skat. 20.pielikumu) uzskata, ka refleksija pirms darbības nav sniegusi vispār nekādu ieguldījumu, jo reālā skolas ikdienu atšķiroties no studijuursos modelētās un analizētās. Šīs atbildes liek domāt gan par nepieciešamiem refleksijas pirms darbības uzlabojumiem, gan par izmaiņām topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, nodrošinot ciešāku studentu un docētāju vai skolu mentoru sadarbību šajā procesā. Šis secinājums saskan arī ar secinājumiem no Intervijas_1 un Intervijas_2 respondentu atbilžu analīzes darbības pētījuma pirmajā ciklā.

Apkopojot studentu domas par EPTVS izmantošanu studiju procesā un docētājas pieredzi darbā ar šo portfolio darbības pētījuma ietvaros, izmantojot to studentu refleksijā pirms darbības, var secināt, ka refleksija pirms darbības var palīdzēt topošajiem skolotājiem kā sagatavoties pedagoģiskajā praksē veicamajai pedagoģiskajai darbībai, tā arī tās pašizvērtēšanai. Tas iespējams, ja docētāji portfolio atbilstīgi integrē mācību priekšmeta metodikas studijuursos un ar praktisku aktivitāšu palīdzību iepazīstina topošos skolotājus ar tā būtību, tādējādi ieskicējot arī topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas norisi un nozīmi profesionālajā attīstībā. EPTVS izmantošanas iespējas ir dažādas, tās var variēt atbilstīgi katras konkrētās skolotāju izglītības studiju programmas mērķim, uzdevumiem un plānojumam.

Promocijas darba 4.3.2. apakšnodaļā analizēts darbības pētījuma otrā cikla dalībnieku, docētāju un skolu mentoru skatījums uz topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.

4.3.2. Topošie skolotāji, docētāji un skolu mentori par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu

Topošo skolotāju atbildes uz Intervijas_3 (4.a un 4.b pielikums) jautājumiem par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtību tiek analizētas salīdzinājumā ar docētāju (Intervija_4; 5.a un 5.b pielikums) un skolu mentoru (Intervija_5; 6.a un 6.b pielikums) atbildēm par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Tiek analizētas 15 topošo skolotāju, 5 docētāju un 13 skolu mentoru atbildes. Tas tiek darīts ar kvalitatīvās kontentanalīzes metodes palīdzību, izmantojot kvalitatīvo datu apstrādes programmu

AQUAD 7, nosakot kodu atkārtotāšanās biežumu. Lai analizētu un salīdzinātu respondentu atbildes, tiek izmantota kodu sistēma, kas veidota, balstoties uz zinātniskās literatūras analīzes par topošo skolotāju pašizvērtēšanas funkcijām, struktūru, saturu un organizāciju secinājumiem (skat. 2.1.2. apakšnodaļu). Respondentu atbilžu analīzē tiek izmantota arī interpretatīva kontentanalīze. Apstrādājot respondentu atbildes, tās tiek aplūkotas un kodētas atsevišķi katram respondentam, taču neanalizējot katra empīriskā pētījuma dalībnieka individuālo uzskatu, bet gan beigās veidojot apkopojošu atbilžu analīzi. Lai precīzāk raksturotu docētāju un skolu mentoru domas, viņu atbildes tiek grupētas pēc katra konkrētā respondenta pieredzes gadu skaita darbā ar topošajiem skolotājiem.

Izveidotie saturiskie kodi (skat. 15. tabulu) rāda, ka atsevišķu kodu būtība pārklājas, kā rezultātā vienam respondenta izteikumam vienlaicīgi var piemērot vairākus kodus. Tas skaidrojams ar zinātniskās literatūras par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu teorētiskajā analīzē noteikto komponentu atkārtotāšanos kā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas funkcijās, tā arī struktūrā, saturā un organizācijā (skat. 2.1.2. apakšnodaļu). Piemēram, ja respondents savā atbildē paudis domu par diagnosticējošās vai informatīvās funkcijas nozīmi topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, kas kodētas ar atbilstīgiem saturiskajiem kodiem (PizvFunkc_diagn un PizvFunkc_inf), tad tās struktūrā, saturā un organizācijā šie kodi pārklājas ar refleksijas (PizvStrukt_refleksija un PizvOrg_refleksija) un savas turpmākās pedagoģiskās darbības plānošanas (PizvStrukt_turpmākāplānošana un PizvOrg_profpilnvmērķi) kodiem.

Kodu atkārtotāšanās biežums skaitļu veidā parāda, ko darbības pētījuma respondenti uzskata par svarīgāko, runājot par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (skat. 16.tabulu). Šie skaitļi raksturo respondentu atbildes uz jautājumiem par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtību, par to, kas topošajiem skolotājiem savā pedagoģiskajā darbībā būtu jāizvērtē un kādā veidā tas būtu jādara.

Kodi topošo skolotāju, docētāju un skolu mentoru skatījuma uz topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu izpētei

Konceptuālie kodi	Saturiskie kodi	Saturisko kodu izteikumu piemēri
Pašizvērtēšanas funkcijas (PizvFunkc)	PizvFunkc_attīst	Tā noteikti ir skatīšanās uz skolēnu sasniegumiem.
	PizvFunkc_diagn	Tas ir atskats, kas un kā strādā, izdodas vai neizdodas.
	PizvFunkc_inf	Lai noteiktu to, uz ko tiekties, lai būtu perfekti.
	PizvFunkc_stim	Jāizvērtē sava pieeja skolotāja darbam, cik atbildīgi gatavojas, kā strādā.
Pašizvērtēšanas struktūra (PizvStrukt)	PizvStrukt_attieksme	Kā topošais skolotājs izturas pret saviem pienākumiem – vai atbildīgi.
	PizvStrukt_emocijas	Dalīties emocijā par visu, kas noticis klasē.
	PizvStrukt_izpratneparpizv	Kā skolotājs izturas pret skolēniem, izprot viņu vēlmes un vajadzības, un kādus rezultātus tad skolēni sasniedz.
	PizvStrukt_refleksija	Pats galvenais ir mācēt veikt analīzi, vai konkrētās metodes darbojas konkrētajā klasē, jo ne viss ir labs visiem.
	PizvStrukt_studijāsapgūtais	Vai skolotājs pats pārzina savu priekšmetu.
	PizvStrukt_turpmākāplānošana	Galvenais pašam saprast, pie kurām lietām vēl piestrādāt.
	PizvStrukt_zināšanasparpizv	Ko vērtēšu? Kā? Kāpēc?
Pašizvērtēšanas organizācija (PizvOrg)	PizvOrg_dokumentēšana	Ļoti svarīgi ir rakstīt dienasgrāmatu par savām veiksēm un neveiksēm.
	PizvOrg_izprparmērķi	Vispirms tā būtu profesionālā atbildība.
	PizvOrg_profpilnmērķi	Kā uzlabot savu sniegumu.
	PizvOrg_refleksija	Būtu jāizdala vājākie punkti un jācenšas rast risinājumu, laika gaitā apdomājot, vai ir kādas izaugsmes, vai pēc problēmas risināšanas ir jūtamas kādas izaugsmes.
	PizvOrg_sadarbība	Secinājumus salīdzinot pārrunās ar pieredzējušākiem kolēģiem, kas varētu būt docētāji vai mentori.
	PizvOrg_izprparprasībām	Vislabāk pēc noteiktiem kritērijiem.

Kā redzams (skat. 16.tabulu), respondentu atbildēs ir izteikumi, kuros atklājas visi 17 izveidotie saturiskie kodi, kas atspoguļo teorētiskā pētījuma rezultātā izstrādātās topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas funkcijas, struktūru, saturu un organizāciju.

16. tabula

Topošo skolotāju, skolu mentoru un docētāju skatījums uz topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu

Saturiskie kodi	Topošie skolotāji	Skolu mentori			Docētāji			Kopējais kodu atkārtošanās biežums
		A	B	C	D	E	F	
PizvStrukt_studijāsapgūtais	31	36			10			77 (1.v.)
		11	12	13	5	2	3	
PizvFunkc_diagn	37	21			9			67 (2.v.)
		13	4	4	7	1	1	
PizvStrukt_attieksme	29	22			12			63 (3.v.)
		9	8	5	6	3	3	
PizvStrukt_refleksija	20	24			12			56 (4.v.)
		13	6	5	9	1	2	
PizvFunkc_stim	16	20			11			47 (5.v.)
		6	9	5	6	3	2	
PizvOrg_refleksija	11	24			12			47 (5.v.)
		13	6	5	9	1	2	
PizvStrukt_izpratneparpizv	23	15			4			42 (6.v.)
		5	6	4	3	0	1	
PizvFunkc_attist	23	10			6			39 (7.v.)
		2	3	5	3	2	1	
PizvOrg_izprparmērķi	18	18			3			39 (7.v.)
		7	6	5	2	0	1	
PizvOrg_sadarbība	9	17			6			32 (8.v.)
		5	7	5	4	1	1	
PizvFunkc_inf	14	9			5			28 (9.v.)
		7	1	1	4	1	0	
PizvOrg_profpilnmērķi	12	10			5			27 (10.v.)
		8	1	1	4	1	0	
PizvStrukt_turpmākāplānošana	12	10			5			27 (10.v.)
		7	2	1	4	1	0	
PizvOrg_dokumentēšana	8	10			5			23 (11.v.)
		6	2	2	2	2	1	
PizvOrg_izprparprasībām	12	7			3			22 (12.v.)
		6	0	1	2	0	1	
PizvStrukt_emocijas	1	3			6			10 (13.v.)
		0	3	0	3	2	1	
PizvStrukt_zināšanasparpizv	2	8			0			10 (13.v.)
		7	0	1	0	0	0	

A – skolu mentori ar pieredzi mentora pienākumu veikšanā 1-3 gadi

B – skolu mentori ar pieredzi mentora pienākumu veikšanā 7-8 gadi

C – skolu mentori ar pieredzi mentora pienākumu veikšanā 10-12 gadi

D – docētāji ar pieredzi fakultātes prakses vadītāja pienākumu veikšanā 5-7 gadi

E – docētāja ar pieredzi fakultātes prakses vadītāja pienākumu veikšanā 15 gadi

F – docētāja ar pieredzi fakultātes prakses vadītāja pienākumu veikšanā 25 gadi

Par vissvarīgāko komponentu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā respondenti uzskata topošo skolotāju zināšanas un prasmes, kas apgūtas studiju procesā pirms pedagoģiskās darbības uzsākšanas un veido *pedagoģiskās darbības prasības un izvērtēšanas kritērijus* (PizvStrukt_studijāsapgūtais; minēts 77 reizes). Respondenti to izprot kā nepieciešamību topošo skolotāju pedagoģisko darbību vērtēt pēc noteiktiem kritērijiem, kas atspoguļo topošo skolotāju kompetenci savas studiju laikā apgūtās zināšanas un prasmes izmantot reālās situācijās. Ar zināšanām un prasmēm respondenti asociē gan zināšanas konkrētajā mācību priekšmetā, kas šajā gadījumā ir angļu valoda, gan zināšanas un prasmes metodiskajā darbā, arī zināšanas psiholoģijā, īpaši uzsverot topošo skolotāju kompetenci prasmīgi izmantot iegūtās zināšanas darbā ar dažādu vecumu skolēniem. Par vissvarīgāko savās atbildēs to uzskata mentori (minēts 36 reizes), savukārt topošie skolotāji (minēts 31 reizi) un docētāji (minēts 10 reizes) to uzskata attiecīgi par otro un trešo svarīgāko. Tas varētu liecināt, ka mentori, strādājot skolā ikdienā un sadarbojoties ar topošajiem skolotājiem pedagoģiskās prakses laikā, visvairāk saredz nepieciešamību, lai topošie skolotāji paši izvērtētu, kā viņi spēj savas studijās uzkrātās zināšanas un prasmes izmantot. Respondenti uzskata, ka topošie skolotāji savu pedagoģisko darbību varētu vērtēt pēc noteiktiem kritērijiem, kuri būtu formulēti atbilstīgos teorētiskajos studijuursos, piemēram, mācību metodikas studijuursos. Kā piemērots kritēriju instrumentārijs topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai respondentu atbildēs tiek minēts arī EPTVS (mentors_6, topošais skolotājs_4, topošais skolotājs_8). Līdztekus nepieciešamībai topošo skolotāju pedagoģiskajā darbībā izvērtēt zināšanas un prasmes, kas ietilptu noteiktā iepriekš analizētā kritēriju sistēmā, minēts arī, ka topošajiem skolotājiem būtu jāizvērtē „atdeve darbam, intuīcija” (mentors_12), „elastīgums” (mentors_5, mentors_6), „personība” (docētājs_4), „savas spējas vispār sastrādāties ar bērniem” (topošais skolotājs_6) un „viss, jo nav tādas lietas, ko sākumā vajadzētu atstāt novārtā” (topošais skolotājs_4). Lai arī topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā respondenti ir pārliecinoši izcēlušies tieši tās struktūras un satura *pedagoģiskās darbības prasības un to izvērtēšanas kritēriji* (PizvStrukt_studijāsapgūtais) komponentu, tā patieso vērtību respondentu skatījumā mazina fakts, ka topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizācijas pirmo soli *topošie skolotāji iepazīstas ar pedagoģiskās darbības prasībām, to izpildes kritērijiem* (PizvOrg_izprparprasībām) savās atbildēs viņi minējuši reti (minēts 22 reizes; 12.vieta). Vismazsvarīgākais tas šķitīs mentoriem un docētājiem ar lielāku pieredzi topošo skolotāju pedagoģiskās prakses vadīšanā. Tas varētu norādīt, ka savas pieredzes rezultātā docētāji un mentori konstatējuši, ka pirms reālas pedagoģiskās darbības uzsākšanas topošie skolotāji tās prasību un izvērtēšanas kritēriju būtību var tikai nojaust, bet patiesa izpratne par tiem rodas,

topošajiem skolotājiem praktiski darbojoties ar skolēniem un savu darbību pārrunājot, piemēram, ar mentoru vai docētāju.

Par otru nozīmīgāko komponentu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā respondenti atzinuši tās *diagnosticējošo funkciju* (PizvFunkc_diagn; minēts 67 reizes), kas atklāj topošo skolotāju pedagoģiskās darbības sasniegumu noteikšanu. Tas saskan ar iepriekš raksturoto topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas struktūras un satura komponenta *pedagoģiskās darbības prasības un izvērtēšanas kritēriji* (PizvStrukt_studijāsapgūtais; minēts 77 reizes; 1.vieta) akcentēšanu respondentu atbildēs, jo abu kodu saturs ietver ideju, ka ir svarīgi objektīvi izvērtēt studijās apgūto zināšanu un prasmju izmantošanu reālās prakses situācijās, tādējādi nosakot viņu pedagoģiskās darbības sasniegumus. Pirmajā vietā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas *diagnosticējošo funkciju* (PizvFunkc_diagn) ierindojuši topošie skolotāji (minēts 37 reizes), nozīmīga tā šķitusi arī docētājiem un mentoriem ar mazāku pieredzi topošo skolotāju pedagoģiskās prakses vadīšanā. Iegūto datu analīzes rezultātā var secināt, ka topošajiem skolotājiem kā jauniešiem profesijā ir svarīgi pašiem noteikt un saprast, kā apgūtās zināšanas un prasmes viņi spēj izmantot reālās situācijās, jo topošo skolotāju pedagoģiskās darbības sasniegumu skrupuloza diagnosticēšana var palīdzēt viņiem veidot objektīvu skatījumu uz savu sniegumu. Docētāji un mentori ar mazāku pieredzi topošo skolotāju pedagoģiskās prakses vadīšanā, iespējams, atzīst šīs funkcijas lietderību, jo topošo skolotāju pedagoģiskās darbības sasniegumu diagnosticēšana var palīdzēt mentoriem veidot pamatu diskusijām ar studentiem par viņu pedagoģiskās darbības kvalitāti un sniegt atbalstu topošajiem skolotājiem pedagoģiskās darbības sasniegumu objektīvā noteikšanā. Savukārt topošo skolotāju pedagoģiskās prakses vadīšanā pieredzējušākiem mentoriem un docētājiem tas var šķist mazāk nozīmīgi, jo, balstoties uz savu pieredzi, viņi topošo skolotāju pedagoģiskās darbības kvalitāti saredz vairāk intuitīvi, kam nav nepieciešama noteikta sasniegumu diagnosticēšana, un tādēļ arī no topošajiem skolotājiem negaida striktu pedagoģiskās darbības sasniegumu noteikšanu.

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas struktūrā un saturā ietvertu *attieksmi pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu* (PizvStrukt_attieksme) respondenti uzskata par trešo svarīgāko topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas komponentu (minēts 63 reizes). Šo komponentu par vienlīdz nozīmīgu uzskata visas trīs respondentu grupas, topošie skolotāji un mentori to ierindo trešajā (minēts attiecīgi 29 reizes un 22 reizes), bet docētāji – pirmajā vietā (minēts 12 reizes) (līdz ar *refleksiju* gan topošo skolotāju pedagoģiskās darbības struktūrā un saturā, PizvStrukt_refleksija; gan organizācijā, PizvOrg_refleksija). Atbilstīgi koda saturam tas ietver divu veidu atbildes, kas kopā veido tā

būtību – pirmās ir atbildes par topošo skolotāju atbildību par savas pedagoģiskās darbības kvalitāti, otrās – par topošo skolotāju ieinteresētību savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, sadarbojoties ar mentoru un docētāju. Analizējot atbildes par topošo skolotāju atbildību par savas pedagoģiskās darbības kvalitāti, redzams, ka daļa respondentu uzsver domu par to, vai topošais skolotājs pret savu izvēlēto nākotnes profesiju un tās pienākumiem izturas ar cieņu, vai respektē noteikto pienākumu izpildi un dara to labā kvalitātē, vai cenšas savu pedagoģisko darbību objektīvi izvērtēt. To, piemēram, apstiprina šādi respondentu izteikumi:

- „Noteikti sava attieksme pret izvēlēto profesiju, to, kā tu pats kā students ieej prakses skolā, kā veido attiecības ar mentoru, skolēniem, cik atbildīgs esi par to, ko dari prakses laikā.” (topošais skolotājs_5);
- „Topošais skolotājs ir kritisks pret sevi, saviem sasniegumiem.” (topošais skolotājs_9);
- „Jāizvērtē sava pieeja darbam, cik atbildīgi gatavojas, kā strādā.” (topošais skolotājs_12);
- „Jāizvērtē attiecības, attieksme, pieredze, gatavība.” (docētājs_3);
- „Jāizvērtē atdeve darbam.” (mentors_12);.

Savukārt citās respondentu atbildēs topošo skolotāju atbildību par savas pedagoģiskās darbības kvalitāti apliecina viņu attieksme pret skolēniem kā personībām, skolēnu mācību procesu un sasniegumiem. Par to liecina šādi respondentu izteikumi:

- „Skolotāja pašizvērtējums ir atkarīgs savā ziņā no tā, kādi sasniegumi ir viņa skolēniem. Jo es jau varu sevi vērtēt, cik augstu gribu, bet, ja tie bērni no manīm neko neiemācās un neko negūst, un viņiem nepatīk, tad kāds tur var būt pašizvērtējums.” (topošais skolotājs_14);
- „Jānovērtē savas spējas vispār sastrādāties ar bērniem, jo, manuprāt, tas ir galvenais, strādājot par skolotāju.” (topošais skolotājs_6);
- „Jāizvērtē prasmes komunicēt ar bērniem.” (docētājs_4);
- „Vērtējot, ko ieguva skolēni, vai viņi saprata izņemto vielu.” (mentors_6).

Svarīgi, ka topošie skolotāji demonstrē izpratni par skolotāja profesijas būtību, akcentējot skolotāja centienus skolēnu personību attīstīšanā un viņu mācīšanās prasmju un sasniegumu veicināšanā. Topošie skolotāji uztver tos arī kā savus pienākumus pedagoģiskajā praksē, necenšoties izmantot studenta-praktikanta lomu, tādējādi mazinot savu atbildību. To apstiprina arī šim kodam līdzīgo kodu atkārtotāšanās biežums respondentu atbildēs. Proti, līdzvērtīgi bieži atkārtojas kodi, kuri pauž topošo skolotāju atbildību par savas darbības sasniegumiem, izceļot topošo skolotāju ieguldījumu skolēnu vispārējā attīstībā un viņu mācību procesa kvalitātes nodrošināšanā, kas arī ir skolotāja profesionālās darbības pašizvērtēšanas mērķis – savas darbības uzlabošana, lai sekmētu skolēnu izaugsmi. Tātad kodam *attieksme pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu* (PizvStrukt_attieksme) līdzīgie kodi, kas atklāj topošo skolotāju pedagoģiskās darbības un tās pašizvērtēšanas mērķi skolotāja

attiekmē un sadarbībā ar skolēniem, ir šādi: topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas struktūras un satura komponents *izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu* (PizvStrukt_izpratneparpizv), kā būtība ir topošo skolotāju izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju saturu un tās nozīmi skolēnu mācību procesa kvalitātes un savas profesionālās pilnveides nodrošināšanā (minēts 42 reizes; 6.vieta); topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizācijas otrais solis *topošie skolotāji formulē izpratni par savas pedagoģiskās darbības un tās pašizvērtēšanas mērķi* (PizvOrg_izprparmērķi; minēts 39 reizes; 7.vieta) un topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas *attīstošā funkcija* (PizvFunkc_attīst), kurā ietvertais uzdevums ir rosināt topošos skolotājus pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu veikt ikdienas darbā ar mērķi sniegt ieguldījumu katra individuālā skolēna attīstībā, tā uzlabojot mācību procesa kvalitāti kopumā (minēts 39 reizes; 7.vieta). Analizējot minēto kodu atkārtotās biežumu atsevišķi respondentu grupās, topošajiem skolotājiem tie šķiet svarīgāki nekā mentoriem un docētājiem. Savukārt mentoru un docētāju pieredzes gadu skaits darbā ar topošajiem skolotājiem neietekmē viņu viedokli par šo kodu nozīmību. Raksturīgākie izteikumi, kas atklāj saturisko kodu (PizvStrukt_izpratneparpizv; PizvOrg_izprparmērķi; PizvFunkc_attīst) būtību attiecībā uz topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas mērķi nodrošināt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības kvalitāti, vērstot uzmanību uz skolotāja produktīvu darbu ar skolēniem, respondentu atbildēs ir šādi (viens izteikums var atbilst vairāk nekā vienam kodam):

„[Topošajiem skolotājiem sava pedagoģiskā darbība jāizvērtē], manuprāt, uzdodot sev un atbildot uz šādiem būtiskiem jautājumiem: vai skolēniem tiek dota iespēja domāt?, vai skolēni kaut ko iemācās?, vai ir interesanti?, vai labi izskaidroju?, vai jautājumi un uzdevumi skaidri formulēti?, vai testu rezultāti ir pietiekami labi?” (mentors_1);

„[Topošajiem skolotājiem savā pedagoģiskajā darbībā būtu jāizvērtē],vai protu plānot stundu uz skolēniem sasniedzamo rezultātu.” (mentors_4);

„[Topošajiem skolotājiem savā pedagoģiskajā darbībā būtu jāizvērtē] savas prasmes komunicēt ar skolēniem.” (docētājs_4);

„[Topošajiem skolotājiem savā pedagoģiskajā darbībā būtu jāizvērtē] savs sniegums kā skolotājam – sadarbība ar skolēniem, cik skolēniem stundas patīk, cik viņi iemācās.” (topošais skolotājs_1)

Iepriekš minētās topošo skolotāju, mentoru un docētāju atbildes par skolotāja pienākumiem un topošo skolotāju iespējām studiju laikā sadarboties ar docētājiem un mentoriem, kas var un vēlas palīdzēt topošajiem skolotājiem nonākt līdz tādiem secinājumiem, gan demonstrējot piemēru savā darbībā, gan atbalstot topošo skolotāju centienus un mēģinājumus darboties atbildīgi, varētu liecināt, ka skolās strādā un arī nākotnē strādās skolotāji, kas savu profesiju izvēlējušies tādēļ, ka patiešām vēlas palīdzēt skolēniem emocionāli un intelektuāli augt. Tāds secinājums liek atgriezties pie analizētā koda *attieksme*

pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (PizvStrukt_attieksme) un tajā ietvertajām otrā veida atbildēm, kas attiecas uz topošo skolotāju ieinteresētību savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, sadarbojoties ar mentoru un docētāju. Sadarbība ar pieredzējušiem mentoriem un docētājiem topošajiem skolotājiem varētu palīdzēt veikt objektīvāku savas pedagoģiskās darbības izvērtēšanu, tādējādi nodrošinot arī tās kvalitāti. Respondentu atbildēs tas izskan kā ieteikums un nepieciešamība pēc topošo skolotāju un mentoru, topošo skolotāju un docētāju sadarbības pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas norisē. Minēta tiek arī iespēja sadarboties ar kursabiedriem vai citiem uzticamiem kolēģiem, kas varētu atbalstīt topošos skolotājus, kā arī iespēja uzklaut skolēnu viedokļus par topoša skolotāja darbību. Par to liecina šādi izteikumi no respondentu atbildēm:

„[Topošajiem skolotājiem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu vajadzētu veikt], konsultējoties ar mentoru, kursabiedriem, kuri nāk vērot stundas.” (topošais skolotājs_3);

„[Topošajiem skolotājiem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu vajadzētu veikt] pēc katras stundas, ieklausoties arī mentora komentāros un varbūt pat skolēnu atsauksmēs.” (topošais skolotājs_6);

„Pārrunās ar mentoru tas viss jau tika izrunāts, jo pēc katras stundas es apmainījos ar visu stundā piedzīvoto ar mentoru, gan izteicu savus priekšlikumus, kā labāk rīkoties, gan arī saņēmu vērtīgus padomus.” (topošais skolotājs_9);

„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana] būtu jā dara tandēmā ar kādu pieredzes bagātāku skolotāju, kas varētu palīdzēt paskatīties uz savu darbību no malas un palīdzētu veikt pašizvērtēšanu.” (topošais skolotājs_13);

„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana] būtu jā dara kopā ar prakses vadītāju un vērtētāju, un, domājams, ar kādu citu studentu – draugu, kuram uzticas un no kura nekautrējas.” (mentors_1);

„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana] būtu jā dara kopā ar savu prakses vadītāju un universitātes pasniedzēju, te varētu noderēt arī bērnu vērtējums, kur viņi izskaidro, ko sapratuši un vai nav sapratuši.” (mentors_10);

„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana] jā veic, tiekoties ar skolas un augstskolas mentoru (sarunā).” (docētājs_1).

Šie koda *attieksme pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu* (PizvStrukt_attieksme) respondentu izteikumi pēc to būtības pārklājas ar vēl diviem kodiem, kuri atbildēs pēc kopējā kodu atkārtotāšanās biežuma tikuši minēti salīdzinoši bieži: topošo skolotāju pedagoģiskās darbības *stimulējošā funkcija* (PizvFunkc_stim; minēts 47 reizes; 5.vieta), kuras uzdevums ir sekmēt topošo skolotāju profesionālo atbildību, rosinot patstāvību un interesi par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, un *pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā topošie skolotāji sadarbojas ar mentoriem, docētājiem, kursabiedriem* (PizvOrg_sadarbība; minēts 32 reizes; 8.vieta). Salīdzinot abu kodu kopējo atkārtotāšanās biežumu visās trīs respondentu grupās, svarīgāki tie šķiet docētājiem un mentoriem, un viņu pieredze darbā ar topošajiem skolotājiem neietekmē izteikto viedokli. Savukārt topošo

skolotāju saturisko izteikumu būtība atklāj, ka arī viņiem šajos kodos ietvertais konteksts ir svarīgs un papildina viņu izpratni par iepriekš analizēto kodu *attieksme pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu* (PizvStrukt_attieksme). Raksturīgākie izteikumi, kas atklāj saturisko kodu (PizvOrg_sadarbība, PizvFunkc_stim) būtību attiecībā uz topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas mērķi nodrošināt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības kvalitāti, vēršot uzmanību uz studentu sadarbību pašizvērtēšanas procesā ar skolu mentoriem un docētājiem, respondentu atbildēs bija šādi (viens izteikums var atbilst vairāk nekā vienam kodam):

„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana jāveic] konsultējoties ar mentoru, kursabiedriem, kuri nāk vērot stundas.” (topošais skolotājs_3);
„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu] noteikti vajag pārrunāt ar mentoru.” (topošais skolotājs_8);
„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana] būtu jādara tandēmā ar kādu pieredzes bagātāku skolotāju, kas varētu palīdzēt paskatīties uz savu darbību no malas un palīdzētu veikt pašizvērtēšanu. (topošais skolotājs_13);
„Pārrunās ar mentori tas viss [par pedagoģisko darbību] jau tika izrunāts, jo pēc katras stundas es apmainījos ar visu stundā piedzīvoto ar mentori, gan izteicu savus priekšlikumus, kā labāk rīkoties, gan arī saņēmu vērtīgus padomus.” (topošais skolotājs_9);
„Noteikti palīdz arī labs mentors, ja viņš ne tikai kritizē, bet arī netieši norāda, par ko vajadzētu padomāt un jo mainīt. Tā man bija ar manu mentoru, kad aizsāku praksi – viņa nekad tieši nenorādīja, līdz ar to bija tā sajūta, ka pati esmu nonākusi pie secinājuma, kas manā darbā labs vai slikts.” (mentors_12);
„Varētu būt pašvērtēšana pēc katras novadītas stundas kopā ar mentoru, patstāvīgi, arī pašvērtēšana prakses beigās – apkopojums – sākumā individuāli, pēc tam apspriešana kopā ar mentoru.” (mentors_13);
„Sākumā jāizvērtē pašiem individuāli, bet pēc tam jāizrunā tas kopā ar grupasbiedriem un pasniedzējiem.” (docētājs_2);
„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana jāveic] prakses semināros – supervīzjās, sarunās ar prakses vadītāju, mentoru.” (docētājs_5).

Studentu vēlmi sadarboties ar zinošiem un pieredzes bagātiem speciālistiem, kas ieinteresēti jauno un nepieredzējušo kolēģu profesionālajā izaugsmē, īpaši paspīlgtina četri zemāk minētie saturiskie izteikumi no viņu atbildēm. Kā redzams, izteikumos atklājas studentu nepieciešamība pēc atbalsta savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, minot gan savas pieredzes trūkumu, gan pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas komplekso dabu, gan vēlmi sajūst interesi par topošo skolotāju sasniegumiem no mentoriem un docētājiem:

„Man nepatīk novērtēt sevi, nepatīk runāt par sevi, tā kā tas ir grūts jautājums. Varbūt citiem tas nav grūti, bet man ir. Manuprāt, ja būtu cilvēks, kas novērotu mani kā skolotāju no malas, būtu labāk.” (topošais skolotājs_1);
„Taču dažreiz tas [pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana] ir grūti, jo topošajam skolotājam nav pieredzes, kā izvērtēt savu darbību. (topošais skolotājs_11);
„Noteikti vajadzīga arī palīdzība no mentoriem vai pasniedzējiem, jo vienam pašam ir grūti.” (topošais skolotājs_2);

„Viņu [docētāju un mentoru] atbalsts un interese par topošo skolotāju sasniegumiem ir ļoti svarīgi.” (topošais skolotājs_15).

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas *stimulējošās funkcijas* un organizācijas soļa *sadarbība* nozīmi akcentē arī docētāja domas par nepieciešamību topošajiem skolotājiem palīdzēt iemācīties izvērtēt savu darbību un darīt to atbildīgi:

„Pēc stundas izrunāšana – pastāsti man par savu stundu – kaut kā viņi nesaprot to jautājumu, varbūt jāpārformulē? Jāparedz laiks tam [mentoru un docētāju sarunām ar topošajiem skolotājiem par viņu pedagoģisko darbību] – ir jābūt konkretizēts, kad to darīs.” (docētājs_3)

Lai savas darbības pašizvērtēšana studentiem būtu izprotama un viņi tajā saredzētu jēgu, viena respondente uzskata:

„Ir jāturpina pašnovērtējumu praktizēšana jebkurās nodarbībās pēc specifiskiem kritērijiem atbilstošiem noteiktam priekšmetam/kursam.” (docētājs_4).

Pamatojoties uz iegūto datu analīzi, var secināt, ka topošie skolotāji, skolu mentori un docētāji topošo skolotāju attieksmi pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu uzskata par svarīgu un saprot atbildību par pedagoģiskās darbības kvalitāti, uz to raugoties gan no skolēnu izaugsmes skatupunkta, gan topošo skolotāju gatavības savu pedagoģisko darbību izvērtēt sadarbībā ar mentoriem un docētājiem. Nepieciešamība pēc sadarbības starp topošajiem skolotājiem un mentoriem, topošajiem skolotājiem un docētājiem ir arī viens no darbības pētījuma pirmā cikla secinājumiem, uz kuru norāda topošo skolotāju izteiktās domas par docētāju un mentoru atbalsta un sadarbības nozīmi viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Tas ļauj secināt, ka mentoru un docētāju aktīva iesaistīšanās topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā varētu palīdzēt topošajiem skolotājiem savu pedagoģisko darbību izvērtēt apzinātāk un mērķtiecīgāk, jo topošo skolotāju sadarbība ar viņu pedagoģiskās darbības norisē ieinteresētiem un atbalstu sniedošiem mentoriem un docētājiem veicinātu topošo skolotāju izpratni par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.

Par nākamo svarīgāko komponentu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā respondenti uzskata *refleksiju*. *Refleksija* gan topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas struktūrā un saturā (PizvStrukt_refleksija; minēts 56 reizes), gan organizācijā (PizvOrg_refleksija; minēts 47 reizes) pēc kopējā kodu biežuma ieņem attiecīgi ceturto un piekto vietu. Respondentu atbildēs abi minētie kodi atkarībā no to atbilžu saturiskās būtības var attiekties gan uz vieniem un tiem pašiem izteikumiem, gan tikt pielāgoti atsevišķi. Proti, ja respondenti savās atbildēs minējuši gan refleksijas būtībai atbilstīgus izteikumus, gan akcentējuši to kā noteiktu soli topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizācijā, tad konkrētie izteikumi tiek attiecināti uz abiem kodiem. Savukārt, ja respondentu izteikumi attiecas tikai uz refleksiju topošo skolotāju pedagoģiskās darbības

pašizvērtēšanas struktūrā un saturā vai tikai uz pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizācijas soli, tad kodu izmantošana respondentu atbildēs ir atšķirīga. Refleksija kā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas struktūras un satura elements un arī kā organizācijas solis akcentēta šādos respondentu izteikumos:

„Skolotājs izvērtē, vai tas, kas tika darīts, sanāca, lai noteiktu to, uz ko tiekties, lai būtu perfekti.” (topošais skolotājs_12);

„Manuprāt, topošais skolotājs izvērtē savu attīstību pedagoģiskajā darbībā, lai kļūtu par pieredzējušu skolotāju, ņemot vērā savus plusus un mīnus, mācoties no kļūdām un analizējot sevi. Topošais skolotājs ir kritisks pret sevi, saviem sasniegumiem.” (topošais skolotājs_9);

„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā] pirmais solis būtu „apzināšanās”, ka pašnovērtēšanai ir jābūt un ir jābūt regulārai. Otrais solis - regularitāte informācijas krāšanā, vākšanā par paveikto. Trešais solis varētu būt visas šīs informācijas klasificēšana, izdalot konkrētas prioritātes, darba metodes u.c., tādējādi veidojot konkrētu sevis pašnovērtējumu par to, kas ir paveikts labi, kas vēl jāuzlabo, kas vēl jāmacās.” (mentors_12);

„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana jāveic], izvirzot mērķus, kurus vēlas sasniegt prakses laikā; tad apzinot soļus, kādus jāveic mērķu sasniegšanai, tad novērtējot progresu un rezultātu. Tas nozīmē - reflektējot.” (mentors_9);

„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā] jāizvērtē darba rezultāts, vai ir kāds progress.” (mentors_6);

„Manuprāt, prakses laikā refleksijas sesijām, pašizvērtēšanai būtu jābūt nozīmīgai skolotāja prakses procesa daļai ikdienā, jo tikai tā var attīstīties, pilnveidoties un atrast savu pedagoģiskās darbības pieeju.” (docētājs_1);

„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā jāizvērtē] sava izaugsme caur savas darbības nemitīgu analīzi, ko es darīju, kāpēc darīju, kāds ir un bija mans mērķis, kā es to sasniegšu.” (docētājs_3).

Analizējot atbildes atsevišķi pa respondentu grupām, jāatzīst, ka topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā refleksiju par vissvarīgāko uzskata docētāji ar topošo skolotāju pedagoģiskās prakses vadītāja pieredzi 5-7gadi un mentori ar topošo skolotāju pedagoģiskās prakses vadītāja pieredzi 1-3 gadi, kopumā docētājiem refleksiju ierindojot pirmajā, bet skolu mentoriem – otrajā vietā. Savukārt topošo skolotāju atbildēs refleksija kā pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas struktūras un satura elements (PizvStrukt_refleksija) atrodas piektajā vietā, bet kā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizācijas ceturtais solis (PizvOrg_refleksija) vien desmitajā vietā. Tas rosina domāt, ka secinājums par topošajiem skolotājiem nepieciešamo atbalstu no docētājiem un skolu mentoriem ir attiecināms arī šajā situācijā, jo docētāji un mentori varētu palīdzēt topošajiem skolotājiem ne tikai teorētiski ieraudzīt refleksijas nozīmi pašizvērtēšanā, bet varētu palīdzēt saskatīt tās izmantošanas iespējas arī savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā realitātē. Tas būtu lietderīgi, jo refleksijas rezultātā cilvēks spēj pieņemt pamatotus lēmumus, kas var būt viņa turpmākās darbības un profesionālās pilnveides virzītājspēks.

Refleksijas rezultātā virzītu profesionālo attīstību saturiski atklāj trīs kodi, kuri visās respondentu grupās minēti salīdzinoši reti. Šie kodi ir topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas *informatīvā funkcija* (PizvFunkc_inf; minēts 28 reizes, 9.vieta), topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas struktūras un satura elements *turpmākās pedagoģiskās darbības plānošana* (PizvStrukt_turpmākāplānošana; minēts 27 reizes; 10.vieta) un topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas sestais solis *topošie skolotāji nosaka turpmākās profesionālās pilnveides mērķi, virzienus un uzdevumus* (PizvOrg_profipilnmērķi; minēts 27 reizes; 10.vieta). Balstoties uz visu trīs kodu teorētiskās būtības līdzību un respondentu atbilžu izteikumu saturisko būtību, vairākumā gadījumu visus trīs kodus ir iespējams attiecināt uz vienu respondenta izteikumu. Topošie skolotāji, kas savās atbildēs minējuši domu par profesionālo pilnveidi, pārsvarā gadījumu to asociē ar vārdiem „veikt izmaiņas”, „noteikt, kas jādara savādāk”, neveidojot garus teikumus. Iespējams, ka topošajiem skolotājiem sava tagadnē notiekošā pedagoģiskā darbība ir tik piesātināts brīdis, ka viņi refleksijas laikā vairāk koncentrējas uz esošā mirkļa sasniegumu noteikšanu, nepārnēsot secinājumus uzreiz uz nākotnes darbību. Tas ļauj secināt, ka arī profesionālās pilnveides mērķa noteikšanā topošajiem skolotājiem varētu palīdzēt docētāji un mentori, kas varētu rosināt topošos skolotājus noteikt saviem sasniegumiem atbilstīgus profesionālās pilnveides uzdevumus. Kaut arī docētāju un mentoru pašu strukturētās intervijas atbildēs šie kodi neatrodas svarīgāko topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas komponentu skaitā, tomēr atbilžu izteikumu piemēri minētajiem trīs kodiem viņu atbildēs ir nedaudz plašāki nekā topošo skolotāju atbildēs:

- „Pie kā vēl vajadzētu piestrādāt, pilnveidot. Jāmeklē atbildes uz jautājumu: ko es noteikti darītu savādāk?” (docētājs_1);
- „Jājautā sev, kāds ir un bija mans mērķis, kā es to sasniegšu.” (docētājs_3);
- „Jācenšas izanalizēt, kas ir jāuzlabo, kas jāmaina savā darbā.” (mentors_12);
- „Izvirzot mērķus, kurus vēlas sasniegt, tad apzinot soļus, kādus jāveic mērķu sasniegšanai, tad novērtējot progresu un rezultātu.” (mentors_9).

Reti respondentu atbildēs tiek minēts arī topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizācijas trešais solis *topošie skolotāji fiksē savas pedagoģiskās darbības sasniegumus* (PizvOrg_dokumentēšana; minēts 23 reizes; 11.vieta). Visnoteiktāk domas par pedagoģiskās darbības sasniegumu rakstisku fiksēšanu izsaka docētāji, kas kodu ierindo sestajā vietā, minot tādus dokumentēšanas veidus kā dienasgrāmatas rakstīšana, regulāri ieraksti katru nedēļu e-studiju vidē, video ierakstu uzņemšana. Arī daļa mentoru uzskata, ka topošajiem skolotājiem būtu regulāri jāaizpilda prakses dienasgrāmata, jāveido prakses mape – portfolio. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas rakstiskas fiksēšanas nepieciešamībai divi mentori sniedz plašāku skaidrojumu:

„...tikpat labi kāds pašnovērtējumu var neveidot rakstiskā formā, bet regulāri pārdomāt paveikto un censties izanalizēt, kas ir jāuzlabo, kas jāmaina savā darbā. Bet, manuprāt, tas vairāk attiecas uz pieredzes bagātajiem skolotājiem, ja jāsāk no „nulles”, tad, protams, rakstiskā veidā „uzkrātais” pašnovērtējums ir neatsverams skolotāja ikdienas darbā.” (mentors_12);

„Tam jābūt rakstiskam, pamatotam savas darbības izvērtējumam. Vairāk jāpamato savs vērtējums ar praktiskiem piemēriem, lai var redzēt, uz ko balstās vērtējums. (mentors_9).

Topošie skolotāji neuzskata, ka savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas rakstiska fiksēšana ir nepieciešama, ierindojot šo komponentu divpadsmitajā vietā. Topošie skolotāji savu pedagoģisko darbību vislabprātāk izvērtētu, strādājot ar noteiktu kritēriju sarakstu, kur būtu iespēja atzīmēt, cik labi viņiem veicies ar šiem kritērijiem, un tikai nepieciešamības gadījumā viņi vēlētos rakstīt garus paskaidrojošus komentārus. Ar šiem kritērijiem viņi drīzāk gribētu strādāt dienas beigās, jo pēc katras stundas rakstiski izvērtēt, kā veicies, traucē īsie starpbrīži un vienas stundas tūlītēja sekošanai nākamajai. Tiek minēts arī uzskats, ka pašizvērtējums ir sev un tas nav jāatrāda citiem:

„Tā kā tas ir pašizvērtējums, tam nav obligāti jābūt rakstiskā formātā, lai citiem atrādītu, katrs to var darīt pa savam, galvenais pašam saprast, pie kurām lietām vēl piestrādāt.” (topošais skolotājs_7)

Taču ir arī topošie skolotāji, kas priekšroku dotu tieši aprakstošai pašizvērtējuma fiksēšanai. Piemēram:

„Man visvieglāk, šķiet, to uzrakstīt būtu kā eseju, kurā ir atbildes uz jautājumiem. Jo noteikti būtu tā, ka uz dažiem jautājumiem nav ko atbildēt, bet uz citiem būtu ļoti daudz ko uzrakstīt.” (topošais skolotājs_5)

Savukārt viena studente kaut atzīst, ka pēc katras mācību stundas obligāti veicamais īsais rakstiskais pašizvērtējums kopumā ir noderējis, tomēr mutiskās sarunas ar docētāju viņa uzskata par vērtīgākām:

„Godīgi sakot, faktiski viss, kas bija prasīts hot reflections, kaut gan tie aizņēma daudz laika, tas palīdzēja. Bet tomēr pārrunās ar mentori tas viss jau tika izrunāts, jo pēc katras stundas es apmainījos ar visu stundā piedzīvoto ar mentori, gan izteicu savus priekšlikumus, kā labāk rīkoties, gan arī saņēmu vērtīgus padomus, tādēļ tā rakstīšana vairs tik vērtīga nešķita.” (topošais skolotājs_9)

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas veikšanas veids – rakstiski vai mutiski – vienmēr bijis diskutējams temats, jo docētāji un mentori vairāk atbalsta rakstisko pašizvērtējumu, bet topošie skolotāji to tik izteikti neatbalsta. Iespējams, ka atbilde ir ietverta jau izdarītajos secinājumos, ka docētāji un skolu mentori var palīdzēt topošajiem skolotājiem izprast pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtību, palīdzēt to veikt strukturēti. Docētāji un mentori var sniegt atbalstu topošajiem skolotājiem, lai viņi no ikvienas

pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas veida (rakstiska vai mutiska) gūtu iedvesmu savai turpmākai profesionālajai izaugsmei.

Visretāk minētie kodi respondentu atbildēs ir *zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu* (PizvStrukt_zināšanasparpizv; minēts 10 reizes; 13.vieta) un *savu emociju izvērtēšana pedagoģiskajā darbībā* (PizvStrukt_emocijas; minēts 10 reizes; 13.vieta). Kods PizvStrukt_emocijas visvairāk tiek minēts docētāju atbildēs, ierindojoties piektajā vietā. Divu docētāju (pieredze darbā ar topošo skolotāju pedagoģiskās prakses vadīšanu 5-7 gadi un 15 gadi) un divu mentoru (pieredze darbā ar topošo skolotāju mentorēšanu 7-8 gadi) atbildes par to, kas topošajiem skolotājiem būtu jāizvērtē savā pedagoģiskajā darbībā un kā tā būtu jāveic, papildina ar nepieciešamību izvērtēt arī emocijas, sajūtas. Piemēram:

„[Jāizvērtē], kas deva gandarījumu. Kāpēc es stundas laikā, skolēnu aktivitātes laikā, pēc stundas jutos tā vai citādi.” (docētājs_1);

„[Jāizvērtē], kā es jutos kā skolotājs? Vai tas ir mans patiesais aicinājums? Kādēļ man tā šķiet?” (mentors_4)

Cita mentore (pieredze darbā ar topošo skolotāju mentorēšanu 7-8 gadi) uzskata, ka kopumā viss pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas process vajadzīgs, lai palīdzētu skolotājam sajust sevi šajā profesijā un pašizvērtēšanas procesā, līdztekus secinājumiem par pedagoģiskās darbības sasniegumiem ir jādalās arī savās emocijās par paveikto:

„Pirmārt, skolotājam (vienalga, jaunam vai vecam, tam nav nozīmes), par sevi kā skolotāju jābūt pārliecinātai sajūtai.” (mentors_11)

„Var tikties ar tāda paša vecuma vai pieredzes skolotājiem un dalīties informācijā un emocijās par visu, kas noticis klasē.” (mentore_11).

Tikai viens topošais skolotājs savās atbildēs runā par emocijām, taču arī tas īsti nav par savu emociju izvērtēšanu, bet par emocijām, kādas topošie skolotāji varētu izjust, izvērtējot savu pedagoģisko darbību pašā tās iesākumā:

„[Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā topošais skolotājs] varbūt ir pārāk kritisks pret sevi, jo pirmajā nedēļā, novērojot savu mentoru darbu – salīdzina pats ar sevi.” (topošais skolotājs_3)

Topošie skolotāji, iespējams, neuzskata par nepieciešamu izvērtēt savas emocijas, kas radušās pedagoģiskās darbības gaitā, jo par to pat neiedomājas, tā kā no viņiem tas netiek prasīts, par ko var spriest, ņemot vērā reto šī koda atkārtanos arī docētāju un mentoru atbildēs. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana ir vairāk balstīta uz studijās apgūto zināšanu un prasmju izmantošanu reālās situācijās, nonākot pedagoģiskajā praksē (par to liecina arī respondentu atbilžu analīzes pirmais secinājums, ka pirmo vietu (skat.15.tabulā) ieņem kods PizvStrukt_studijāsapgūtais, kas nozīmē, ka gan topošie skolotāji, gan mentori un docētāji to uzskata par vissvarīgāko komponentu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības

pašizvērtēšanā). Iespējams, emociju izvērtēšana netiek iekļauta pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritērijos, jo ir sarežģīts process, kam nepieciešamas psiholoģiskas zināšanas.

Kods PizvStrukt_zināšanasparpizv, kas respondentu atbildēs sastopams tikpat reti kā kods par emocijām, visbiežāk minēts mentoru (pieredze topošo skolotāju mentorēšanā 1-3 gadi) atbildēs, bet docētāju atbildēs nav minēts vispār. Mentori, kuru atbildēs atklājas zināšanu par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu kods, uzskata šādi:

„[Topošajiem skolotājiem] vispirms jau būtu jāzina, kā veikt pašizvērtēšanu.” (mentors_10);

„[Topošajiem skolotājiem], pirmkārt, jāapzinās, ka pašnovērtēšana skolotāja darbā ir ļoti nepieciešama.” (mentors_12);

„Pirms sākt izvērtēt, topošajiem skolotājiem ir jāzina: Ko vērtēšu? Kā vērtēšu? Kāpēc vērtēšu?” (mentors_13)

Līdzīgās domās ir arī topošie skolotāji, kuru atbildes pauž šī koda būtību:

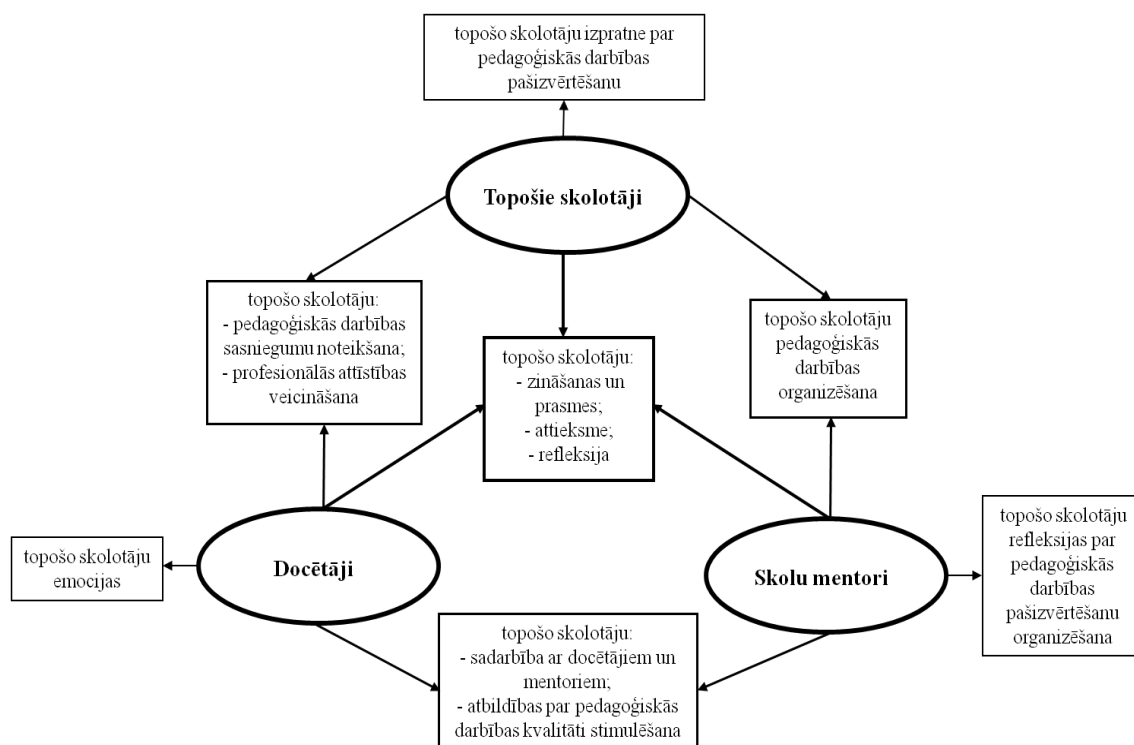
„Mācēt veikt analīzi, vai konkrētās metodes darbojas konkrētajā klasē, jo ne viss ir labs visiem.” (topošais skolotājs_7)

Topošie skolotāji, minot grūtības pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, atsaucas uz pieredzes trūkumu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā (topošais skolotājs_1 un topošais skolotājs_11), ko varētu interpretēt kā šo respondentu uzskatu, ka līdz ar pieredzes trūkumu viņiem nav nepieciešamo zināšanu, lai varētu paši izvērtēt savu pedagoģisko darbību. Zināmā mērā koda PizvStrukt_zināšanasparpizv būtība ir līdzīga ar kodu *izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu* (PizvStrukt_izpratne parpizv) un *topošie skolotāji formulē izpratni par pedagoģiskās darbības un tās pašizvērtēšanas mērķi* (PizvOrg_izprpirmērķi) būtību, kuros atklājas nepieciešamība pēc topošo skolotāju zināšanām par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Tas varētu liecināt, ka teorētiskās zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu topošajiem skolotājiem nevar palīdzēt to veikt, un, tikai nonākot pedagoģiskajā praksē, kur topošie skolotāji pilda skolotāja funkcijas, viņi caur savu praktisko darbību un skolu mentoru un docētāju atbalstu pedagoģiskās darbības izvērtēšanas diskusijās veido savas zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.

11. attēlā ir shematizēts svarīgākais topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā (studentu, docētāju un skolu mentoru atbildēs). Vērā tiek ņemti pirmie astoņi katrā respondentu grupā minētie kodi (skat. 16.tabulu). Attēlā redzams, kas topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā būtisks šķiet visām trīs respondentu grupām kopā, kas kopīgs katru divu respondentu grupu kombinācijās (topošo skolotāju un docētāju domas; topošo skolotāju un mentoru domas; docētāju un mentoru domas) un kas tiek akcentēts katrā respondentu grupā individuāli. Pamatojoties uz iegūto datu analīzi, var teikt, ka respondenti par vissvarīgāko topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā uzskata topošo

skolotāju zināšanas un prasmes, kas apgūtas studiju procesā un kas nepieciešamas pedagoģiskās darbības veikšanai un tās pašizvērtēšanai; topošo skolotāju attieksmi pret savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu un topošo skolotāju refleksiju par savu pedagoģisko darbību. Visu trīs minēto komponentu kvalitatīvai realizēšanai nepieciešama topošo skolotāju sadarbība ar docētājiem un skolu mentoriem, jo vieni paši viņi nevar nedz apgūt pedagoģiskajā darbībā nepieciešamās zināšanas un prasmes, nedz iemācīties to pašizvērtēšanu un par tām reflektēt. Arī topošo skolotāju pozitīva attieksme pret savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu var izveidoties, pateicoties viņu sadarbībai ar atbalstošiem docētājiem un skolu mentoriem. Lai gan sadarbības nepieciešamība reti minēta topošo skolotāju atbildēs par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtību šajā intervijā, Intervijas_1, Intervijas_2 un citu šīs intervijas jautājumu atbilžu analīzes secinājumi, kas atklājas tālākā pētījuma gaitā, norāda, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā sadarbību ar docētājiem un skolu mentoriem topošie skolotāji uzskata par būtisku pedagoģiskās darbības un tās pašizvērtēšanas kvalitātes priekšnosacījumu. To atklāj arī topošo skolotāju domas par to, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā svarīga ir viņu izpratne par pedagoģiskās darbības pašvērtēšanas kritēriju saturu un tās ietekmi uz mācību procesa kvalitāti. Taču bez docētāju un mentoru palīdzības topošajiem skolotājiem šāda izpratne pati par sevi nevar izveidoties. Iespējams, ka tieši tādēļ skolu mentori savās atbildēs pamato vajadzību docētājiem un mentoriem organizēt strukturētu un mērķtiecīgu topošo skolotāju refleksiju par savu pedagoģisko darbību. Savukārt docētāji par svarīgām šajā procesā uzskata topošo skolotāju emocijas, ko viņi izjūt, veicot pedagoģisko darbību un to pašizvērtējot.

Respondentu atbilžu par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtību un par to, kādā veidā topošajiem skolotājiem būtu jāizvērtē pedagoģiskā darbība, analīzes rezumējums rada pamatu domāt par nepieciešamību izmainīt jēdzienu „topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana”, iekļaujot tajā ideju par docētāju un mentoru aktīvu līdzdalību, piedāvājot topošajiem skolotājiem palīdzību un atbalstu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas norisē, nosaucot to par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības *vadītu* pašizvērtēšanu. Topošo skolotāju atbilžu analīze atklāj, ka viņi pārsvarā teorētiski zina, kas ir pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana un kā to vajadzētu veikt, bet reālai darbībai viņiem būtu nepieciešams stimulants un iedrošinājums, atbalsts un palīdzība. Lai pārliecinātos par izvirzītās domas atbilstību realitātei, nepieciešams izanalizēt topošo skolotāju, skolu mentoru un docētāju atbildes uz pārējiem interviju jautājumiem.



11.attēls. **Svarīgākie topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas komponenti pēc topošo skolotāju, docētāju un skolu mentoru domām**

Strukturētās intervijas jautājums topošajiem skolotājiem *Kā Tu domā, cik lielā mērā Tu proti izvērtēt savu pedagoģisko darbību? Lūdzu, paskaidro, pēc kā Tu to spried?* un skolu mentoriem un docētājiem *Kā Jūs domājat, cik lielā mērā topošie skolotāji prot izvērtēt savu pedagoģisko darbību? Lūdzu, uzrakstiet, pēc kā Jūs to spriežat?* sniedz iespēju noskaidrot respondentu domas par svarīgākajiem apstākļiem, kas, viņuprāt, topošajiem skolotājiem palīdz vai tieši pretēji traucē izvērtēt savu pedagoģisko darbību. Jautājumu pirmajai daļai atbilžu apstrādes kodi tiek veidoti, ņemot vērā respondentiem piedāvātās atbildes, cik lielā mērā topošie skolotāji prot izvērtēt savu pedagoģisko darbību (pilnībā; lielā mērā; daļēji; gandrīz nē; pilnībā nē), bet jautājumu otrajai daļai, kurā respondenti argumentē savas domas, kodi pamatā tiek veidoti pēc līdzības ar teorijā balstītajiem kodiem, kas izmantoti iepriekšējo jautājumu analīzē (par attieksmi, diagnosticējošo funkciju, profesionālo pilnveidi, refleksiju, sadarbību, studijās apgūto, zināšanām par pašizvērtēšanu), kā arī nepieciešamības gadījumā tiek izveidoti papildus kodi (par personību un par pieredzi) (skat. 17.tabulu). Tā kā docētāju un skolu mentoru atbildēs uz šo jautājumu neatklājas izteiktas viedokļu atšķirības atkarībā no viņu pieredzes gadu skaita darbā ar topošajiem skolotājiem, tad arī mentoru un docētāju, tāpat kā topošajiem skolotājiem, atbildes tiek analizētas kopumā.

Kodi topošo skolotāju, docētāju un skolu mentoru uzskatiem par to, cik lielā mērā topošie skolotāji prot izvērtēt savu pedagoģisko darbību, izpētei

Konceptuālie kodi	Saturiskie kodi	Saturisko kodu izteikumu piemēri
Prot (prot)	prot_pilnībā	Jā, māku savu darbību izvērtēt.
	prot_lielāmērā	Lielā mērā.
	prot_daļēji	Daļēji.
	prot_gandrīznē	-
	prot_pilnībānē	Es nemāku.
Argumenti (arg)	arg_attieksme	Esmu pietiekami paškritiska.
	arg_diagn	Studenti ir spējīgi saskatīt savas stiprās un vājās puses.
	arg_personība	Viņiem piemīt iedzimtas īpašības, kas nepieciešamas darbam skolā.
	arg_pieredze	Studenti, kuriem jau ir pieredze, arī profesionālās darbības vērtējums ir objektīvāks.
	arg_profesionālāpilnveide	...kā rezultātā vērtējums ir neadekvāts, kas apgrūtina izaugsmes iespējas.
	arg_refleksija	Uzskatu, ka bez pienācīgas sevis izanalizēšanas un novērtēšanas tas noteikti nebūtu iespējams.
	arg_sadarbība	Manai pārliecībai palīdzētu vairāk diskusijas ar pieredzes bagātākiem cilvēkiem, nu, piemēram, mentoriem, docētājiem.
	arg_studijāsapgūtais	Studenti māk analizēt situācijas pēc tiem kritērijiem, kuri tiek pieminēti metodiskajos līdzekļos.
	arg_zināšanasparpizv	Topošie skolotāji tiek mācīti to darīt.

Kā var redzēt (skat. 18.tabulu), vairākums respondentu uzskata, ka topošie skolotāji savu pedagoģisko darbību prot izvērtēt „daļēji”. Vairāk šo atbildi izvēlējušies skolu mentori un docētāji, ko pauž arī viņu uzskata paskaidrojumi, kas analizēti tālāk. Savukārt topošo skolotāju atbildēs dominē uzskats, ka viņi savu darbību prot izvērtēt „lielā mērā”. Topošo skolotāju atbildes no docētāju un mentoru atbildēm atšķiras arī ar to, ka tajās minēti polarizēti viedokļi – ir divi topošie skolotāji, kas uzskata, ka savu pedagoģisko darbību prot izvērtēt „pilnībā”, un divi topošie skolotāji, kas uzskata, ka viņi „pilnībā neprot” izvērtēt savu pedagoģisko darbību. Iespējams, ka atšķirības viedokļos pamato respondentu atbildēs minētais paskaidrojums, ka topošo skolotāju pieeja savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai un prasme to veikt ir atkarīga no katra topošā skolotāja personības (arg_personība; minēts 15 reizes; 1.vieta).

Topošo skolotāju, skolu mentoru un docētāju uzskats par to, cik lielā mērā topošie skolotāji prot izvērtēt savu pedagoģisko darbību

Saturiskie kodi	Topošie skolotāji	Skolu mentori	Docētāji	Kopējais kodu atkārtotošanās biežums
prot_daļēji	4	9	4	17
prot_lielāmērā	7	4	1	12
prot_pilnībā	2	0	0	2
prot_pilnībānē	2	0	0	2
prot_gandrīznē	0	0	0	0
arg_personība	8	6	1	15 (1.v.)
arg_attieksme	10	2	2	14 (2.v.)
arg_sadarbība	11	3	0	14 (2.v.)
arg_pieredze	3	7	2	12 (3.v.)
arg_diagn	5	2	3	10 (4.v.)
arg_refleksija	0	1	5	6 (5.v.)
arg_profpilnveide	2	3	1	6 (5.v.)
arg_studijāsapgūtais	0	3	0	3 (6.v.)
arg_zināšanasparpizv	0	2	0	2 (7.v.)

Lai arī iepriekš analizētajos jautājumos par to, ko topošajiem skolotājiem vajadzētu izvērtēt savā pedagoģiskajā darbībā un kā tā būtu jāveic, kods, kura saturs ietver personības aspektu (PizvStrukt_emocijas), visās trīs respondentu grupās kopumā ierindojas pēdējā vietā (kopumā kods minēts 10 reizes), tā nozīmīgi topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā izceļ atbildes uz šo jautājumu. Tās atklāj, ka topošā skolotāja personība var ietekmēt, kā viņš veic savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Skolu mentori, balstoties uz savu pieredzi, skaidro, ka nedz pārlietu augsts, nedz pārlietu zems topošā skolotāja pašvērtējums nepalīdz veikt objektīvu savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Tādēļ svarīgs apstāklis, kas var norādīt, vai topošais skolotājs prātīs izvērtēt savu pedagoģisko darbību, ir viņa attieksme (arg_attieksme; minēts 14 reizes; 2.vieta) pret skolotāja profesiju, pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Tas ir līdzīgi kā iepriekšējo jautājumu atbilžu analizē, kurā attieksme pret savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (PizvStrukt_attieksme) tiek ierindota trešajā vietā. Interesanti, ka atbildēs uz jautājumu par prasmi izvērtēt savu pedagoģisko darbību, topošie skolotāji pauž uzskatu, ka viņu kritiska attieksme pret savu darbību ir garantija vai nu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmei, vai neprasmei. Docētāju un mentoru atbildēs šādas domas neparādās. Kopumā paškritiskumu kā noteicošo apstākli tam, vai topošais skolotājs prot vai neprot izvērtēt savu pedagoģisko darbību, min septiņi topošie skolotāji. Piemēram:

„Domāju, ka kopumā man tas [pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana] arī izdodas, jo esmu pietiekami paškritiska, zinu, kas man padodas un pie kā jāpiestrādā.” (topošais skolotājs_2);

„Esmu paškritiska, un man patīk analizēt, raugoties no vairākiem skatupunktiem – šis ir manas rakstura iezīme, kas man palīdz sevi novērtēt taisnīgi.” (topošais skolotājs_3);

„Neesmu spējīga pati sevi novērtēt savas paškritikas dēļ.” (topošais skolotājs_12).

Variantu, kā varētu palīdzēt topošajiem skolotājiem izprast viņu personības un attieksmes ietekmi uz savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu un tās prasmi, piedāvā pašu topošo skolotāju atbildes, kurās viņi izskaidro, kādēļ viņi prot vai neprot izvērtēt savu pedagoģisko darbību. Šis risinājums ir topošo skolotāju sadarbība pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā ar docētājiem un mentoriem (arg_sadarbība; kopumā minēts 14 reizes, 2.vieta; topošo skolotāju atbildēs šis kods atrodas 1.vietā). Topošo skolotāju izteikumos raksturotā docētāju un mentoru, arī savu kursabiedru palīdzība ir dažāda – tā gan palīdz sevi izvērtēt, ja pašam to izdarīt grūti, gan rast apstiprinājumu savām domām, ja radušās šaubas; kā arī palīdzība ir mentoru un docētāju novērojumi par topošos skolotāju pedagoģisko darbību un diskusijas par tiem; tā minēta arī kā vēlamā sadarbība, kura realitātē diemžēl nav notikusi.

Piemēram:

„Es varbūt pārāk stingri sevi vērtēju. Taču mentore man palīdzēja to ieraudzīt, ka es reizēm pievērsos nebūtiskajam un palīdzēja saprast, ka vairāk jāmeklē būtiskais un tas tad arī jāizvērtē. Jāsaka tā, ka kopā ar mentores palīdzību es māku izvērtēt savu darbību, bet, paliekot vienai pašai, iet grūtāk.” (topošais skolotājs_13);

„Man bija diezgan grūti novērtēt sevi, bet, ņemot vērā ieteikumus no mentores un saviem kolēģiem, un skolēnu uzvedības, es centos izvērtēt savu pedagoģisko darbību.” (topošais skolotājs_6);

„Manuprāt, pa lielam, varu pietiekoši labi novērtēt savu pedagoģisko darbību, jo tomēr pats skolotājs jau redz un jūt, vai tas, kas tiek darīts, ir piemērots un darbojas mācību procesā. Taču, kamēr iesāk, liekas, ka tomēr vajag mentoru, kas paskatās un pasaka, kā izskatījās no malas.” (topošais skolotājs_10);

„[Pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā] palīdzētu pārrunas un palīdzība no mentora, arī no fakultātes pasniedzējiem.” (topošais skolotājs_2);

„Domāju, ka māku kritiski paskatīties uz manis vadītajām stundām un atrast plusus un mīnus. Par to liecina konsultācijas ar mentoru, kurš apstiprina manas domas.” (topošais skolotājs_7);

„Domāju, ka māku [izvērtēt savu pedagoģisko darbību]. Taču reizēm šķiet, ka manai pārlicībai palīdzētu vairāk diskusijas ar pieredzes bagātākiem cilvēkiem, nu, piemēram, mentoriem, docētājiem, jo viņi varētu palīdzēt saprast, vai es savu pašizvērtēšanu veicu atbilstoši.” (topošais skolotājs_15).

Uz nenotikušu topošo skolotāju sadarbību ar docētājiem un mentoriem norāda arī retais šī koda atkārtotāšanās biežums mentoru atbildēs, bet docētāju atbildēs tas vispār netiek minēts. Iespējams, ka docētāji un mentori savas domas par sadarbību ar topošajiem skolotājiem viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā jau izteikuši iepriekšējo jautājumu atbildēs, kuros sadarbības ideju ietverošie kodī (Pizvfunc_stim; PizvStrukt_attieksme; PizvOrg_sadarbība) ir minēti bieži. Tātad tiek apstiprināta doma par nepieciešamību jēdzienā

„topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana” ieviest vārdu „topošo skolotāju pedagoģiskās darbības *vadīta* pašizvērtēšana”, kas mainītu jēdziena būtību un nozīmētu iespēju topošajiem skolotājiem vairāk sadarboties ar docētājiem un mentoriem, kuri varētu palīdzēt topošajiem skolotājiem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā gan ar ierosmi un padomu tās veikšanā, gan pašizvērtēšanas procesa analizēšanā un topošo skolotāju pieredzes bagātināšanā.

Pieredzi skolotāja pienākumu veikšanā un pieredzi pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā kā svarīgu faktoru attiecībā uz topošo skolotāju pedagoģiskās darbības prasmi uztver tieši mentori (arg_pieredze; kopumā minēts 12 reizes, 3.vieta; bet tieši mentoru atbildēs 1.vieta). Viņuprāt, bez pieredzes nav iespējams prast izvērtēt savu darbību, jo realitāte bieži vien atšķiras no mācību metodikas grāmatās raksturotajām situācijām:

„Topošie skolotāji tiek mācīti to darīt [izvērtēt savu pedagoģisko darbību], bet to var noteikt tikai ilgtermiņā, jo studenti māk analizēt situācijas pēc tiem kritērijiem, kuri tik pieminēti metodiskajos līdzekļos, bet reālajā dzīvē bieži nākas saskarties ar īpašiem gadījumiem.” (mentors_2);

„Tie studenti, kuriem jau ir pieredze, arī profesionālās darbības vērtējums objektīvāks.” (mentors_1);

„Manuprāt, īsti skolotājs sevi var novērtēt tikai pēc pāris darba gadiem skolā.” (mentors_10).

Docētāji un mentori topošo skolotāju pieredzes trūkumu varētu kompensēt ar savu padomu, diskusijām, kurās ieskicētu topošajiem skolotājiem vēl nepieredzētas pedagoģiskās darbības situācijas, rosinot viņus modelēt savu iespējamo rīcību šajās situācijās. Tādējādi docētāji un mentori iesaistītu topošos skolotājus refleksijā pirms darbības, kas viņiem palīdzētu saskatīt skolotāja darba ikdienas dažādību.

Savukārt docētāji kā svarīgāko rādītāju topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmei atbildēs atzīmējuši topošo skolotāju refleksiju par savu pedagoģisko darbību (arg_refleksija; kopumā minēts 6 reizes, 5.vieta; bet tieši docētāju atbildēs 1.vieta), vairāk gan akcentējot, ka kopumā topošajiem skolotājiem tā nepadodas viegli, jo viņi nav pieraduši vērtēt paši savu darbību, darīt to reflektīvi:

„Balstoties uz savu darba pieredzi un novērojumiem, varu teikt, ka topošajiem skolotājiem ir labas kritiskās vērtēšanas prasmes, jo īpaši, ja ir jārunā par citu novēroto kolēģu, studiju biedru pedagoģisko darbību. Taču izvērtēt pašiem savu pedagoģisko darbību studentiem tik labi gan neizdodas. Bieži vien analizē un sevis izvērtēšanā akcenti tiek likti uz ārējām ietekmēm, nevis paša pedagoģisko darbību.” (docētājs_1);

„Trūkst pašu pamatu. Nemāk apraktīt to, ko dara, kas notiek, bet uzreiz lec pie spriedumiem.” (docētājs_3).

Topošo skolotāju uzskats par refleksiju kā nesvarīgu savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas komponentu sasauca arī ar to, ka šajā jautājumā studentu atbildēs refleksijas

būtību apstiprinošs kods nav minēts nevienā reizi, un arī atbildēs uz iepriekšējiem jautājumiem tas minēts salīdzinoši reti (PizvStrukt_refleksija 5.vietā un PizvOrg_refleksija 10.vietā). Docētāju un mentoru sadarbība ar topošajiem skolotājiem varētu palīdzēt arī šajā gadījumā, docētājiem un mentoriem reflektīvi izvērtējot pašiem savu darbību, kas būtu uzskatāms piemērs topošajiem skolotājiem. Tā gan docētāji, gan mentori ar savas rīcības paraugu varētu palīdzēt topošajiem skolotājiem iemācīties reflektēt par pedagoģisko darbību, veidojot aprakstošu darbības analīzi, kuras rezultātā veidotos pamatoti spriedumi par pedagoģiskās darbības sasniegumiem un profesionālās pilnveides mērķi un uzdevumiem.

Docētāji un mentori, kā arī topošie skolotāji par svarīgu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes rādītāju uzskata arī pedagoģiskās darbības sasniegumu noteikšanu (arg_diagn; kopumā minēts 10 reizes; 4.vieta). Atšķirībā no docētājiem un mentoriem, kas izceļ topošo skolotāju grūtības pedagoģiskās darbības sasniegumu noteikšanā, paši topošie skolotāji uzskata, ka viņi to prot. Piemēram:

„Vērtējot vienam otru studenti ne vienmēr spēj konstruktīvi kritiski novērtēt ne citus, ne sevi, lai gan ir doti specifiski kritēriji.” (docētājs_4);
„Zinu, kas man [pedagoģiskajā darbībā] padodas un pie kā būtu jāpiestrādā.” (topošais skolotājs_2);
„Domāju, ka māku paskatīties uz manis vadītajām stundām un noteikt plusus un mīnus.” (topošais skolotājs_7).

Atbilžu analīze varētu liecināt, ka savas pedagoģiskās darbības sasniegumu noteikšanu topošiem skolotājiem varētu palīdzēt iemācīties docētāju un mentoru pedagoģiskās darbības un tās pašizvērtēšanas paraugs, kas tiek analizēts savstarpējās diskusijās.

Tāpat kā profesionālās pilnveides būtību ietverošie kodi (PizvFunkc_inf; PizvStrukt_turpmākāplānošana; PizvOrg_profplānmērķi) salīdzinoši reti tiek minēti respondentu atbildēs uz iepriekšējiem jautājumiem, arī atbildēs uz jautājumu par topošo skolotāju prasmi veikt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu profesionālās pilnveides kods (arg_profplānveide) parādās reti (minēts 6 reizes; 5.vieta). Tas apstiprina topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas koncentrēšanu uz darbības norises mirkli un tā analīzi, mazāk pievēršoties precīzas nākotnes darbības mērķa un uzdevumu noteikšanai. Šī darbība topošajiem skolotājiem varētu būt par sarežģītu un apgūstamu sadarbībā ar docētājiem un mentoriem, kas varētu palīdzēt topošajiem skolotājiem saskatīt virzienus, kādos plānot savu turpmāko pedagoģisko darbību. Līdzīgi kā profesionālās pilnveides kodu retā atkārtošanās, arī kodi *zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu* (PizvStrukt_zināšanasparpizv un arg_zināšanasparpizv; 2 reizes; 7. vieta) minēti reti, proti, docētāju un topošo skolotāju atbildēs tie vispār neparādās, bet mentoru atbildēs tie sastopami abos gadījumos. Atbildēs uz

jautājumu par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi mentoru uzskats ir šāds:

„Tas [kā topošie skolotāji prot izvērtēt savu pedagoģisko darbību] ir atkarīgs no katra studenta teorētiskās sagatavotības (vai zina visu par savas darbības pašizvērtēšanu): jo augstāka - jo labāk.” (mentors_1).

Iespējams, mentori, kas domā līdzīgi kā minētā citāta autors, sagaida, ka topošie skolotāji, nonākot pedagoģiskajā praksē, prātīs izvērtēt savu pedagoģisko darbību un ka viņi to darīs patstāvīgi. Taču, kā apliecinā līdzšinējie empīriskā pētījuma rezultāti, topošie skolotāji jūtas drošāki un motivētāki veikt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, ja viņi izjūt mentoru un docētāju interesi par savu pedagoģisko darbību un saņem docētāju un mentoru atbalstu un palīdzību pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā.

Tikpat reti kā kods par zināšanām respondentu atbildēs uz jautājumu par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi atklājās arī kods par *pedagoģiskās darbības prasībām un to izvērtēšanas kritērijiem* (arg_studijāsapgūtais; minēts 3 reizes; 6.vieta), un tas ir atrodams tikai mentoru atbildēs. Taču, iespējams, tas tādēļ, ka visu trīs grupu respondenti savu viedokli par šī topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas komponenta nozīmīgumu bija jau izteikuši atbildēs uz pirmajiem jautājumiem, ierindojot to pirmajā vietā (PizvStrukt_studijāsapgūtas; minēts 77 reizes).

Iegūto datu analīze atklāj, ka topošie skolotāji par savu prasmi izvērtēt pedagoģisko darbību ir optimistiskāki nekā docētāji un mentori. Docētāji un mentori uzskata, ka topošo skolotāju prasme izvērtēt pedagoģisko darbību ir daļēja. Taču vienojošais visām respondentu grupām ir domas, ka topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasme galvenokārt ir atkarīga no pieciem priekšnosacījumiem: topošo skolotāju sadarbība ar docētājiem un mentoriem; topošo skolotāju attieksme pret savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu; topošo skolotāju personība; topošo skolotāju pieredze un savas pedagoģiskās darbības sasniegumu noteikšana.

Ņemot vērā, ka empīriskā pētījuma gaitā secinājums par topošo skolotāju vēlmi un vajadzību sadarboties ar docētājiem un mentoriem savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā atkārtojas, tālāk tiek analizētas respondentu domas par to, kādā veidā docētāji un mentori var palīdzēt topošajiem skolotājiem veikt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Docētāju atbildes ietver Intervija_4, skolu mentoru atbildes – Intervija_5 jautājumus, bet topošo skolotāju atbildes ir uz Intervijas_6 jautājumu. Respondentu atbilžu analīzei tiek izveidots konceptuālais kods DM (Docētāji un Mentori) atbilstīgi teorētiskā pētījuma atziņās par docētāju un skolu mentoru funkcijām (skat. 1.4. apakšnodaļu) balstītiem saturiskajiem kodiem (skat. 19.tabulu).

Kodi topošo skolotāju, skolu mentoru un docētāju uzskatiem par skolu mentoru un docētāju iespējamo palīdzību topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā izpētei

Konceptuālais kods	Saturiskie kodi	Saturisko kodu izteikumu piemēri
Docētāji Mentori	DM_paraugs	Ar demonstrēšanu paša darbā.
	DM_padomdevējs	Var dalīties savā pieredzē.
	DM_organizators	Radot atbalstošu, pozitīvu vidi sarunai par pedagoģisko darbību, tās pašizvērtēšanu.
	DM_draugs	Kopā darbojoties.
	DM_skolotājs	Vadot sarunu ar uzvedinošu jautājumu palīdzību.
	DM_vērtētājs	Veido stundas analīzes jautājumus un analīzes norises plānu.

Respondentu atbilžu analīzes gaitā viens viņu izteikums var vienlaicīgi apzīmēt vairākas docētāju un mentoru funkcijas, ņemot vērā to būtības līdzību, piemēram, DM_draugs un DM_padomdevējs.

Respondentu atbildes atklāj visus sešus teorijā balstītos saturiskos kodus (skat. 20.tabulu). Visbiežāk minēts uzskats, ka mentori un docētāji topošajiem skolotājiem var palīdzēt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, ja ir kā *draugs* (DM_draugs; minēts 36 reizes; 1.vieta), kurš uzklausa, izrāda interesi, strādā kopā ar topošajiem skolotājiem, sniedz atbalstu, iedrošina, uzticās, dod brīvību. To raksturo šādi īsi, bet daudz izsakoši izteikumi:

„Aicināt praktikantus pašiem stāstīt par to, kā gāja mācību stundās.” (mentors_10);
 „Docētāji no fakultātes var palīdzēt ar savu attieksmi un padomiem.” (topošais skolotājs_9).

Visbiežāk šo atbildi izvēlējušies mentori ar vismazāko topošo skolotāju mentorēšanas pieredzi (6 reizes; kopumā mentoru atbildēs 11 reizes), kas, iespējams, nozīmē, ka šiem mentoriem vēl atmiņā pašu studiju un pedagoģiskās prakses laiki, kad izjusta nepieciešamība pēc pieredzējuša profesionāla draudzīga atbalsta, kas palīdzētu reflektēt par savu pedagoģisko darbību.

Topošo skolotāju, skolu mentoru un docētāju uzskati par skolu mentoru un docētāju palīdzību topošajiem skolotājiem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā

Saturiskie kodi	Topošie skolotāji	Skolu mentori			Docētāji			Kopējais kodu atkārtotāšanās biežums
		A	B	C	D	E	F	
DM_draugs	21	11			4			36 (1.v.)
		6	3	2	1	3	0	
DM_skolotājs	23	2			6			31 (2.v.)
		2	0	0	3	2	1	
DM_padomdevējs	20	2			0			22 (3.v.)
		1	0	1	0	0	0	
DM_vērtētājs	12	5			2			19 (4.v.)
		1	2	2	1	1	0	
DM_organizators	4	0			2			6 (5.v.)
		0	0	0	2	0	0	
DM_paraugs	2	0			1			3 (6.v.)
		0	0	0	0	1	0	

A – skolu mentori ar pieredzi mentora pienākumu veikšanā 1-3 gadi

B – skolu mentori ar pieredzi mentora pienākumu veikšanā 7-8 gadi

C – skolu mentori ar pieredzi mentora pienākumu veikšanā 10-12 gadi

D – docētāji ar pieredzi fakultātes prakses vadītāja pienākumu veikšanā 5-7 gadi

E – docētāja ar pieredzi fakultātes prakses vadītāja pienākumu veikšanā 15 gadi

F – docētāja ar pieredzi fakultātes prakses vadītāja pienākumu veikšanā 25 gadi

Savukārt otru biežāk minēto atbildi *skolotājs* (DM_skolotājs; minēts 31 reizi; 2.vieta) kā palīdzību topošajiem skolotājiem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā izvēlējušies topošie skolotāji un docētāji. Viņi uzskata, ka vislabākā docētāju palīdzība topošajiem skolotājiem būtu, ja docētāji regulētu viņu darbību un viņus mācītu. Tas liek domāt, ka docētāji savu amata pienākumu ietvaros vēlas studentus pamācīt un ka topošajiem skolotājiem tas patīk, ja docētāju un mentoru sniegtā palīdzība izpaužas kā sava veida mācīšana, kas nav pārlietu strikta un kritizējoša. Par to liecina arī trešajā vietā ierindotie docētāju un mentoru kā *padomdevēju* (DM_padomdevējs; minēts 22 reizes) pienākumi, kas nozīmē dalīšanos ar topošajiem skolotājiem savā pieredzē, zināšanās, prasmēs. Šo funkciju no docētājiem un mentoriem sagaida tieši topošie skolotāji. Ceturtnā biežāk minētā atbilde *vērtētājs* (minēts 19 reizes) sastopama topošo skolotāju un mentoru ar mentorēšanas pieredzi 7-8 un 10-12 gadi (kopā minēts 4 reizes) atbildēs, kas norāda, ka topošie skolotāji sagaida noteiktu docētāju un mentoru viedokli par savu pedagoģisko darbību, bet mentoriem pieredze darbā ar studentiem patiešām liek būt stingriem, pārbaudīt, uzdot jautājumus, lai tādā veidā topošie skolotāji apgūtu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi. Topošo skolotāju atbildes gan atklāj, ka ne vienmēr mentori izpilda savus pienākumus, tajā skaitā vērtētāja:

„Mentori skolā – ļoti [var palīdzēt], ja viņi nāk vērot stundas un izsaka arī savu vērtējumu par studenta veikumu, tad jā, bet zinu, ka daudziem nemaz nenāca intensīvi skatīties ikdienas stundas.” (topošais skolotājs_3).

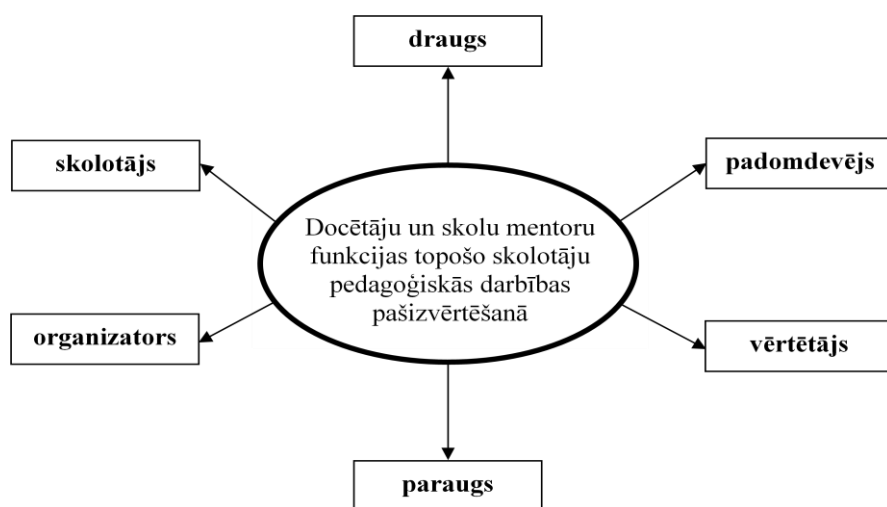
Atšķirības mentoru un docētāju atbildēs atrodamas divos pārējos kodos, jo docētāji uzskata, ka docētājiem un mentoriem jābūt *organizatoriem* (DM_organizators; minēts 2 reizes), kas rada atbilstīgu vidi un atmosfēru, lai varētu palīdzēt topošajiem skolotājiem izvērtēt savu pedagoģisko darbību, kā arī jārada personīgais paraugs (DM_paraugs; minēts 1 reizi), kā izvērtēt savu pedagoģisko darbību, kas kalpotu par ierosmi un stimulu topošajiem skolotājiem. Līdzīgi uzskata arī topošie skolotāji (DM_paraugs; minēts 2 reizes).

„Radot atbalstošu, pozitīvu vidi sarunai par pedagoģisko darbību, tās pašizvērtēšanu. Parādot iespējas, kā produktīvi veikt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.” (docētājs_1);

„Ja studentam ir paveicies, tad mentors var sniegt ļoti labu piemēru turpmākajai studenta profesionālajai darbībai.” (topošais skolotājs_2).

Mentoru atbildēs kodi DM_organizators un DM_paraugs neatklājas. Iespējams, tas tādēļ, ka būt par paraugu topošajiem skolotājiem no docētājiem un mentoriem prasītu daudz darba un gribasspēka.

Respondentu atbilžu analīze liecina, ka topošo skolotāju, docētāju un mentoru sadarbība varētu veicināt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, ja docētāji un mentori, ņemot vērā katra konkrētā studenta vajadzības un noteiktās situācijas apstākļus, veiktu atbilstīgas funkcijas (skat. 12.attēlu). Docētājiem un mentoriem piemērotās situācijās realizējot katru no minētajām funkcijām sadarbībā ar topošajiem skolotājiem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, topošie skolotāji varētu izjust gan docētāju un mentoru interesi par viņu pedagoģisko darbību, gan saņemt nepieciešamo atbalstu tās pašizvērtēšanā.



12.attēls. Docētāju un skolu mentoru funkcijas topošo skolotāju ar mērķi veicināt viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu var ietekmēt dažādi atstākļi. Analizējot topošo skolotāju, docētāju un skolu mentoru uzskatu par ieguvumiem no pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas un tās trūkumiem, tiek izveidoti jautājuma būtībai un respondentu atbildēm atbilstīgi konceptuālie un saturiskie kvalitatīvās analīzes kodi (skat. 21.tabulu). Papildus kodu atkārtotā biežumam, kas noteikts, izmantojot kvalitatīvo datu apstrādes programmu AQUAD 7, respondentu atbildēm tiek veikta arī interpretatīva kontentanalīze.

21.tabula

Kodi topošo skolotāju, skolu mentoru un docētāju uzskatiem par topošo skolotāju ieguvumiem un trūkumiem no pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas izpētei

Konceptuālie kodi	Saturiskie kodi	Saturisko kodu izteikumu piemēri
Ieguvumi (Ie)	Ie_profparlieciba	Tikai skolotājs pats ir stingrākais vērtētājs un kritiķis – neviens cits, epizodiski novērojot stundu, nevar veicināt profesionālo pašpilnveidi.
	Ie_spriestspēja	Iemācās analītiski spriest.
Trūkumi (Tr)	Tr_pieredze	Trūkst pieredzes.
	Tr_neobjektivitate	Nereti studenti vērtē savu darbu neobjektīvi – par augstu, vai par zemu.
	Tr_nav	Negatīvu aspektu nav.
	Tr_arējiefaktori	Var gadīties, ka ir kāds ārējs ietekmes apstāklis, kas nepareizi iztulko situācijas vai paveiktā darba kvalitāti.
	Tr_neprofesionalitate	Nepareizi izvēlēti mērķi un to sasniegšanas veidi.
	Tr_laikietilpiga	Pašizvērtēšana ir laikietilpīgs process.
	Tr_navparauga	Trūkst aizrautības no laba docētāja piemēra.

Par svarīgāko ieguvumu no topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas respondenti uzskata spriestspēju (Ie_spriestspēja; minēts 34 reizes), kuras rezultātā topošie skolotāji spēj veidot pārdomātus secinājumus par savas pedagoģiskās darbības kvalitāti, noteikt, kas izdevies un kur jāstrādā, un ir gatavi mācīties no kļūdām (skat. 22.tabulu). Svarīgākais šis ieguvums šķītis topošajiem skolotājiem (minēts 17 reizes) un docētājiem (minēts 8 reizes). Skolu mentoru par svarīgāko ieguvumu uzskata pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas rezultātā iegūto profesionālo pārliecību (Ie_profparlieciba; minēts 12 reizes), kas palīdz topošajiem skolotājiem nešaubīties par savas pedagoģiskās darbības sasniegumiem, palīdz pārliecināties par izvēlētas profesijas atbilstību savām spējām. Respondentu atbildēs arī minēts, ka tikai cilvēks pats ir vislabākais savas darbības vērtētājs. Pašvērtējuma pozitīvā

ietekme netiek apšaubīta, ko apliecina respondentu izteikumi, kuros uzsvērts, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana nodrošina personības izaugsmi mūža ilgumā un palīdz iejusties profesijā. Piemēram:

„Tāpēc es uzskatu, ka tas nav tāds vienreizējs ieguvums kādam, bet gan vispārēja pirmās nepieciešamības lieta mūsu sabiedrībā kopumā.” (mentors_12);
 „[Pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas rezultātā] topošie skolotāji apgūst profesionālo diskursu.” (docētājs_3).

22. tabula

Topošo skolotāju, skolu mentoru un docētāju uzskati par topošo skolotāju ieguvumiem un trūkumiem no pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas

Saturiskie kodi	Topošie skolotāji	Skolu mentori	Docētāji	Kopējais saturisko kodu atkārtotās biežums	Kopējais konceptuālo kodu atkārtotās biežums
Ie_spriestspēja	17	9	8	34 (1.v.)	Ieguvumi: 61
Ie_profparliecība	9	12	6	27 (2.v.)	
Tr_nav	2	4	0	6	Trūkumi: 56
Tr_neobjektivitāte	15	10	1	26 (1.v.)	
Tr_neprofesionalitāte	3	1	10	14 (2.v.)	
Tr_pieredze	2	5	1	8 (3.v.)	
Tr_laikietilpīga	1	0	4	5 (4.v.)	
Tr_navparauga	0	0	2	2 (5.v.)	
Tr_ārejiefactori	0	1	0	1 (6.v.)	

Uz topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas lietderību norāda arī iepriekš minētais fakts, ka atsevišķi respondenti domā, ka tajā trūkumu nav (Tr_nav; minēts 6 reizes). Kaut šis nav biežāk minētais kods, tas tomēr liecina, ka topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana studiju programmās būtu jāveicina:

„Negatīvu aspektu nav. Tas [topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana] jādara, lai iedrošinātu personības attīstību.” (mentors_11).

Nepieciešamību studiju programmās aktualizēt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu apstiprina arī konceptuālā koda *Trūkumi* saturisko kodu Tr_neobjektivitāte (26 reizes; 1.vieta) un Tr_neprofesionalitāte (14 reizes; 2.vieta) biežā minēšana respondentu atbildēs. Piemēram:

„Iespējams, ka arī nav likti pietiekami lieli akcenti uz pašizvērtēšanas prasmēm skolotāju izglītības studiju procesā. Šīs prasmes ir jāattīsta, jāpilnveido praktiskā darbībā visa studiju procesa laikā, sākot ar 1. studiju gadu, piemēram, analizējot un detalizēti pašizvērtējot savas līdzšinējās prasmes, rakstura īpašības un piemērotību skolotāja pienākumu izpildei.” (docētājs_1);
 „[Topošajiem skolotājiem] pētnieciskās prasmes trūkst.” (docētājs_3).

Netieši norādot uz vajadzību attīstīt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes studiju programmās un akcentējot neobjektivitāti kā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības trūkumu, īpaši skarbi ir mentori, kas, iespējams, liecina par viņu negatīvo pieredzi darbā ar topošajiem skolotājiem, kuri bijuši neobjektīvi attiecībā uz savas pedagoģiskās darbības kvalitātes izvērtēšanu. To raksturo šādas mentoru domas:

„Tas ne vienmēr tiek izdarīts patiesi. Cilvēki ir dažādi, tāpat kā viņu spējas sevi analizēt. Vienam paškritika ir kaut kas neiespējams, citam tā liekas ļoti vienkārša, tāpēc nevar izbēgt no subjektivitātes, kas ar laiku, var sašķobīt, pat sakropļot domas pašam par sevi.” (mentors_12);

„Neobjektīvs pašvērtējums ir kā psiholoģiskā barjera, aiz kuras paslēpties un dzīvot ilūzijā, ka viss ir kārtībā.” (mentors_3);

„Varbūt daži ir pārāk kritiski pret sevi, daži atkal pārāk augstās domās par sevi, tādēļ tomēr vajadzētu mentoram ievirzīt studentu pareizās sliedēs.” (mentors_7).

Mentora_7 uzskatu papildina arī docētāju domas, ka topošajiem skolotājiem trūkst docētāju un mentoru parauga, kas ikdienas darbā praktiski demonstrētu savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (Tr_navparauga; minēts 2 reizes).

Pieredze kā trūkums topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā ir tikai 3.vietā (Tr_pieredze; minēts 8 reizes), jo darbības pētījuma pirmā cikla interviju (Intervija_1 un Intervija_2) respondentu atbilžu analīze atklāj, ka topošie skolotāji pieredzes trūkumu uzskata par vienu no būtiskākajiem apstākļiem, kādēļ viņi neveic vai neprot veikt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Uzmanību saista arī fakts, ka pašizvērtēšanas laukietilpību par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības trūkumu uzskata docētāji (Tr_laukietilpīga; 4 no 5 reizēm), bet topošo skolotāju atbildēs tas minēts tikai vienu reizi, lai gan Intervijā_1 par EPTVS izmantošanu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā tās laukietilpība nav patikusi vairākumam topošo skolotāju.

Rezumējot respondentu atbilžu par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas ieguvumiem un trūkumiem analīzi, var teikt, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu respondenti uzskata ne tikai kā iespēju pilnveidot topošo skolotāju profesionālo kompetenci, bet arī personības attīstību. Taču respondenti arī uzskata, ka topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas trūkumi ir tās neobjektivitāte un neprofesionāla veikšana, jo topošajiem skolotājiem trūkst pieredzes. Respondenti uzskata, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas un tās instrumentārijus (piemēram, EPTVS) laicīga un pakāpeniska iekļaušana studiju procesā palīdzētu savu pedagoģisko darbību izvērtēt skolotājiem ar nelielu pedagoģiskās darbības pieredzi.

Lai noskaidrotu, kādā veidā varētu palīdzēt topošajiem skolotājiem veikt pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, nepieciešams izpētīt, kā topošie skolotāji pedagoģisko darbību izvērtē praktiski: kādā veidā, kad un ar ko kopā viņi izvēlas izvērtēt savu pedagoģisko

darbību. Kvalitatīvās kontentanalīzes veikšanai ar kvalitatīvo datu apstrādes programmu AQUAD 7 tiek izveidoti kodi, kas atbilst intervijas jautājuma un studentu atbilžu būtībai (skat. 23.tabulu). Atbildēm tiek veikta arī interpretatīva kontentanalīze. Analizējot datus, vienu kodu var piemērot vairākiem izteikumiem, pamatojoties uz to saturu, piemēram, respondenta izteikums „Ar mentori pārrunāju” atbilst gan kodam, kādā veidā tiek veikta pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana (Veids_mutiski), gan ar ko kopā tas tiek darīts (Arko_mentors).

23.tabula

Kodi topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas izpētei

Konceptuālie kodi	Saturiskie kodi	Saturisko kodu izteikumu piemēri
Veids (Veids)	Veids_domās	Pēc katras stundas galvā risinās pārdomas.
	Veids_mutiski	Ar mentori pārrunāju.
	Veids_rakstiski	Rakstīju hot reflections.
Ar ko (Arko)	Arko_pats	Vienmēr to daru patstāvīgi.
	Arko_docētājs	Pārrunāju ar pasniedzēju no fakultātes.
	Arko_mentors	Ar mentori pārrunāju.
	Arko_kursabiedri	Pārrunas ar kursabiedriem.
Ko (Ko)	Arko_cits	Tas notika, konsultējoties arī ar skolēniem.
	Ko_pddarbību	Izanalizēju stundas un mēģināju saprast, kur man vēl jāpiestrādā, lai stundas izdotos vēl labākas.
	Ko_personību	Arī manas rakstura īpašības tika izvērtētas.
	Ko_skolēnususnīeg	Parasti es vērtēju, vai izmaiņas palīdz skolēniem iemācīties jauno tēmu.
Kad (Kad)	Kad_pēckatrasst	Pēc katras stundas galvā risinās pārdomas.
	Kad_vēlāk	Mājās.

Pētījuma rezultāti rāda (skat. 24.tabulu), ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu topošie skolotāji vislabprātāk izvēlas veikt mutiski (Veids_mutiski; minēts 13 reizes; 1.vieta) kopā ar mentoru (Arko_mentors; minēts 13 reizes; 1.vieta), izvērtējot savu pedagoģisko darbību (Ko_pddarbību; minēts 17 reizes; 1.vieta) pēc katras vadītās mācību stundas (Kad_pēckatrasst; minēts 14 reizes; 1.vieta). Topošo skolotāju vēlmi pārrunāt savu pedagoģisko darbību un tajā radušās izjūtas un savas rakstura īpašības (Ko_personību; minēts 7 reizes) apstiprina arī viņu atbildes, kurās kā sarunas partneri pedagoģiskās darbības izvērtēšanā minēti gan kursabiedri (Arko_kursabiedri; minēts 6 reizes), gan docētāji (Arko_docētājs; minēts 3reizes). Tieši sarunas ar docētājiem ierindojas vien trešajā vietā (Arko_docētāji; 3 reizes), un respondentu atbilžu analīze liecina, ka studenti vēlētos, lai viņu komunikācija kā ar docētājiem, tā mentoriem būtu bijusi intensīvāka, nekā tas bijis pedagoģiskās prakses laikā. To apliecina šādas studentu atbildes:

„Bija reizes, kad pārrunāju savu darbību ar skolotāju – mentori. Kopumā pietrūka sadarbības gan ar mentori, gan fakultātes pasniedzēju, jo viņa tikai

vienreiz atnāca un mums pat nebija īsti laika visu pārrunāt, jo viņai bija jāsteidzas prom.” (topošais skolotājs_5);
 „Vislabāk jau ir pārrunāt visu ar mentori. Protams, ja ar mentori viss ir kārtībā, ja nav domstarpību, ja viņai ir laiks un interese.” (topošais skolotājs_9);
 „Kad mentore varēja, lietas noteikti pārrunāju arī ar viņu.” (topošais skolotājs_15).

24.tabula

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana praksē

Konceptuālie kodi	Saturiskie kodi	Kopējais kodu atkārtošanās biežums
Veids	Veids_mutiski	13 (1.v.)
	Veids_domās	7 (2.v.)
	Veids_rakstiski	6 (3.v.)
Arko	Arko_mentors	13 (1.v.)
	Arko_kursabiedri	6 (2.v.)
	Arko_pats	5 (3.v.)
	Arko_docētājs	3 (4.v.)
	Arko_cits	1 (5.v.)
Ko	Ko_pddarbību	17 (1.v.)
	Ko_personību	7 (2.v.)
	Ko_skolēnunasnieg	5 (3.v.)
Kad	Kad_pēckatrasst	14 (1.v.)
	Kad_vēlāk	5 (2.v.)

Viena topošā skolotāja (topošais skolotājs_7) skaidro, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā ir iesaistījusi arī savus skolēnus, jo viņa uzskata, ka skolēni var visprecīzāk raksturot, vai viņiem patikusi studenta vadītā mācību stunda un vai students viņiem ir palīdzējis ko jaunu iemācīties. Vēl viena studente atbildē min, ka savu pedagoģisko darbību ir vēlējusies izvērtēt pedagoģiskās prakses seminārā, bet tas nav izdevies, jo bijis par daudz cilvēku (topošais skolotājs_9), kas liek secināt, ka šādu semināru organizēšanā nepieciešams ņemt vērā, cik daudz studentu varētu izteikties un cits citu uz klausīt, sagaidot atgriezenisko saiti arī no iesaistītajiem docētājiem. Tāpat kā jautājumos par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu topošie skolotāji uzskata, ka pedagoģiskā darbības pašizvērtēšanu labāk veikt mutiski un nav nepieciešams rakstīt „garus un plašus pašizvērtējumus” (kods PizvOrg_dokumentēšana, skat. 16.tabulu), šajā jautājumā studenti norāda, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu labprāt veic vieni paši savās domās (Arko_pats; minēts 5 reizes un Veids_domās; minēts 7 reizes). Taču arī šajās atbildēs tiek atspoguļots respondentu uzskats, ka ir vērtīgi savu pedagoģisko darbību ne tikai vienatnē pārdomāt, bet papildus pārrunāt to ar citiem. Piemēram,

„Ja jāatbild pavisam godīgi, tad visvairāk noslinkoju tieši pie obligātā rakstiskā 'hot reflection', kas bija domāts tieši, lai varu pati sevi izvērtēt. (topošais skolotājs_2);

„Gala pašizvērtējumu veicu vienatnē, esot mājās pie sava datora. Šis ir moments, kad man nav vajadzīgs draudzeņu viedoklis par padarīto. Man ir stingrs savs viedoklis, kā es raugos uz situāciju, bet es ļoti ņemu vērā arī mentores, kursabiedreņu, kā arī pasniedzējas viedokli, kad veicu savu izvērtējumu.” (topošais skolotājs_3);

„Bet ne vienmēr to [pedagoģiskās darbības pašizvērtējumu] var uzlikt uz papīra, kā arī ne vienmēr tas rakstiskais ir vajadzīgs. Gari pašizvērtējumi rakstiskā formā vairāk ir priekš citiem. Tā ir manu domu atreferēšana priekš citiem.” (topošais skolotājs_14).

Ja savu pedagoģisko darbību nepieciešams izvērtēt rakstveidā, topošie skolotāji labprāt izmantotu EPTVS (topošais skolotājs_4; topošais skolotājs_7 un topošais skolotājs_8), uzsverot, ka šī portfolio izmantošana pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā ir rosinājusi viņus domāt, kā pamatot savas pedagoģiskās darbības izdošanos un neizdošanos. Iepriecina fakts, ka līdztekus pedagoģiskās darbības kvalitātes noteikšanai, pamatojoties uz savas darbības izvērtēšanu, topošie skolotāji uzmanību pievērš savām emocijām, kas radušās pedagoģiskās darbības gaitā, un vērtē arī sava rakstura īpašību atbilstību skolotāja profesijai (Ko_personību; minēts 7 reizes). Svarīgi tas, ka 5 no 15 topošajiem skolotājiem savu pedagoģisko darbību izvērtē, ņemot vērā skolēnu mācīšanās rezultātus. Tas nozīmē, ka šo topošo skolotāju rīcībā realizējas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas attīstošā funkcija, jo viņi uz pedagoģiskās darbības kvalitāti raugās ne tikai no savas rīcības, bet arī no skolēnu sasniegumu prizmas. Visbiežāk studenti pedagoģisko darbību izvērtē uzreiz pēc novadītās mācību stundas (Kad_pēckatrasst; minēts 14 reizes; 1.vieta), dažkārt to dara vēlāk, piemēram, mājupceļā vai mājās (Kad_vēlāk; minēts 5 reizes; 2.vieta).

Secinājumi par to, kādā veidā topošie skolotāji izvēlas izvērtēt savu pedagoģisko darbību, sasaucas ar iepriekšējiem secinājumiem par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas veicināšanas iespējām. Viens no secinājumiem ir topošo skolotāju izteiktā vēlme pēc intensīvākas sadarbības ar docētājiem un skolu mentoriem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Ja studentiem tiek dota iespēja, viņi labprāt iesaistās sarunās ar mentoriem un docētājiem, kas izrāda interesi par viņu pedagoģisko darbību un kam ir laiks tās izvērtēšanai, tā mazinot arī topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas neobjektivitāti un neprofesionalitāti. Otrs secinājums ir par nepieciešamību ņemt vērā pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas laukietilpību un darbietilpību, ko iespējams mazināt, studiju programmās pašizvērtējumu atbilstīgi strukturējot un organizējot. Trešais secinājums ir par nepieciešamību docētājiem un skolu mentoriem palīdzēt topošajiem skolotājiem izprast ne tikai mutiskās pašizvērtēšanas, bet arī rakstiskās pašizvērtēšanas nozīmi savas profesionālās kompetences attīstībā.

Balstoties uz darbības pētījuma otrajā ciklā iegūto datu analīzi, var secināt, ka studenti, docētāji un skolu mentori topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā par svarīgu komponentu uzskata zināšanas un prasmes, ko studenti apguvuši studiju procesā, jo tās veido arī pamatu pedagoģiskās darbības izvērtēšanas kritērijiem. Lai topošajiem skolotājiem būtu vieglāk šos kritērijus izprast un izmantot, ir nepieciešama topošo skolotāju sadarbība ar docētājiem un skolu mentoriem, kas jaunaļiem speciālistiem var palīdzēt teorētiskajos studijuursos uzzināto izmantot praktiskās situācijās darbā ar skolēniem. Respondenti ir pārliecināti, ka, pateicoties skaidriem izvērtēšanas kritērijiem un sadarbībai ar docētājiem un mentoriem, topošie skolotāji var diagnosticēt savas pedagoģiskās darbības sasniegumus, izrādot interesi un atbildību par savu rīcību. Lai topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana sniegtu rezultātu, tās norisē būtisks komponents ir refleksija, ko realizēt topošajiem skolotājiem var palīdzēt docētāji un mentori. Studenti, docētāji un skolu mentori uzskata, ka svarīgākie priekšnoteikumi topošo skolotāju prasmei izvērtēt savu pedagoģisko darbību ir viņu personības iezīmes, attieksme pret izvēlēto profesiju un savas darbības pašizvērtēšanu un sadarbība ar docētājiem, skolu mentoriem, arī kursabiedriem un citiem iesaistītajiem. Par to liecina arī topošo skolotāju vēlme no docētājiem un mentoriem sagaidīt draudzīgu attieksmi un gatavību sniegt atbalstu un padomu, kad tas studentiem nepieciešams. Respondentu atbildēs minētos pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas trūkumus – neobjektivitāti un neprofesionalitāti – ir iespējams mazināt, docētājiem un skolu mentoriem to atbilstīgi organizējot un intensīvi iesaistoties tās norisē, kā rezultātā topošie skolotāji var attīstīt spriestspēju un profesionālo pārliecību. Vislabprātāk topošie skolotāji pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu veic mutiski, izvēloties sadarbīties ar mentoriem un docētājiem, kam ir laiks un interese par topošo skolotāju pedagoģisko darbību.

Promocijas darba nākamajā apakšnodaļā analizēta empīriskajā pētījumā iesaistīto topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasme un raksturotas iespējas tās attīstības veicināšanai, izmantojot psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanas instrumentāriju Validpack.

4.4. Darbības pētījuma trešā cikla rezultāti

4.4.1. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpēte

Lai izpētītu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi, Dokumentu analīzes_1 (16.a un 16.b pielikums) kontekstā tiek analizēti 12 topošo skolotāju rakstiskie pedagoģiskās darbības pašizvērtējumi. Tas tiek darīts ar kvalitatīvās kontentanalīzes metodi, izmantojot kvalitatīvo datu apstrādes programmu AQUAD 7, nosakot kodu atkārtotāšanās biežumu. Tiek veikta arī atbilžu interpretatīvā kontentanalīze. Dokumentu

analīzes kodi (skat. 25.tabulu) tiek veidoti, balstoties uz zinātniski teorētiskās literatūras analīzes secinājumiem par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes būtību, funkcijām un izpētes kritērijiem, to rādītājiem un izteiktības līmeņiem (skat. 2.3.apakšodaļu). Saturisko kodu izteikumu piemēri nav norādīti tiem kodiem, kuri respondentu atbilžu analīzes gaitā nav tikuši fiksēti. Ņemot vērā kodu saturisko līdzību, atsevišķus konceptuālos kodus var attiecināt uz vienu izteikumu topošo skolotāju rakstiskajos pašizvērtējumos. Piemēram, konceptuālie kodi *Attieksme* par topošo skolotāju iniciatīvu (A_inic) un sadarbību (A_sadarb) pašizvērtēšanas veikšanā pēc to būtības var atbilst vienam un tam pašam izteikumam.

25.tabula

Kodi topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētei

Konceptuālie kodi		Saturiskie kodi	Saturisko kodu izteikumu piemēri
Zināšanas	Zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas funkcijām (Z_funkc)	Z_funkc_ieg	-
		Z_funkc_liet	-
		Z_funkc_prod	-
	Zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas struktūru (Z_strukt)	Z_strukt_ieg	-
		Z_strukt_liet	-
		Z_strukt_prod	-
	Zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizāciju (Z_org)	Z_org_ieg	-
		Z_org_liet	-
		Z_org_prod	-
Izpratne	Izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju saturu (I_krit)	I_krit_ieg	Domājot par savu pašnovērtējumu, jāsaka, ka tas tomēr nemaz nenāk tik viegli, kā biju domājusi. Laikam dēļ tā, ka, kas un kāpēc ikdienā tiek darīts, nenotiek, tik ļoti kārtīgi pārdomājot visas nianses.
		I_krit_liet	-
		I_krit_prod	-
	Izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas rezultātu izmantošanu turpmākai skolēnu mācīšanās kvalitātes nodrošināšanai (I_rezult)	I_rezult_ieg	-
		I_rezult_liet	-
		I_rezult_prod	-

Izpratne	Izpratne par pedagogiskās darbības pašizvērtēšanas devumu savai profesionālajai pilnveidei (I_prof)	I_prof_ieg	-
		I_prof_liet	-
		I_prof_prod	-
Plānošana	Savas turpmākās profesionālās pilnveides mērķa un virzienu izvirzīšana (P_mv)	P_mv_ieg	Svarīgākais, kas man būtu jāpilnveido, ir savas valodas lietojums un citreiz arī instrukciju sniegšana.
		P_mv_liet	Mainīt ātrumu aktivitātēm, jo ne vienmēr man tas izdodas, es tā kā „iestrēgstu” vienā lēmumā, un tad tas sanāk skolēniem par lēnu, bet īsti netieku no šī „ātruma” ārā. Ja pie tā piedomāju, tad sanāk, bet bieži vien stundas laikā koncentrējos uz tiem, kam varbūt neiet tik labi valodā, un tad tas palēnina visas grupas tempu un tie, kas ir ātrāki – garlaikojas.
		P_mv_prod	Lietas, kuras man kā skolotājam būtu jāuzlabo, saistītas ar disciplīnu stundās. Uzskatu, ka man tomēr būtu jābūt nedaudz prasīgākam pret skolēniem, īpaši vecākiem skolēniem. Ja pamatskolā tas vēl netiek izmantots, tad vidusskolā skolēni sāk izmantot to, ka pret viņiem neizturas pārāk bargi un tad viņi manipulē ar dažādām lietām (piemēram, palaist ātrāk starpbrīdī, neuzdot mājasdarbus, nerakstīt kontroldarbus utt.). Lai gan es pati vēlētos dot viņiem vairāk brīvības, jo pati vēl esmu sēdējusi skolas solā viņu vietā un saprotu to sajūtu, ka neko negribas darīt, taču skola paliek skola, un viņi nāk uz skolu pēc zināšanām, nevis atpūtas. Tāpēc uzskatu, ka man pašai būtu jāmaina attieksme, lai nodrošinātu lielāku disciplīnu stundās.
	Savas turpmākās pedagogiskās darbības uzdevumu noteikšana (P_uzd)	P_uzd_ieg	-
		P_uzd_liet	-
		P_uzd_prod	-
	Savas turpmākās pedagogiskās darbības rezultātu prognozēšana (P_rezult)	P_rezult_ieg	-
		P_rezult_liet	-
		P_rezult_prod	-

Refleksija	Refleksija par apkārtējās vides (visa, kas ir neatkarīgs no studenta) ietekmi uz savu pedagoģisko darbību (R_vide)	R_vide_atm	Stundas cenšos veidot interesantas, izmantojot modernās tehnoloģijas, ja klasē ir tāds nodrošinājums.
		R_vide_rac	Plānojot stundas, pārdomāju noteiktos apstākļus (stunda notiek agri no rīta, vēlā pēcpusdienā, pirms/pēc garā starpbrīža, pirms/pēc brīvlaika utt.), kuros notiks stunda, un mēģinu pielāgot to tā, lai stunda ir izdevusies (aktīvāki vai mazāk aktīvi uzdevumi, pāros, individuāli, utt.).
		R_vide_refl	-
	Refleksija par savu rīcību pedagoģiskajā darbībā (R_rīcīb)	R_rīcīb_atm	Es katru stundu sāku ar atkārtojumu par iepriekšējām tēmām vai tēmu (vai nu vārdiņi vai gramatika).
		R_rīcīb_rac	Pagaidām esmu vērtējusi savus skolēnus stundās, jo, manuprāt, vērtējot skolēnus stundā, es varu labāk saprast, kas katram skolēnam ir vajadzīgs.
		R_rīcīb_refl	Esmu saprotoša un viegli pielāgojos skolēnu iespējām un vajadzībām, ja viņiem bija smaga diena ar dažādiem kontroldarbiem, tad vēlos ņemt to vērā, iespēju robežās, un nelikt viņiem daudz pašiem kaut ko darīt. Esmu arī mainījusi savus stundas plānus, lai pildītu tos uzdevumus, kurus skolēni paši man ir lūguši, jo tie viņiem šķiet interesanti. Ja es to uz vietas varu pielāgot un skolēni neapzināti tāpat vai nu atkārtu vārdu krājumu, vai iemācās kaut ko jaunu, tad neredzu nekādus šķēršļus, lai es pamainītu stundas plānu (piemēram, lai paspēlētu vārdu spēlīti).
	Refleksija par savām prasmēm pedagoģiskajā darbībā (R_prasmes)	R_prasmes_atm	Spēju pielāgot klases izkārtojumu atbilstoši mācību stundā iepļānotajam darbam.
		R_prasmes_rac	Sākot ar pirmo sadaļu, zināšanām par mācību procesu un skolēniem, jāsaka, ka īstenībā tā tīri teorētiski daudz ko nemaz nevarētu vairs tik sīki un skaidri paskaidrot. Tajā pat laikā ikdienā, gatavojoties stundām, visas mācītās lietas nāk atmiņā un tiek pielietotas, bet tas notiek, manuprāt, jau vairāk vai mazāk automātiski, jo pašai liekas piemērots attiecīgajām mācīšanas vajadzībām. Varbūt gatavojoties stundām, domājot, kādas metodes pielietot, nedomāju tik ļoti par teorētisko pamatojumu, kas mācīts, taču acīmredzot tas ir turpat zemapziņā, jo kā tad savādāk varētu vispār izdomāt, kas būtu piemērots attiecīgajām stundām, klasēm, skolēniem.
		R_prasmes_refl	Mana stiprā puse ir tā, ka esmu cilvēciska un uz daudziem momentiem klasē reaģēju nevis kā robots, kuram jāizpilda kaut kāds noteikts plāns, bet raugoties no tā, kā skolēni saprot... ja vajadzīgs veltīt vēl vienu stundu šai tēmai, tad tas tiek darīts.

Refleksija	Refleksija par saviem uzskatiem pedagoģiskās darbības kontekstā (R_uzsk)	R_uzsk_atm	Esmu kopumā pozitīva personība un pie manis stundās ir jauki un dzīvīgi, manuprāt.
		R_uzsk_rac	Man iepriekšējā praksē šķita, ka ar vidusskolu būs vieglāk strādāt kā ar sākumskolu un pamatskolu, bet pašlaik saprotu, ka man vairāk patika strādāt ar mazajām klasēm. Jo viņi ir aktīvāki uz dažādām aktivitātēm un viņiem vairāk patīk diskutēt par dotajiem jautājumiem, un arī viņiem ļoti patīk atbildēt uz manis uzdotajiem jautājumiem.
		R_uzsk_refl	Esmu daudz domājusi par skolēnu interesēm ārpus skolas, un, ik pa laikam apjautājoties, kā viņiem iet citās dzīves jomās, tas arī parāda manu ieinteresētību kā personībās. Arī tas liek viņiem cienīt mani, jo viņi, iespējams, apzinās, ka mani interesē viņš kā cilvēks, kā individualitāte, nevis es nāku uz skolu tikai lai novadītu savu stundu pienākuma pēc. Manuprāt, tas rada skolēnos iekšēju motivāciju piedalīties nodarbībā un sekot līdzī, ja tas vēl jo vairāk, iespējams, kaut kādā veidā tiek sasaistīts ar reālo dzīvi, ar viņa, vai viņa klases biedra interesēm.
Attieksme	Iniciatīvas demonstrēšana savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā (A_inic)	A_inic_sit	-
		A_inic_parad	Pēc stundām vienmēr pārdomāju, kas man izdevās vai kas man būtu jāmaina stundās.
		A_inic_pašreg	Nebaidīties jautāt pēc padoma pieredzējušākiem kolēģiem.
	Gatavība sadarboties savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā (A_sadarb)	A_sadarb_sit	-
		A_sadarb_parad	Ņemu vērā lietas, ko man pasaka gan mentore, gan kursabiedri, gan paši skolēni par stundu.
		A_sadarb_pašreg	Pēc katras stundas ir pārrunas ar mentori, kad izstāstu savu redzējumu par stundā notikušo.
	Atbildība par savas pedagoģiskās darbības kvalitāti, to fokusējot uz skolēnu mācīšanos (A_atbild)	A_atbild_sit	-
		A_atbild_parad	Cenšos padarīt mācību grāmatu sasītošāku skolēniem, adaptējot tur atrodamos uzdevumus savādākās izpildes formās.
		A_atbild_pašreg	Bieži izmantoju datoru, OHP, krāsainas lapiņas, lai stundas padarītu interesantākas un skolēniem būtu daudz lielāks prieks mācīties valodu.

Analizējot topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi, no pieciem konceptuālajiem kodiem studentu rakstiskajos pedagoģiskās darbības pašizvērtējumos visbiežāk ir fiksēts kods Refleksija (R_prasmes, R_rīcīb, R_uzsk, R_vidē; kopā minēts 259 reizes) (skat. 26.tabulu). Tas nozīmē, ka, izvērtējot savu pedagoģisko darbību, topošie skolotāji uzskata par svarīgu iedziļināties tās sasniegumos un izprast, kas noteicis noteiktas rīcības izdošanos vai neizdošanos. Neraugoties uz to, ka visbiežāk topošie

skolotāji reflektē par savām prasmēm pedagoģiskajā darbībā (R_prasmes; minēts 133 reizes), viņu izteikumi attiecībā uz šo kodu vairākumā gan atrodas zemākajā – atmiņā atsaukšanas līmenī (R_prasmes_atm; minēts 107 reizes), ko raksturo atsevišķu notikumu un faktu akcentēšana, necenšoties meklēt savas darbības skaidrojuma alternatīvas. Tas redzams šādos topošo skolotāju izteikumos:

„Protu dažādi saorganizēt stundas darbu: frontālais darbs ar visu klasi, darbs pāros un grupās, individuāli palīdzot skolēniem, ja nepieciešams.” (topošais skolotājs_2);

„Arī ar skolēniem protu rast kopīgu valodu.” (topošais skolotājs_7).

26.tabula

Kopējais kodu biežums topošo skolotāju rakstiskajos pašizvērtējumos

Saturiskie kodi	Saturisko kodu kopējais atkārtotās biežums	Konceptuālie kodi	
		Atsevišķi pa rādītājiem	Kopā
R_prasmes_atm	107	Refleksija – prasmes 133	Refleksija 259
R_prasmes_rac	17		
R_prasmes_refl	9		
R_rīcīb_atm	57	Refleksija – rīcība 65	
R_rīcīb_rac	4		
R_rīcīb_refl	4		
R_uzsk_atm	28	Refleksija – uzskati 46	
R_uzsk_rac	12		
R_uzsk_refl	6		
R_vide_atm	11	Refleksija – vide 15	
R_vide_rac	4		
A_atbild_parad	19	Attieksme – atbildība 34	Attieksme 63
A_atbild_pašreg	15		
A_inic_parad	6	Attieksme – iniciatīva 17	
A_inic_pašreg	11		
A_sadarb_parad	3	Attieksme – sadarbība 12	
A_sadarb_pašreg	9		
P_mv_ieg	13	Plānošana – mērķis un virzieni 35	Plānošana 35
P_mv_liet	20		
P_mv_prod	2		

Topošo skolotāju reflektīvās domāšanas racionalizācijas līmeni (R_prasmes_rac; minēts 17 reizes) un augstāko – reflektivitātes līmeni (R_prasmes_refl; minēts 9 reizes) attiecībā uz savu pedagoģisko prasmju izvērtēšanu raksturo šāds respondenta izteikums:

„Lietas, kuras man kā skolotājam būtu jāuzlabo, saistītas ar disciplīnu stundās. Uzskatu, ka man tomēr jābūt nedaudz prasīgākam pret skolēniem, īpaši vecākiem skolēniem. Ja pamatskolā tas vēl netiek izmantots, tad vidusskolā skolēni sāk izmantot to, ka pret viņiem neizturas pārāk bargi, un tad viņi manipulē uz dažādām lietām (piemēram, palaist ātrāk starpbīdī, neuzdot mājas darbus, nerakstīt kontroldarbus utt.). Lai gan es pati vēlētos dot viņiem vairāk brīvības,

jo pati vēl nesen esmu sēdējusi skolas solā viņu vietā un saprotu to sajūtu, ka neko negribas darīt, taču skola paliek skola un viņi uz skolu nāk pēc zināšanām, nevis atpūtas. Tāpēc uzskatu, ka man būtu pašai jāmaina attieksme, lai nodrošinātu lielāku disciplīnu stundās”. (topošais skolotājs_7).

Rakstiskajos pedagoģiskās darbības pašizvērtējumos topošie skolotāji bieži reflektē arī par savu rīcību pedagoģiskajā darbībā (R_rīcīb; minēts 65 reizes). Arī šajā gadījumā topošo skolotāju refleksija pārsvarā ir zemākajā – notikumu atmiņā atsaukšanas līmenī (R_rīcīb_atm; minēts 57 reizes), taču ir arī 4 izteikumi, kas liecina par reflektīvās domāšanas racionalizācijas līmeni (R_rīcīb_rac), kad topošie skolotāji notikušajā meklē cēloņsakarības, un 4 izteikumi, kas raksturo augstāko – reflektivitātes – līmeni (R_rīcīb_refl), kurā topošo skolotāju mērķis, analizējot savu pedagoģisko darbību no dažādiem skatupunktiem, ir to uzlabot, balstoties uz saviem spriedumiem. Topošo skolotāju biežā reflektēšana par savām prasmēm un rīcību liecina, ka viņiem ir salīdzinoši viegli reflektēt par lietām, ko savā pedagoģiskajā darbībā uzskata par svarīgām un ko var uzskatāmi raksturot, taču tas pārsvarā tiek darīts, neiedziļinoties notikumos un nemeklējot savai darbībai teorētisku pamatojumu, lai to varētu izmantot līdzīgās situācijās nākotnē, bet gan vairāk koncentrējoties uz atsevišķiem notikumiem. Iespējams, ka par savām prasmēm un rīcību topošajiem skolotājiem reflektēt ir vieglāk arī tādēļ, ka līdztekus brīvās formas rakstiskajam pedagoģiskās darbības pašizvērtējumam viņi ir aizpildījuši noteiktu vērtēšanas kritēriju tabulas un, pateicoties šiem kritērijiem, topošajiem skolotājiem ir bijis vieglāk pamanīt un izvērtēt tieši savas pedagoģiskās darbības prasmes un rīcību. Reflektivitātes līmenis topošo skolotāju rakstiskajos pedagoģiskās darbības pašizvērtējumos atklājas arī izteikumos, kas attiecas uz viņu refleksiju par saviem uzskatiem pedagoģiskās darbības kontekstā (R_uzsk_refl; minēts 6 reizes no 46 reizēm šajā kodā kopumā), piemēram:

„Sastādot kontroldarbus, noteikti lieku uzdevumus, kurus esam pārrunājuši stundu laikā, uzdevumus, kurus esam pildījuši, un ievietoju lietas, kuras piekodināju, lai viņi atkārtotu uz kontroldarbu. Domāju, ka tas arī iedrošina skolēnu un viņš zina uz ko gatavoties, nevis likt viņam atkārtot visus vārdiņus, kuri ir attiecīgajā nodaļā, jo tie būs iekļauti kontroldarbā. Tas skolēnos radītu lieku stresu, un viņi neko neatkārtos, jo visu iemācīties viņi tāpat nevarēs. Ieguvums nebūs nekāds, atzīmes būs vājākas un motivācija zudīs.” (topošais skolotājs_7);

„Man patīk, ka skolotājs, it īpaši šajā mācību priekšmetā, var mācīt skolēniem citas lietas, kas ir saistītas ar dzīvi, apkārtējo pasauli, savstarpējo saskarsmi, ka skolēns ne tikai iegūst zināšanas angļu valodā, bet arī iegūst kaut ko kā cilvēks, jo abas šīs lietas – gan angļu valoda, gan tās lietas, kas saistītas ar dzīvi, – būs noderīgas skolēniem nākotnē, un sasaistot šo priekšmetu ar reālo dzīvi skolēni redz tā reālo pielietojumu turpmākajā dzīvē.” (topošais skolotājs_10).

Tas, ka topošo skolotāju rakstiskajos pedagoģiskās darbības pašizvērtējumos ir izteikumi reflektivitātes līmenī, ļauj domāt, ka studentiem ir pa spēkam savus uzskatus, rīcību

un prasmes pamatot ar teorētiskiem spriedumiem, ko var realizēt jaunās atbilstīgās situācijās. Iespējams, nepieciešams rosināt topošos skolotājus pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu veikt aktīvāk, docētājiem un skolu mentoriem palīdzot viņiem šajā procesā.

Otrs biežāk atrodamais konceptuālais kods topošo skolotāju rakstiskajos pedagoģiskās darbības pašizvērtējumos ir attieksmes izteikšana pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (Attieksme; A_atbild, A_inic, A_sadarb; minēts 63 reizes). Visvairāk topošie skolotāji uzsver „atbildību par savas pedagoģiskās darbības kvalitāti” (A_atbild; minēts 34 reizes), kur līdzvērtīgi bieži tiek paustas gan paradumu (A_atbild_parad; minēts 19 reizes), gan augstākā līmeņa – pašregulācijas attieksmes (A_atbild_pašreg; minēts 15 reizes). Tas atspoguļojas šādos studentu izteikumos:

„Mana stiprā puse ir tā, ka esmu cilvēciska un uz daudziem momentiem klasē reaģēju nevis kā robots, kuram jāizpilda kaut kāds plāns, bet raugoties no tā, kā skolēni saprot... ja vajadzīgs veltīt vēl vienu stundu šai tēmai, tad tas noteikti tiek darīts.” (topošais skolotājs_3);

„No valodas lietojuma bieži cenšos piedomāt pie instrukciju sniegšanas. Ne vienmēr gan tas ir saistīts ar to, kā es izskaidroju uzdevumu, bet bieži skolēni saka, ka nesaprot, kas viņiem ir jādara (dažreiz gan tas ir saistīts ar to, ka viņi vienkārši neklausās). Pēc savu instrukciju sniegšanas parasti pārjautāju, vai viņiem ir saprotams, kas ir jādara, un parasti aktīvākam skolēnam palūdzu atkārtot vēlreiz klasei, kas viņiem jādara, ar mērķi pārliecināties, ka viņi ir sapratuši manu uzdevuma nosacījumu.” (topošais skolotājs_7);

„Katram skolēnam es mēģināju atrast pieeju, jo viņi visi ir ļoti dažādi un zināšanas līmeņi ir arī ļoti dažādi. Dažreiz bija jātulko visu, jo skolniece gribēja piedalīties stundā, bet nevarēja neko saprast. „ (topošais skolotājs_13).

Pašregulācijas attieksmes dominē arī izteikumos par iniciatīvu (A_inic_pašreg; minēts 11 reizes), kad topošie skolotāji izrāda pašiniciatīvu savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, gan sadarbību (A_sadarb_pašreg; minēts 9 reizes), kad topošie skolotāji izsaka gatavību sadarboties savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, piemēram, ar augstskolas docētājiem vai skolu mentoriem.

„Vienmēr ieklausos citu sniegtajos komentāros un padomos par manu darbu un cenšos tos ievērot.” (topošais skolotājs_4);

„Ik pa laikam arī palasu kādus rakstus, ko ir iespējams atrast internetā, jo tie dažkārt liek padomāt par to, kādi ir skolotāji un kāds skolotājs es negribētu būt.” (topošais skolotājs_5);

„Pārrunājot ar mentori manis labotos skolēnu rakstu darbus, mentore atzīst, ka es vērtēju skolēnu darbus ļoti adekvāti, protams, labošanas procesā gadās palaist garām kādu kļūdu, bet kopumā viss ir labi.” (topošais skolotājs_10).

Minētie topošo skolotāju izteikumi ļauj secināt, ka viņi apzinās savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas nozīmi attiecībā uz savas pedagoģiskās darbības kvalitāti, taču viņiem ir nepieciešams arī atbalsts un palīdzība, ko var sniegt augstskolas docētāji un skolu mentori.

Trešais kods, kas biežāk atklājas topošo skolotāju rakstiskajos pašizvērtējumos, ir attiecināms uz viņu turpmākās pedagoģiskās darbības plānošanu (Plānošana; minēts 35 reizes), kurā studenti koncentrējas gan tikai uz savas profesionālās attīstības mērķa un virzienu ieskicēšanu, neiedziļinoties detalizētāku uzdevumu vai turpmākās pedagoģiskās darbības rezultātu prognozēšanā. Un arī tad mērķa un virzienu noteikšana notiek sapratnes (P_mv_ieg; minēts 13 reizes) un lietošanas (P_mv_liet; minēts 20 reizes) līmeņos, ko raksturo attiecīgi grūtības, nosakot savas profesionālās pilnveides mērķi un virzienus, vai zināmas izpratnes demonstrēšana, runājot par savas profesionālās pilnveides mērķi un virzieniem. Piemēram:

„Man būtu jāpiedomā pie tā, vai es gramatiski pareizi runāju, jo bieži vien man teikumi pagātnē nav pareizi. (Lietojot did man darbības vārds paliek pagātnes formā, bet pie tā mēģinu strādāt un piedomāju, ko saku.) Dažkārt es sapinos tajā, ko saku, un tad vairs nezinu, kā pabeigt teikumu, lai viņam būtu saprotama jēga, bet ceru, ka tas nāks ar laiku.” (topošais skolotājs_5).

Tas nozīmē, ka arī šajā aspektā topošajiem skolotājiem ir nepieciešama palīdzība, ko varētu nodrošināt docētāji un skolu mentori.

Rakstiskajos topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtējumos nav fiksēts neviens izteikums, kas raksturotu kodu *Zināšanas* par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, un tikai pāris izteikumi, kas raksturo kodu *Izpratne* par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (I_krit_ieg; minēts 3 reizes; skat. 30.pielikumu). Tas varētu liecināt, ka topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētei attiecībā uz šiem kritērijiem būtu nepieciešami cita veida uzdevumi, kuros studentiem būtu iespēja to demonstrēt.

Lai gan studenti ir spējīgi reflektēt par savu pedagoģiskās darbības kvalitāti, it īpaši par savām prasmēm un rīcību, tas pārsvarā notiek atmiņā atsaukšanas līmenī. Tas nozīmē, ka topošie skolotāji mēdz rīkoties tieši tā, kā tikuši mācīti vai kā novērojuši darām savus skolotājus, docētājus vai mentorus, necenšoties veidot savu rīcības modeli un nemeklējot alternatīvas savai rīcībai notikušo situāciju izvērtēšanā. Iespējams, ka saskatīt savas pedagoģiskās darbības un skolēnu mācīšanās saistību, analizēt savu pedagoģisko darbību no dažādiem skatupunktiem, meklējot atbildes uz jautājumiem, kas radušies pedagoģiskās darbības norisē, studentiem varētu palīdzēt sadarbība ar docētājiem un mentoriem. Uz to norāda gan darbības pētījuma divu iepriekšējo ciklu secinājumi, gan topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētes rezultāti, kas liecina, ka studenti labprāt izrāda iniciatīvu savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā un veic to sadarbībā ar docētājiem un mentoriem, ja saņem no viņiem atbalstu un palīdzību un pašizvērtēšana tiek organizēta pakāpeniski un secīgi.. Līdzīgi kā H. Jokinena un E. Saranena (*Jokinen & Saranen,1998*) pētījumā, arī konkrētā empīriskā pētījuma datu analīze apstiprina, ka

topošajiem skolotājiem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu ir vieglāk veikt un pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasme atklājas augstākā līmenī, ja tā norit apzinātā un plānotā veidā. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes attīstību veicina arī tas, ka pašizvērtēšanas procesam ir struktūra, pēc kuras vadīties, reflektējot par savu pedagoģisko darbību (Green, 2006), un topošajiem skolotājiem ir pieejami objektīvi sava snieguma izvērtēšanas kritēriji, kas viņiem palīdz saskatīt savas pedagoģiskās darbības kvalitāti (Drew, 2001; Silvia & Phillips, 2004). Šeit aktuāls ir jautājums par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju saturu un apjomu, lai to nebūtu par daudz un tie būtu topošajiem skolotājiem izprotami (European Commission, 2007; Loughran, 2006; Moore, 2004). Balstoties uz iegūto datu analīzi, var secināt, ka svarīgs faktors topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas procesā un pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes attīstībā ir docētāju un skolu mentoru sadarbība, palīdzot topošajiem skolotājiem veidot izpratni par savas pedagoģiskās darbības kvalitāti un rast risinājumus pedagoģiskās darbības sarežģījumiem. Docētāju un mentoru sniegtā atgriezeniskā saite topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas procesā veicina studentu pašizvērtēšanas prasmes attīstību.

Teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātā izdarītie secinājumi liecina, ka topošajiem skolotājiem nepieciešama pedagoģiskās darbības vadīta pašizvērtēšana, kā arī nepieciešami papildus instrumentāriji un metodes tās realizēšanai praksē. Eiropas valstu VINEPAC projektā izstrādātais un CAPIVAL projektā aprobētais pieaugušo izglītotāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences izvērtēšanas instrumentārijs Validpack ir viena no iespējam topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu organizēt, ņemot vērā promocijas darba teorētiskā un empīriskā pētījuma secinājumus, kas pamato ierosinājumu veidot docētāju vai skolu mentoru vadītu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Nākamajā nodaļā analizēts topošo skolotāju uzskats par Validpack instrumentārija uzdevumu izmantošanu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā.

4.4.2. Validpack izmantošana topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā

Intervijā_6 (17.a un 17.b pielikums) 12 topošie skolotāji sniedz atbildes par Validpack instrumentārijā ietverto uzdevumu (skat. 10.tabulu) izmantošanu savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Respondentu atbildes tiek analizētas, izmantojot interpretatīvo kontentanalīzi.

Analizējot studentu atbildes par uzdevumu „Refleksiju par savu ceļu uz skolotāja profesiju”, redzams, ka pieci studenti no divpadsmit šo uzdevumu atzīst par lietderīgu un skaidro, ka ar tā palīdzību veidojusies apziņa par to, kā nonākts līdz skolotāja profesijas

izvēlei, kā veidojusies profesionālā attīstība. Šis uzdevums ir palīdzējis studentiem atklāt to, kas ticis darīts neapzināti savas profesionālās izvēles ceļā, kā arī palīdzējis analizēt paveikto un iezīmēt profesionālās nākotnes vīziju. Trīs studenti refleksiju par savu ceļu uz skolotāja profesiju uzskata par kreatīvu un radošu uzdevumu. Taču četriem studentiem šis uzdevums nav šķitis lietderīgs. Kopumā var secināt, ka šis uzdevums topošo skolotāju pedagoģiskās darbības izvērtēšanas procesā ir vairāk kā radoša aktivitāte, kas vērsta uz pārdomām par pagātņi, un maz ietekmē studentu pedagoģiskās darbības novērtēšanu tagadnē.

Uzdevumu, kurā docētājs ir topošo skolotāju pedagoģiskās darbības novērotājs viņu vadītajās mācību stundās, deviņi studenti uzskata par ļoti lietderīgu vai pat vērtē to kā vislietderīgāko no visām docētāja aktivitātēm. Studenti to paskaidro, ka docētājas skats no malas un redzētā pārrunāšana palīdz pievērst uzmanību lietām, ko pats topošais skolotājs nepamana, palīdz analizēt dažādas pedagoģiskās darbības detaļas un gatavoties nākamajām mācību stundām, jo docētāja sniedz noderīgus padomus. Atsevišķi topošie skolotāji uzsver, ka šādas pedagoģiskās darbības analizēšanas sarunas palīdz vairot pārliecību par saviem spēkiem un ceļ profesionālo pašapziņu, liek saņemties un strādāt tālāk. Viens students uzskata, ka šī uzdevuma ietvaros var mācīties, kā veikt savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Pamatojoties uz topošo skolotāju atbilžu analīzi, var secināt, ka šī ir nozīmīga aktivitāte topošo skolotāju pedagoģiskās darbības izvērtēšanas procesā. Tās atbilstīga norise var palīdzēt topošajiem skolotājiem veidot savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas principus un augt profesionāli.

Interviju, kurā docētāja katram topošajam skolotājam uzdod jautājumus, kas saistīti ar viņa pedagoģisko darbību, par lietderīgu uzskata pieci studenti. Viņi to argumentē ar paskaidrojumu, ka šajā uzdevumā ir iespējams ne tikai atspoguļot savu pedagoģiskās darbības būtību, bet, formulējot savu viedokli, arī par savu darbību iegūt papildus informāciju. Taču, tā kā uzdevuma izpilde ir mutiska, tad viens topošais skolotājs uzskata, ka tādējādi var aizmirst ko svarīgu pateikt. Viena studente akcentē, ka šī ir līdz šim nebijusi aktivitāte pedagoģiskajā praksē. Savukārt divu studentu atbildēs atslēgas frāze ir „liek aizdomāties”, kas liecina, ka topošie skolotāji intervijā neizsakās tikai formāli, bet patiesi pārdomā savu pedagoģisko darbību. Savukārt viens students uzskata, ka šis uzdevums *neko daudz nedeļa*, bet divi studenti atbildes nav snieguši. Jāsecina, ka topošo skolotāju viedokļi par konkrētā uzdevuma lietderību dalās un pirms tā veikšanas, iespējams, docētājam kopā ar studentiem jāprecizē uzdevuma mērķis.

Portfolio kā savas pedagoģiskās darbības atspoguļošanas veidu par lietderīgu uzskata vien četri studenti. Viņuprāt, portfolio ir iespējams parādīt savas profesionālās prasmes, piemēram, atbilstīgu kvalitatīvu materiālu izvēli un savas darbības organizēšanu. Vienlaicīgi

topošie skolotāji atzīst, ka šis ir nogurdinošs un laikietilpīgs uzdevums. Trīs topošie skolotāji domā, ka bez portfolio veidošanas var iztikt. Arī par šī uzdevuma lietderību pedagoģiskās darbības izvērtēšanā studentu viedokļi nav viennozīmīgi, tādēļ docētājam rūpīgi jāpārdomā prasības portfolio iekļaujamajiem materiāliem, lai topošajiem skolotājiem uzdevuma veikšana sniegtu profesionālu ieguvumu un nebūtu tikai laika tērēšana.

Rakstiskais katra topošā skolotāja pedagoģiskās darbības izvērtējums, ko sagatavo docētāja un ko katrs topošais skolotājs saņem pirms sava pedagoģiskās darbības rakstiskā pašizvērtējuma sagatavošanas, pēc studentu domām, ir lietderīga aktivitāte, kurā iespējams iepazīties ar objektīvu savas pedagoģiskās darbības izvērtējumu un salīdzināt to ar savām domām. Topošajiem skolotājiem ir svarīgi, ka viņu profesionālā izaugsme tiek pamanīta, un tas ir kā uzmundrinājums viņu pilnveidei nākotnē. Viens students akcentē, ka šādu rakstisku savas pedagoģiskās darbības izvērtējumu līdz šim vēl nekad nav saņēmis, savukārt divi studenti īpaši izceļ rakstisko formu, jo *tas nekur nepazudīs un tajā būs iespējams ieskatīties, kad vien radīsies nepieciešamība*. Jāsecina, ka docētājas veidotā rakstiskā izvērtējuma lietderība topošo skolotāju pedagoģiskajai darbībai netiek apšaubīta.

Savas pedagoģiskās darbības rakstisko pašizvērtējumu kā lietderīgu aktivitāti atzīst pieci studenti, jo, to rakstot, ir iespējams izvērtēt savas prasmes un spējas, saprast savu profesionālo attīstību, analizēt un vērtēt savu pedagoģisko darbību un mācīties koncentrēti paust savas domas. Viens students uzskata, ka šis ir interesants uzdevums, bet citam studentam tas licis censties būt objektīvam. Savukārt divi studenti domā, ka bez šāda uzdevuma varētu iztikt un ka pašizvērtējumu labāk veikt pēc noteiktiem kritērijiem, nevis brīvā formā. Divi studenti atbildes uz šo jautājumu nav snieguši. Kopumā topošo skolotāju izteikumi liecina, ka uzdevums ir lietderīgs, taču tā veiksmīgākai norisei nepieciešama struktūras un izpildes prasību precizēšana.

Topošā skolotāja darbu ar pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritērijiem un docētājas darbu ar šiem pašiem kritērijiem par lietderīgu uzskata puse studentu, skaidrojot, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana notiek, izmantojot kompakto kritēriju apkopojumu, uzskatāmi parādot, kas ir paveikts un kam jāpievērš uzmanība. Viens students uzsver, ka šī uzdevuma pozitīvais aspekts ir tas, ka liek domāt, kā viņa praktiskā darbība stundās izpaužas teorētiskā pamatojuma veidā, savukārt cits students uzskata, ka *doto kritēriju aizpildīšana ir loģisks solis pēc savas pedagoģiskās darbības novērtēšanas brīvā stilā*, kas ticis veikts iepriekšējā uzdevumā. To, ka *šādus kritērijus izpildīt vienreiz dzīvē ir nepieciešams*, uzskata viens students, bet vēl viens topošais skolotājs domā, ka šāda aktivitāte nav lietderīga. Divi topošie skolotāji norāda, ka sevi novērtēt ir grūti un tādēļ ne visus kritērijus ir varējuši aizpildīt. Atbilžu apkopojums vedina domāt, ka topošie skolotāji ar pedagoģiskās darbības

pašizvērtēšanas kritērijiem strādājuši labprāt un tas viņiem palīdzējis sekot savai profesionālajai izaugsmei, taču viņiem nepieciešams arī docētāja atbalsts un iepriekšēja sagatavošanās šai aktivitātei, lai pašizvērtējums būtu profesionāls un objektīvs.

Topošo skolotāju iespēju analizēt savu pedagoģisko darbību un izteikt vērtējumu sarunā ar docētāju, uzklusot viņas viedokli – topošā skolotāja pedagoģiskās darbības pašizvērtējuma un docētājas vērtējuma konsolidāciju vienpadsmit studenti atzīst par vislietderīgāko aktivitāti no visām, kā galveno ieguvumu minot sarunu ar docētāju un iespēju savu un docētājas vērtējumu konsolidēt. Studenti uzskata, ka sarunas laikā var redzēt, cik viņi paši objektīvi spējuši savu darbību izvērtēt, var izrunāt neskaidrās lietas un no sava un docētājas vērtējuma var izveidot vienojošus secinājumus. Tikai viena studente aktivitātē nesaskata ieguvumus no uzdevuma, skaidrojot, ka *katram cilvēkam tomēr savs viedoklis*. Topošo skolotāju atbilžu analīze liecina, ka viņiem ir svarīgi, lai domas tiktu uzklusītas, lai viņi tās varētu salīdzināt ar docētājas uzskatu un izdarītu secinājumus.

Paužot attieksmi par docētājas aktīvo iesaistīšanos studentu pedagoģiskās darbības norisē un tās izvērtēšanā, topošie skolotāji pauž gandarījumu par to, *ka kādam tas* [topošo skolotāju pedagoģiskās darbība] *interesē*. Viņi akcentē iespēju ar docētāju izrunāt savu darbošanos, to analizējot un argumentējot. Validpack uzdevumu pildīšanas process kopumā topošajiem skolotājiem ir palīdzējis savu pedagoģisko darbību izvērtēt objektīvāk un *noticēt saviem spēkiem*. Studenti uzsver, ka laiks, pildot uzdevumus, pagājis nemanot, un bez docētājas stimula tik detalizētu savas pedagoģiskās darbības vērtēšanu viņi nebūtu veikuši. Viens students atzīst, ka visu Validpack uzdevumu rezultātā var iepazīties ar dažādiem veidiem, kā var izvērtēt savu pedagoģisko darbību. Un viens students uzsver, ka tik aktīvai docētājas līdzī sekošanai studentu pedagoģiskajai darbībai būtībā jābūt biežāk. Tikai viens students min, ka bijis *sarežģīti saskaņot laikus ar docētāju tik daudzajām tikšanās reizēm*. Topošo skolotāju atbildēs kopumā jaušams atbalsts aktīvai docētājas iesaistei viņu pedagoģiskās darbības norisē un tās izvērtēšanā, jo tas sniedz iespēju regulāri tikties ar docētāju un pārrunāt savu pedagoģisko darbību, kas savukārt palīdz topošajiem skolotājiem veidot adekvātu savas pedagoģiskās darbības pašizvērtējumu.

Kā svarīgākais pozitīvais aspekts Validpack instrumentārija uzdevumu izpildē studentu atbildēs tiek minēta docētājas aktīvā iesaistīšanās un sarunas par pedagoģiskajiem jautājumiem. Viens students uzsver mierīgo gaisotni, kādā vienmēr noritējušas tikšanās ar docētāju. Topošajiem skolotājiem ir patīcis darbs ar pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritērijiem, jo tie apkopoti pārredzamā tabulā. Savukārt tas, kas studentiem nepatīk, ir jautājumi, kas vairākos uzdevumos pārklājušies, rakstiskie uzdevumi ir bijuši laikietilpīgi, kā arī tas, ka jāaskaņo tikšanās laiki ar docētāju. Var secināt, ka kopumā studentiem Validpack

instrumentārijā ietvertu uzdevumu izmantošana pedagoģiskās darbības izvērtēšanā ir bijis lietderīgs process, kas rosinājis viņu iesaistīšanos pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā un mērķtiecīgā savas profesionālās izaugsmes sekmēšanā.

Skaidrojot to, kas studentiem no Validpack aktivitātēm palīdzējis pedagoģiskās darbības novērtēšanas procesā, bet kas apgrūtinājis, tiek minēti vairāki aspekti. Topošajiem skolotājiem noderīgas bijušas sarunas ar docētāju; pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju pildīšana, jo tie palīdzējuši saprast, kas un kāpēc tiek pedagoģiskās darbībā darīts; docētājas ieteikumi un atbalsts. Savukārt galvenais apgrūtinājums bijis fakts, ka uzdevumu veikšana bijusi laikietilpīga – gan rakstisko uzdevumu veikšana, gan portfolio veidošana, gan pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju aizpildīšana. Viena studente min, ka vienīgais apgrūtinājums bijis *savs slinkums*. Tas liek domāt, ka, neraugoties uz Validpack uzdevumu izpildes laikietilpību un darbietilpību, iesaistīšanās tajos topošajiem skolotājiem ir sniegusi profesionālu ieguvumu, palīdzot izprast savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas nozīmi un tās ietekmi uz profesionālo attīstību.

Jautājumā par ieguvumiem, piedaloties Validpack aktivitātēs, topošie skolotāji uzskaita šādas lietas: labāk vadīt un arī analizēt mācību stundas; sistemātiski domāt par savu pedagoģisko darbību; objektīvi skatīties uz padarīto; pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana veikšana un tās iespējamie dažādie veidi; būt elastīgam; uzklaut citu viedokli; nebūt tik paškritiskam. Pamatojoties uz respondentu atbilžu analīzi, var secināt, ka Validpack izmantošana topošo skolotāju pedagoģiskās darbības izvērtēšanā sniedz pozitīvu rezultātu ne tikai studentiem kā topošajiem skolotājiem, domājot par viņu profesionālo izaugsmi, bet kā personībām kopumā, attīstot noteiktas īpašības, kas nozīmīgas skolotāja profesionālajā ikdienā. Nākotnē no Validpack instrumentārija aktivitātēm studenti vēlētos piedalīties savu vadīto mācību stundu analīzes procesā; vēlētos savas mācību stundas pārrunāt ar kolēģiem; noteikti izmantot pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju tabulas.

Apkopojot respondentu atbildes par to, vai viņi veiktu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu paši, ja tā nebūtu obligāta, tikai viena studente atbild, ka to nedarītu, atsaucoties uz pieredzes trūkumu pašizvērtēšanas veikšanā. Pārējās atbildes apstiprina darbības pētījuma pirmajos divos ciklos formulēto secinājumu, ka studenti savu darbību labprātāk izvērtē domās, piedalās mutiskās diskusijās ar docētāju vai mentoru, bet rakstiski pašizvērtēšanu neveic, ja vien tā nav obligāta. Lai gan studenti domā, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana ir pārāk laikietilpīga un darbietilpīga, iepriecina tas, ka docētāju un mentoru vadībā viņi ir gatavi iedziļināties tās kvalitātes izvērtēšanā. Par to liecina šādi studentu izteikumi:

„Jā, darītu [pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu], bet tikai mutiski.....man personīgi ir svarīgs apkārtējo atzinums, ka man kaut kas padodas, un uzslavas vārdi mani bieži vien motivē darīt vēl labāk.” (topošais skolotājs_2);
„Es nevarētu iedomāties, ja pēc stundas man nebūtu iespēja sevi analizēt un saņemt ieteikumus un atbalstu no mentores.” (topošais skolotājs_10).

Iegūto datu analīze ļauj secināt, ka topošie skolotāji Validpack instrumentārijā ietvertos uzdevumus uzskata par atbilstīgiem, lai ar to palīdzību varētu izvērtēt savu pedagoģisko darbību. Topošie skolotāji uzskata, ka Validpack instrumentārija izmantošana pedagoģiskās darbības izvērtēšanas procesā palīdzējusi veidoties viņu izpratnei par savas pedagoģiskās darbības saturu, tās kvalitāti un vērtēšanu, sekmējusi viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes attīstību, bet arī veicinājusi apziņu par sevi kā skolotājiem – no profesijas izvēles brīža līdz pedagoģiskās darbības izaugsmei studiju laikā. Studenti akcentējuši docētājas aktīvās iesaistīšanās pozitīvo nozīmi viņu pedagoģiskās darbības norisē un tās izvērtēšanas procesā. Īpaši uzsvērtas iespējas konsolidēt docētājas un topošo skolotāju vērtējumu par viņu pedagoģisko darbību, jo tas norādot, ka studentu domas tiek uzklautas un ņemtas vērā. Pētījuma rezultāti atklāj, ka, neraugoties uz ieguvumiem, Validpack instrumentārijā ietvertu uzdevumu izpilde, ir laikietilpīgs un darbietilpīgs process, kura optimālai izmantošanai praksē būtu nepieciešami uzlabojumi. Iespējams, ņemot vērā topošo skolotāju vajadzības, varētu izvērtēt katra Validpack ietvertā uzdevuma lietderību atbilstīgi konkrētajai situācijai un pārskatīt uzdevumu struktūru un mērķi, nepieciešamības gadījumā atsakoties no kāda uzdevuma vai mainot tā izpildes prasības.

Nākamajā promocijas darba apakšnodaļā raksturots topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modelis, kas veidots, balstoties uz teorētiskā un empīriskā pētījuma datu analīzes rezultātiem un secinājumiem.

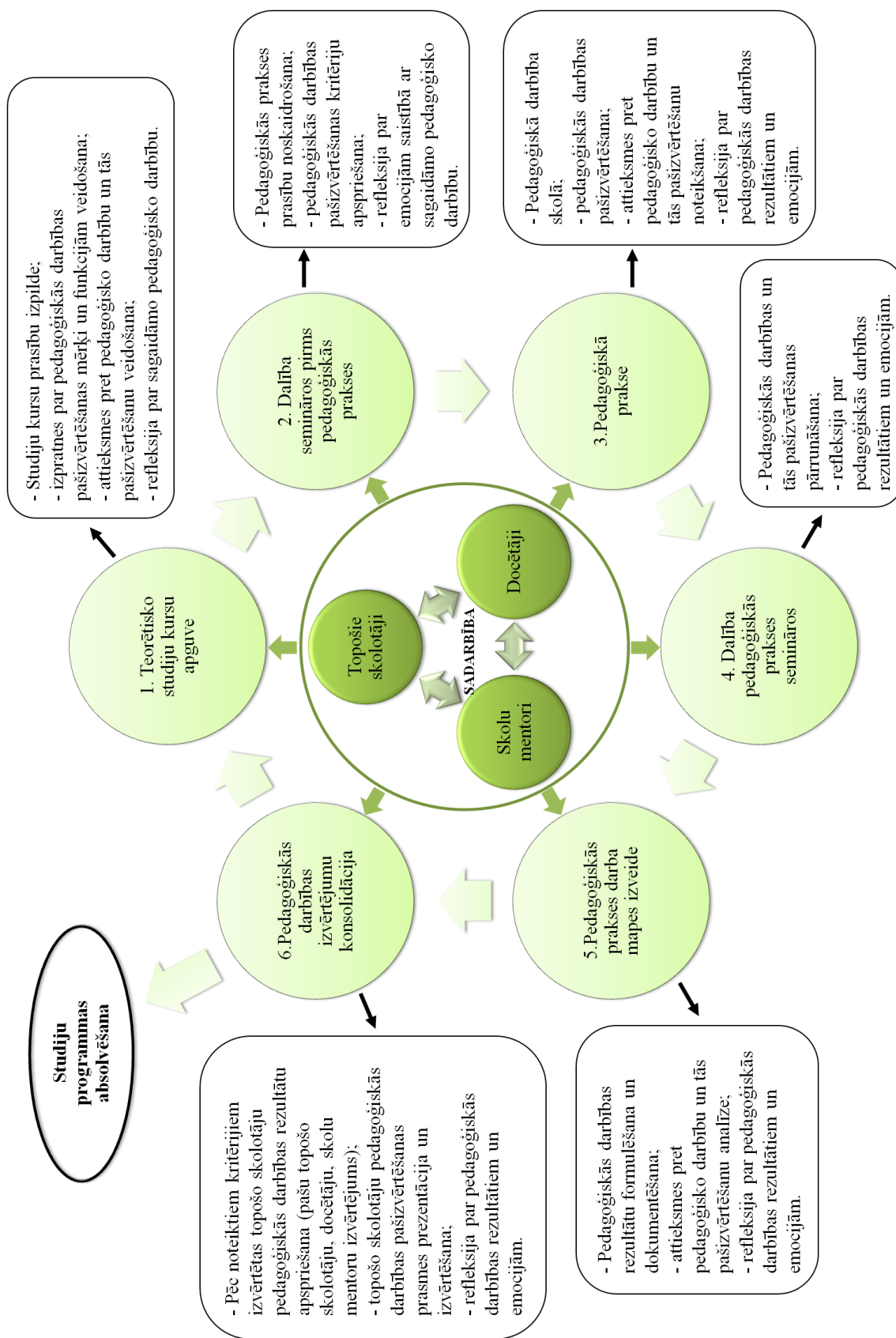
4.5. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modeļa apraksts

Teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātā izveidots topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modelis. **Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadīta pašizvērtēšana** ir docētāju un skolu mentoru konstruktīva palīdzība studentiem viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. Tās mērķis ir nodrošināt iespējas topošajiem skolotājiem saņemt konstruktīvu palīdzību no docētājiem un skolu mentoriem, lai studenti iemācītos patstāvīgi izvērtēt savu pedagoģisko darbību un sasniegtu šīs darbības vēlamu efektivitāti. Sadarbībā ar docētājiem un skolu mentoriem topošie skolotāji mācās reflektēt, veidot spriedumus par savas pedagoģiskās darbības sasniegumiem un noteikt turpmākās

profesionālās pilnveides mērķi, virzienus un uzdevumus, izprotot pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas nozīmi savas profesionālās darbības attīstībā. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītu pašizvērtēšanu iespējams veicināt apzinātā, mērķtiecīgā un strukturētā studentu, docētāju un skolu mentoru sadarbībā. Vadītā pašizvērtēšanā docētāji un skolu mentori iniciē topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas procesu, palīdz studentiem reflektēt par pedagoģiskās darbības sasniegumiem un rosina viņus to darīt patstāvīgi, atbalsta studentus grūtībās un izsaka atzinību par paveikto. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modelis veidots, balstoties uz humānās pedagoģijas paradigmu un sociālā konstruktīvisma principiem skolotāju izglītībā (skat. 1.2.apakšnodaļu) un teorētiskā pētījuma rezultātā atklāto topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas funkciju, struktūras, satura un organizācijas zinātnisko pamatojumu (skat. 2.1.2.apakšnodaļu). Modelī apvienota empīriskajā pētījumā raksturotās skolotāju izglītības studiju programmas studentu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas pieredze (skat. 8., 9., 10.attēlu) ar jaunām promocijas darba teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātā atklātām iespējām, kas atklātas topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modeļa shēmā (skat. 13.attēlu). Modelī ir seši posmi, un katram no tiem ir noteikti uzdevumi. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modeļa posmi ir:

- 1) teorētisko studiju kursu apguve;
- 2) piedalīšanās semināros pirms pedagoģiskās prakses;
- 3) pedagoģiskā prakse;
- 4) piedalīšanās pedagoģiskās prakses semināros;
- 5) pedagoģiskās prakses darba mapes izveide;
- 6) pedagoģiskās darbības izvērtējumu konsolidācija.

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadīta pašizvērtēšana tiek organizēta kā sadarbības process, kur studentu un docētāju sadarbība ir katrā modeļa posmā, un 3., 5. un 6.posmā sadarbībā iesaistās arī skolu mentori. Atkarībā no tā, kurā studiju kursā studenti studē un kāds ir viņu pedagoģiskās prakses mērķis un organizācija, topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modeļa posmi var cikliski atkārtoties, noslēdzošajā ciklā rezultējoties ar studiju programmas absolvēšanu. Svarīgi ir katrā no modeļa posmiem realizēt tajā paredzēto docētāju un skolu mentoru iesaistīšanos topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, nodrošinot atbalstu topošo skolotāju profesionālajām vajadzībām.



13.attēls. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadības pasīzvērtēšanas modeļa shēma

Turpinājumā tiek aplūkots katrs no topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modeļa posmiem.

Teorētisko studiju kursu apguve ir aktīva topošo skolotāju iesaistīšanās studiju programmas prasību izpildē, sadarbojoties ar docētājiem. Atbilstīgi katra teorētiskā studiju kursa mērķim un uzdevumiem topošie skolotāji tiek iepazīstināti ar savas darbības pašizvērtēšanas būtību, studentiem veidojot izpratni par tās mērķi un funkcijām, kā arī veidojot attieksmi pret savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas apguve un pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes attīstīšana atbilstīgi topošo skolotāju vajadzībām tiek pakāpeniski un secīgi integrēta dažādos studijuursos, iepazīstinot studentus ar pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas dažādiem veidiem un atšķirīgiem izvērtēšanas kritērijiem. Studenti iesaistās pedagoģiskās darbības izvērtēšanā, pamatojoties uz docētāju piemēru un paraugu, kā arī seko studiju programmā un studijuursos noteiktām prasībām pašizvērtēšanas veikšanā. Teorētisko studiju kursu apgūvē iespējams rosināt topošo skolotāju refleksiju pirms darbības.

Pirms pedagoģiskās prakses semināros, sadarbojoties ar docētājiem, topošie skolotāji noskaidro pedagoģiskās praksei izvirzītās prasības un apspriež pedagoģiskās darbības izvērtēšanas kritērijus. Tas nepieciešams, lai studenti izprastu kā pedagoģiskās prakses mērķi, tā arī pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas mērķi un funkcijas. Izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritērijiem topošajiem skolotājiem var palīdzēt veidot attieksmi pret savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu, strukturēt savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu, pedagoģiskajā praksē veicot tās mērķtiecīgi un apzināti. Pirms pedagoģiskās prakses semināros iespējams rosināt topošo skolotāju refleksiju pirms darbības, kas palīdz viņiem arī reflektēt par emocijām saistībā ar gaidāmo pedagoģisko darbību.

Pedagoģiskajā praksē topošie skolotāji veic pedagoģisko darbību skolā un to izvērtē, saņemot atbalstu un palīdzību no docētājiem un skolu mentoriem. Pedagoģiskās darbības veikšanu un tās pašizvērtēšanu atvieglo iepriekš pieejamie un semināros pirms pedagoģiskās prakses pārrunātie pedagoģiskās darbības izvērtēšanas kritēriji. Pedagoģiskajā praksē tiek rosināta topošo skolotāju refleksija par darbību, tajā izvērtējot gan savas zināšanas un prasmes, gan attieksmi pret pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu, kā arī to norisē radušās emocijas.

Pedagoģiskās prakses semināros studentiem ir iespēja pārrunāt savu pedagoģisko darbību ārpus pedagoģiskās prakses norises skolas, uzklusot ne tikai docētāja, bet arī kursabiedru domas. Pārrunājot dažādas pedagoģiskās situācijas un pedagoģiskās darbības izvērtēšanas kritērijus, tiek rosināta topošo skolotāju refleksija par darbību. Svarīga ir arī

studentu iespēja šajos semināros dalīties emocijās, kas viņiem radušās pedagoģiskās darbības veikšanā un tās pašizvērtēšanā.

Pedagoģiskās prakses darba mapes kā darba procesa portfolio izveides galvenais uzdevums ir ļaut topošajiem skolotājiem formulēt un dokumentēt savas pedagoģiskās darbības rezultātus, ar tajā apkopoto materiālu palīdzību pamatojot savu pedagoģiskās darbības izvērtējumu. Tā ir arī iespēja topošajiem skolotājiem analizēt savu attieksmi pret pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu. Pedagoģiskās prakses darba mapes izveidē topošie skolotāji sadarbojas gan ar docētājiem, gan skolu mentoriem, jo kā vieni, tā otri ir piedalījušies topošo skolotāju pedagoģiskās prakses norisē un var sniegt konstruktīvu palīdzību. Pedagoģiskās prakses darba mape ir topošo skolotāju iespēja reflektēt par savu pedagoģisko darbību, tās rezultātiem un emocijām.

Pedagoģiskās darbības izvērtējumu konsolidācija ir uz noteiktiem pedagoģiskās darbības izvērtēšanas kritērijiem balstīta topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtējuma un ārējo vērtējumu apkopošana. Tā paredz topošo skolotāju aktīvu iesaistīšanos savas pedagoģiskās darbības sasniegumu izvērtēšanā, prezentējot un izvērtējot savu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmi un veikto pašizvērtējumu pamatojot ar atbilstīgām teorētiskajām zināšanām un praktiskiem piemēriem no dažādām pedagoģiskajām situācijām, kurās atklājusies viņu profesionālā kompetence. Pastāvot iespējai ietekmēt pedagoģiskās prakses gala vērtējumu un esot līdzvērtīgiem sarunas partneriem dialogā ar docētājiem un skolu mentoriem, topošie skolotāji izjūt savas rīcības efektivitāti un personīgo nozīmību. Izvērtējumu konsolidācija ir topošo skolotāju iespēja reflektēt par savas pedagoģiskās darbības rezultātiem un emocijām, paužot arī savu attieksmi pret pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu.

Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modelis ir viegli izmantojams praksē, jo tā posmu uzdevumu izpilde ir balstīta uz Latvijas skolotāju izglītības pieredzi, integrējot tajā sasniegumus no jaunākajiem Eiropas projektiem profesionālās kompetences izvērtēšanā, kura analizēta promocijas darba empīriskajā pētījumā. Tā kā izveidotais topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modelis ir zinātniski pamatots, tā posmos veicamie uzdevumi ir aprakstīti un praksē piemērojami ne tikai skolotāju izglītības, bet arī citu profesiju studiju programmās, to var izmantot kā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanai skolotāju izglītības dažādās studiju programmās, tā arī topošo speciālistu darbības pašizvērtēšanai citās profesijās.

Nobeigums

Promocijas darbā izpētīta topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas zinātniski teorētiskā būtība, apzināts, kādā veidā iespējams veicināt topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, un izveidots topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modelis. Promocijas darbs izstrādāts laika posmā no 2009. līdz 2014. gadam, veicot apjomīgu teorētisko un empīrisko pētījumu. Empīriskais pētījums noritēja kā darbības pētījums trīs ciklos, iesaistot tajā 59 topošos angļu valodas skolotājus, kā arī 5 docētājus un 13 skolu mentorus, kas strādājuši ar minētajiem topošajiem skolotājiem. Datu ieguvei pētījumā izmantotas sešas strukturētas intervijas un topošo skolotāju pedagoģiskās darbības rakstiska pašizvērtējuma analīze. Iegūtie pētījuma dati apstrādāti ar kvalitatīvo datu apstrādes programmu AQUAD 7, nosakot kodu atkārtotās biežumu. Datiem veikta interpretatīva kontentanalīze. Promocijas darba pētījuma rezultātā atbilstīgi izvirzītajiem pētījuma jautājumiem un uzdevumiem izveidoti šādi secinājumi.

1. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana ir pašu topošo skolotāju iniciēta, apzināta, mērķtiecīga un strukturēta refleksija par savu pedagoģisko darbību, kā rezultātā tiek veidoti spriedumi par savas pedagoģiskās darbības sasniegumiem un noteikts turpmākās profesionālās pilnveides mērķis, virzieni un uzdevumi. Kritiski analītisks pašizvērtējums ir nosacījums topošo skolotāju pedagoģiskās darbības nepārtrauktai pilnveidei. Tai ir šādas funkcijas: diagnosticējošā, informatīvā, stimulējošā, attīstošā.

2. Pašizvērtēšana ir reflektīva darbība. Apzināta refleksija par pedagoģisko darbību nepieciešama, lai skolotājiem varētu veidoties vispusīga sava darba filozofija un tās rezultātā skolotāji zinātu, kāpēc viņi dara to, ko dara, kas savukārt nozīmē nepārtrauktu skolotāju profesionālo zināšanu un pieredzes attīstību. Reflektīva darbība apvieno emocionālo, metakognitīvo un kognitīvo aspektu, lai palīdzētu labāk iemācīties jauno un ilgtermiņā saglabātu profesionālo izaugsmi. Skolotāju izglītības studiju programmās topošajiem skolotājiem tiek palīdzēts iemācīties reflektēt un viņi tiek iedrošināti to darīt, dodot iespēju piedalīties dažādās refleksiju veicinošās aktivitātēs. Attiecībā uz laiku, kad tiek reflektēts, refleksiju var iedalīt trīs posmos: refleksija pirms darbības, refleksija darbībā un refleksija par darbību. Refleksija darbībā ir vissarežģītākā, jo to grūti raksturot un dokumentēt, tādēļ topošajiem skolotājiem atbilstīgākas ir refleksija pirms darbības un refleksija par darbību.

3. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasme ir māka izvērtēt savas pedagoģiskās darbības saturu pēc noteiktiem kritērijiem un iegūtos rezultātus izmantot spriedumu veidošanā par savas pedagoģiskās darbības sasniegumiem un tās pilnveides iespējām. Tai ir šādas funkcijas: kognitīvā, emocionālā, morālā un praktiskā.

4. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētes kritēriji ir šādi: zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu; izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu; refleksija par savu pedagoģisko darbību; turpmākās pedagoģiskās darbības plānošana; attieksme pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. Kritērija „zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu” rādītāji ir šādi: zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas funkcijām, zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas struktūru, zināšanas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas organizāciju. Kritērija „izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu” rādītāji ir šādi: izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju saturu, izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas rezultātu izmantošanu turpmākai skolēnu mācību procesa kvalitātes nodrošināšanai, izpratne par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas devumu savai profesionālajai pilnveidei. Kritērija „refleksija par savu pedagoģisko darbību” rādītāji ir šādi: refleksija par apkārtējās vides (visa, kas ir neatkarīgs no topošā skolotāja) ietekmi uz savu pedagoģisko darbību, refleksija par savu uzvedību pedagoģiskajā darbībā, refleksija par savām prasmēm pedagoģiskajā darbībā, refleksija par saviem uzskatiem pedagoģiskās darbības kontekstā. Kritērija „turpmākās pedagoģiskās darbības plānošana” rādītāji ir šādi: savas turpmākās profesionālās pilnveides mērķa un virzienu izvirzīšanas, savas turpmākās pedagoģiskās darbības uzdevumu noteikšana, savas turpmākās pedagoģiskās darbības rezultātu prognozēšana. Kritērija „attieksme pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu” rādītāji ir šādi: iniciatīvas demonstrēšana savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, gatavība sadarboties savas pedagoģiskās darbības apspriešanā, atbildība par savas pedagoģiskās darbības kvalitāti.

5. Izstrādājot skolotāju pedagoģisko un psiholoģisko zināšanu, prasmju un attieksmes izvērtēšanas instrumentāriju, uzmanība tiek pievērsta tam, lai izvēlētie kritēriji aptvertu plašu mācību priekšmetu spektru, neizceļot kāda noteikta mācību priekšmeta specifiku, taču arī ņemot vērā, ka izpratne par konkrētā mācību priekšmeta specifiku attiecībā uz skolēnu mācīšanos ir svarīga, lai skolotājs savā darbībā varētu būt radošs un spētu šādu instrumentāriju piemērot atbilstīgi ne tikai savām profesionālajām interesēm un vajadzībām, bet arī skolēnu mācību interesēm un vajadzībām. Kritēriju saturā tiek atspoguļoti kā mācību procesa pedagoģiskie, tā arī psiholoģiskie aspekti. Tiek ņemts vērā, lai kritēriji atbilstu gan skolotāja profesijas būtībai un skolotāju izglītības principiem un kritērijiem, gan konkrētas valsts skolotāju darbību reglamentējošiem dokumentiem (piemēram, skolotāja profesijas standartam). Nepieciešams, lai kritēriji būtu saskaņā ar jaunākajiem zinātniskajiem pētījumiem pedagoģijā un psiholoģijā. Veidojot topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vērtēšanas un pašizvērtēšanas instrumentārijus, tiek arī akcentēts, lai topošajiem skolotājiem,

ar tiem strādājot, nerastos pretestība pret noteikto kritēriju izpildi un nepatika pret pedagoģisko darbību, pedagoģisko praksi un skolotāja profesiju.

6. Empīriskā pētījuma rezultāti atklāj, ka topošie skolotāji pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu izprot kā zināšanu par pedagoģisko darbību, profesionālo prasmju un attieksmes pret darbu apzināšanu, kā savas profesionālās kompetences veidošanas efektīvu pamata darbību. Par svarīgām pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā topošie skolotāji uzskata studijās apgūtās zināšanas un prasmes, izpratni par pedagoģiskas darbības pašizvērtēšanas veidošanu un tās attīstošo funkciju. Studenti domā, ka refleksija par savu pedagoģisko darbību palīdz viņiem to izprast un izvērtēt, pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana palīdz attīstīt profesionālo kompetenci. Topošie skolotāji akcentē pašizvērtēšanas atkarību no katra studenta personīgās attieksmes pret savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu.

7. Topošie skolotāji uzskata, ka ieguvumi no pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas ir spriestspēja dažādās pedagoģiskajās situācijās un profesionālā pārliecība, kas palīdz viņiem izprast sevi kā skolotājus un virzīt savu profesionālo attīstību.

8. Topošie skolotāji akcentē, ka grūtības pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā viņiem sagādā pieredzes trūkums pedagoģiskās darbības veikšanā un tās pašizvērtēšanā, kā rezultātā pašizvērtējums mēdz būt subjektīvs. Viņuprāt, pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu apgrūtina arī tas, ka studenti nav mācījušies reflektēt par savu sniegumu, pašizvērtēšana nenotiek strukturēti un viņiem nav pieejami noteikti pedagoģiskās darbības vērtēšanas kritēriji vai arī tie pirms vērtēšanas netiek pārrunāti.

9. Docētāji un skolu mentori, tāpat kā topošie skolotāji, uzskata, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana nepieciešama, lai studenti varētu noteikt, kas viņiem pedagoģiskajā darbībā izdodas un neizdodas. Par svarīgām šajā procesā docētāji un skolu mentori (tāpat kā topošie skolotāji) uzskata studijās apgūtās zināšanas un prasmes, arī refleksiju, jo tās palīdz studentiem izvērtēt savu darbību. Arī docētāji un skolu mentori domā, ka topošo skolotāju attieksme pret pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu ietekmē gan pedagoģiskās darbības, gan tās pašizvērtēšanas rezultātu. Skolu mentori uzskata, ka topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu ietekmē profesionālā pieredze, bet docētāji domā, ka tā ir studentu gatavība reflektēt par paveikto. Docētāji un skolu mentori, tāpat kā topošie skolotāji, uzskata, ka ieguvumi no pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas ir topošo skolotāju spriestspēja un profesionālā pārliecība. Docētāji uzskata, ka grūtības pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā topošajiem skolotājiem sagādā viņu neprofessionalitāte, bet skolu mentori uzsver, ka galvenais topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas trūkums ir tās neobjektivitāte.

10. Topošie skolotāji pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu galvenokārt veic domās vai mutiski, apspriežot to ar skolas mentoru, docētāju vai kursabiedriem. Visbiežāk tas

notiek uzreiz pēc notikušās mācību stundas. Rakstiskas pašizvērtēšanas gadījumā topošie skolotāji dod priekšroku iepriekš pārrunātu vērtēšanas kritēriju tabulu aizpildīšanai. Pedagoģiskās darbības izvērtēšanā topošie skolotāji vairāk koncentrējas tikai uz savu darbību, neņemot vērā tās saistību ar skolēnu mācību darbu klasē un viņu mācību sasniegumiem.

11. Lai gan topošie skolotāji, docētāji un skolu mentori uzskata, ka studenti pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu prot veikt daļēji vai lielā mērā, topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpēte atklāj, ka pašizvērtēšana pārsvarā notiek, studentiem atsaucot atmiņā notikumus, taču neiedziļinoties situāciju analīzē un necenšoties veidot savu rīcības modeli līdzīgām situācijām nākotnē (topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētes kritērija „Refleksija par savu pedagoģisko darbību” atmiņā atsaukšanas līmenis).

12. Studentu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpēte liecina, ka savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā topošie skolotāji pārsvarā veic refleksiju par savām profesionālajām prasmēm un situācijām, kurās tās izmantotas (kritērijs „Refleksija par savu pedagoģisko darbību”), kā arī pauž attieksmi pret savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu (kritērijs „Attieksme pret pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu”). Izvērtējot savu pedagoģisko darbību, tās plānošanu (kritērijs „Turpmākās pedagoģiskās darbības plānošana”) topošie skolotāji pārsvarā neveic. Iespējams, ka viņi to neattiecina uz sevi un tādēļ pašizvērtēšanā iegūtos secinājumus neizmanto savas turpmākās pedagoģiskās darbības plānošanā, kaut gan uzskata, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana veicina skolotāju profesionālo attīstību.

13. Topošie skolotāji uzskata, ka EPTVS izmantošana pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā rosina viņus to veikt un palīdz apzināties, kādi ir viņu pedagoģiskās darbības sasniegumi un kas vēl jāattīsta. Studenti domā, ka portfolio struktūra palīdz viņiem iepazīties ar skolotāja pienākumiem, kas veicami pedagoģiskajā praksē. Topošo skolotāju atbildēs tiek atklāts, ka refleksija pirms darbības, kas aktivizēta studijuursos, izmantojot EPTVS, palīdz izprast, kāda ir pedagoģiskās darbības būtība un kādi ir tās vērtēšanas kritēriji, kāda ir pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas būtība un kā tā ir veicama. Topošie skolotāji EPTVS uzskata par piemērotu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas instrumentāriju, taču uzsver arī to, ka portfolio aizpildīšana ir laikietilpīga un darbietilpīga. Iespējams, ka docētāji to var risināt, EPTVS iekļaujot studiju kursu saturā, pakāpeniski un strukturēti iepazīstinot studentus ar portfolio izmantošanu pirms pedagoģiskās prakses. Skolu mentori sadarbību ar topošajiem skolotājiem viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā, izmantojot EPTVS, varētu turpināt pedagoģiskajā praksē.

14. Topošie skolotāji uzsver, ka Validpack instrumentārija uzdevumu izmantošana pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā ir palīdzējusi viņiem veidot izpratni par savas pedagoģiskās darbības saturu, tās kvalitāti un vērtēšanu, sekmējusi viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes attīstību un veicinājusi viņu apziņu par sevi kā skolotājiem. Topošie skolotāji Validpack uzdevumus uzskata par atbilstīgiem pedagoģiskās darbības vērtēšanā un pašizvērtēšanā, akcentējot instrumentārijā paredzēto iespēju konsolidēt viņu un docētāja veikto izvērtējumu, lai diskusijas rezultātā izveidotu argumentētu gala vērtējumu par katra topošā skolotāja pedagoģisko darbību. Optimālai Validpack iekļaušanai topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā nepieciešams izvērtēt instrumentārija uzdevumu atbilstību katrai konkrētai situācijai, sadarbojoties topošajiem skolotājiem, docētājiem un skolu mentoriem.

15. Topošie skolotāji akcentē, ka pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā svarīgs ir docētāju un skolas mentoru atbalsts, ko viņi izprot kā docētāju un skolu mentoru draudzīgu attieksmi pret sevi, interesi par viņu pedagoģisko darbību, atgriezenisko saiti par paveikto, padomu sniegšanu neskaidrību gadījumā un palīdzību grūtību risināšanā. Topošie skolotāji arī uzskata, ka docētāji un skolu mentori varētu būt stingrāki savās prasībās pret studentiem attiecībā uz pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu, sekojot līdzī studentu pašizvērtēšanas uzdevumu izpildei un izvērtējot sasniegto rezultātu.

16. Docētāji un skolu mentori domā, ka viņu vadībā topošajiem skolotājiem pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana būtu vieglāk veicama, jo viņi var palīdzēt studentiem veidot izpratni par pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu, var palīdzēt studentiem atklāt pašizvērtēšanas nozīmi profesionālajā attīstībā, var sniegt padomus, var tieši un netieši norādīt uz studentu pedagoģiskās darbības sasniegumiem un nepilnībām. Docētāji un skolu mentori, tāpat kā topošie skolotāji, uzskata, ka draudzīga attieksme savstarpējās attiecībās topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā var sekmēt studentu iesaistīšanos tajā.

17. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadīta pašizvērtēšana ir docētāju un skolu mentoru konstruktīva palīdzība studentiem viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. To iespējams veicināt apzinātā, mērķtiecīgā un strukturētā studentu, docētāju un skolu mentoru sadarbībā. Sadarbībā ar docētājiem un skolu mentoriem topošie skolotāji mācās reflektēt, veidot spriedumus par savas pedagoģiskās darbības sasniegumiem un noteikt turpmākās profesionālās pilnveides mērķi, virzienus un uzdevumus, izprotot pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas nozīmi savas profesionālās darbības attīstībā. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas mērķis ir nodrošināt iespējas topošajiem skolotājiem saņemt konstruktīvu palīdzību no docētājiem un skolu mentoriem pedagoģiskās

darbības pašizvērtēšanā, lai studenti to iemācītos veikt patstāvīgi un sasniegtu šīs darbības vēlamu efektivitāti.

18. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas būtība atklāta topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modelī. Vadītas pašizvērtēšanas modeli veido seši posmi: teorētisko studiju kursu apguve, dalība semināros pirms pedagoģiskās prakses, pedagoģiskā prakse, dalība pedagoģiskās prakses semināros, pedagoģiskās prakses darba mapes izveide, pedagoģiskās darbības izvērtējumu konsolidācija. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadīta pašizvērtēšana tiek organizēta kā sadarbības process, kur studentu un docētāju sadarbība ir katrā modeļa posmā, un 3., 5. un 6. posmā sadarbībā iesaistās arī skolu mentori.

Balstoties uz izveidotajiem promocijas darba pētījuma secinājumiem, var apgalvot, ka promocijas darba pētījuma mērķis ir sasniegts un izvirzītie pētījuma uzdevumi pilnībā īstenoti.

Tēzes aizstāvēšanai

Promocijas pētījuma „Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana” rezultātā rastas atbildes uz pētījuma jautājumiem, kas izvirzītas kā tēzes aizstāvēšanai.

1. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana ir pašu topošo skolotāju iniciēta, apzināta, mērķtiecīga un strukturēta refleksija par savu pedagoģisko darbību, kā rezultātā tiek veidoti spriedumi par savas pedagoģiskās darbības sasniegumiem, tiek noteikts turpmākās profesionālās pilnveides mērķis, virzieni un uzdevumi. Kritiski analītisks pašizvērtējums ir nosacījums topošo skolotāju pedagoģiskās darbības nepārtrauktai pilnveidei, kas integrē pedagoģiskās darbības būtības izpratību un atbilstīgu tās kritērijiem realizēšanu praksē, mazinot vai uz laiku atrisinošot teorijas un prakses savstarpējās vienotības problēmu.

2. Topošie skolotāji pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu izprot kā zināšanu par pedagoģisko darbību, profesionālo prasmju un attieksmes pret darbu apzināšanu, kā savas profesionālās kompetences veidošanas efektīvu pamata darbību. Par svarīgu pašizvērtēšanas komponentu topošie skolotāji uzskata refleksiju, kuras procesā iespējams formulēt pedagoģiskajā darbībā sasniegto – to, kas izdodas un kas rada grūtības. Topošie skolotāji akcentē pašizvērtēšanas atkarību no katra studenta personīgās attieksmes pret savu pedagoģisko darbību un tās pašizvērtēšanu. Tā kā pedagoģiskā prakse ir studiju procesa sastāvdaļa, tās veikšanā un pašizvērtēšanā topošajiem skolotājiem nepieciešama konstruktīva docētāju un skolu mentoru palīdzība.

3. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītu pašizvērtēšanu iespējams veicināt apzinātā, mērķtiecīgā un strukturētā studentu, docētāju un skolu mentoru sadarbībā, kā rezultātā topošie skolotāji iemācās patstāvīgi izvērtēt savu pedagoģisko darbību un sasniegt šīs darbības vēlamu efektivitāti.

Turpmākie pētījuma virzieni

1. Teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātā izveidotajam topošo skolotāju pedagoģiskās darbības vadītas pašizvērtēšanas modelim nepieciešama eksperimentāla pārbaude, lai noteiktu tā efektivitāti un noskaidrotu, kādas izmaiņas un papildinājumi vēl būtu nepieciešami tā posmu pilnveidei.

2. Lietderīgs būtu pētījums par skolēnu iesaistīšanu topošo skolotāju pedagoģiskās darbības izvērtēšanā, lai noskaidrotu, kādā veidā skolēnu atgriezeniskā saite par viņu mācību sasniegumiem, emocijām un sadarbību var veicināt studentu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu.

3. Būtu nepieciešami papildus pētījumi par studentu emocijām pedagoģiskajā darbībā, tās pašizvērtēšanā un viņu reflektēšanu par tām. Šādu pētījumu rezultāti varētu palīdzēt studentiem labāk izprast un vadīt savas emocijas, bet docētājiem un skolu mentoriem veidot konstruktīvas sarunas ar studentiem par viņu pašizjūtu mācīšanas procesā un savas pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā.

Pielikumu saraksts

1.pielikums. Promocijas darba empīriskajā pētījumā izmantotais topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas instrumentārijs Eiropas portfolio topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS).

2.a pielikums. Intervija_1. Strukturēta rakstiska intervija topošajiem skolotājiem ar mērķi noskaidrot topošo skolotāju viedokli par EPTVS izmantošanu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā (angliski) (2009.gada aprīlis).

2.b pielikums. Intervija_1. Strukturēta rakstiska intervija topošajiem skolotājiem ar mērķi noskaidrot topošo skolotāju viedokli par EPTVS izmantošanu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā (latviski) (2009.gada aprīlis).

3.a pielikums. Intervija_2. Strukturēta rakstiska intervija topošajiem skolotājiem ar mērķi noskaidrot topošo skolotāju viedokli par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (angliski) (2009.gada jūnijs).

3.b pielikums. Intervija_2. Strukturēta rakstiska intervija topošajiem skolotājiem ar mērķi noskaidrot topošo skolotāju viedokli par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (latviski) (2009.gada jūnijs).

4.a pielikums. Intervija_3. Strukturēta audio intervija topošajiem skolotājiem ar mērķi izpētīt topošo skolotāju domas par pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (2011.gada maijs-jūnijs).

4.b pielikums. Intervija_3. Topošo skolotāju atbilžu transkripcijas uz strukturētās audio intervijas jautājumiem (2011.gada maijs-jūnijs).

5.a pielikums. Intervija_4. Strukturēta elektroniska intervija docētājiem ar mērķi noskaidrot docētāju skatījumu uz topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (2011.gada jūnijs).

5.b pielikums. Intervija_4. Docētāju atbildes uz strukturētās elektroniskās intervijas jautājumiem (2011.gada maijs-jūnijs).

6.a pielikums. Intervija_5. Strukturēta elektroniska intervija skolu mentoriem ar mērķi noskaidrot skolu mentoru skatījumu uz topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu (2011.gada maijs-jūnijs).

6.b pielikums. Intervija_5. Skolu mentoru atbildes uz strukturētās elektroniskās intervijas jautājumiem (2011.gada maijs-jūnijs).

7.pielikums. Informatīva vēstule promocijas pētījuma dalībniekiem par iesaistīšanos promocijas darba empīriskā pētījuma trešajā ciklā.

8.pielikums. Docētājas un promocijas pētījuma dalībnieku sadarbības plāns promocijas darba empīriskā pētījuma trešajā ciklā.

9.a pielikums. Profesijas standarta „Skolotājs” ietverta sadaļu numerācija, lai tos varētu iekļaut promocijas darba empīriskajā pētījumā izmantotajā topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas instrumentārija Validpack vērtēšanas kritēriju sarakstā.

9.b pielikums. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriji Validpack instrumentārijā (atbilstoši profesijas standartam „Skolotājs”).

10.a pielikums. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju pilns saraksts, kas atklāj Validpack 7.uzdevumā izmantotos vērtēšanas kritērijus.

10.b pielikums. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas kritēriju saraksts, ko aizpilda topošie skolotāji Validpack 7.uzdevumā un izmanto arī 8.uzdevumā.

- 10.c pielikums.** Topošo skolotāju pedagoģiskās prakses novērtēšanas kritēriju saraksts, ko aizpilda docētājs Validpack 7.uzdevumā un izmanto arī 8.uzdevumā.
- 11.pielikums.** Vadlīnijas Validpack 1.uzdevumam – topošo skolotāju refleksijai pirms pedagoģiskās prakses.
- 12.a pielikums.** Validpack 2.uzdevuma – topošo skolotāju vadīto mācību stundu novērošanas kritēriji docētājam (promocijas darba autorei).
- 12.b pielikums.** Novērošanas kritēriji topošo skolotāju vadītajām mācību stundām – Topošo skolotāju studiju programmas studiju kursa „Pedagoģiskās prakse II” dokuments.
- 13.a pielikums.** Vadlīnijas Validpack 2.uzdevumam – pēctundas analīzes diskusijai.
- 13.b pielikums.** Stundas analīzes plāns – mentoringa vadlīnijas.
- 14.pielikums.** Vadlīnijas Validpack 3.uzdevumam – docētājas (promocijas darba autores) intervijai ar pētījuma dalībniecēm par viņu pedagoģisko praksi.
- 15.pielikums.** Paraugš Validpack 5.uzdevumam – docētājas (promocijas darba autores) rakstiskajam vērtējumam par topošo skolotāju pedagoģisko darbību.
- 16.a pielikums.** Dokumentu analīze_1. Vadlīnijas Validpack 6.uzdevumam – topošo skolotāju rakstisko pedagoģiskās darbības pašizvērtējumu veidošanai (2012.gada marts).
- 16.b pielikums.** Dokumentu analīze_1. Topošo skolotāju rakstiskie pedagoģiskās darbības pašizvērtējumi.
- 17.a pielikums.** Intervija_6. Strukturēta elektroniska intervija topošajiem skolotājiem ar mērķi noskaidrot topošo skolotāju viedokli par Validpack izmantošanu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā (2012.gada jūlijs).
- 17.b pielikums.** Intervija_6. Topošo skolotāju atbildes uz strukturētās elektroniskās intervijas jautājumiem (2012.gada jūlijs).
- 18.pielikums.** Docētājas, promocijas darba autores, dienasgrāmata, izmantojot Validpack instrumentāriju topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā.
- 19.pielikums.** Promocijas darbā izmantoto tabulu un attēlu saraksts.
- 20.pielikums.** Kodu biežums topošo skolotāju atbildēs uz jautājumu par refleksijas-pirmsdarbības ieguvumu viņu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. (AQUAD 7)
- 21.pielikums.** Kodu biežums topošo skolotāju atbildēs par viņu skatījumu uz pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu. (AQUAD 7)
- 22.pielikums.** Kodu biežums topošo skolotāju atbildēs par to, cik lielā mērā viņi prot izvērtēt savu pedagoģisko darbību. (AQUAD 7)
- 23.pielikums.** Kodu biežums docētāju atbildēs par to, cik lielā mērā viņuprāt topošie skolotāji prot izvērtēt savu pedagoģisko darbību. (AQUAD 7)
- 24.pielikums.** Kodu biežums skolu mentoru atbildēs par to, cik lielā mērā viņuprāt topošie skolotāji prot izvērtēt savu pedagoģisko darbību. (AQUAD 7)
- 25.pielikums.** Kodu biežums topošo skolotāju atbildēs par docētāju un mentoru atbalstu pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā. (AQUAD 7)
- 26.pielikums.** Kodu biežums topošo skolotāju atbildēs par pedagoģiskās darbības ieguvumiem un trūkumiem. (AQUAD 7)
- 27.pielikums.** Kodu biežums skolu mentoru atbildēs par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības ieguvumiem un trūkumiem. (AQUAD 7)

28.pielikums. Kodu biežums docētāju atbildēs par topošo skolotāju pedagoģiskās darbības ieguvumiem un trūkumiem. (AQUAD 7)

29.pielikums. Kodu biežums topošo skolotāju atbildēs par to, kādā veidā viņi pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanu veic praktiski. (AQUAD 7)

30.pielikums. Kodu biežums topošo skolotāju rakstiskajos pašizvērtējumos pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanas prasmes izpētei. (AQUAD 7)

Pateicības

Vissirsnīgākais paldies promocijas darba zinātniskajai vadītājai Dr. psych., LU profesorei Lūcijai Rutkai – par uzticēšanos un nesavtīgu atbalstu, par zinātniskiem padomiem un dzīvesgudrību, par pacietību un draudzību.

Izsaku pateicību Dr.habil.paed., LU profesorei Irēnai Žoglai un Dr.habil.paed., LU profesorei Irīnai Maslo par atbalstu un vērtīgiem ieteikumiem promocijas darba tapšanā.

Paldies Dr.paed., LU profesorei Zandai Rubenei par motivējošu atbalstu doktorantūras studijās un promocijas darba tapšanā.

Īpašs paldies promocijas darba pētījuma respondentiem – visiem topošajiem skolotājiem, docētājiem un skolu mentoriem – par atsaucību, ieguldīto laiku un darbu promocijas darba empīriskā pētījuma norisē.

Īpašs paldies arī Dr.paed., LU asociētajai profesorei Indrai Odiņai par atbalstu un padomiem promocijas darba tapšanā.

Sirsnīgs paldies Dr.philol., LU profesorei Ilzei Kangro un LU PPMF SIN angļu valodas docētājiem par atbalstu manās zinātniskajās gaitās.

Paldies par iespēju saņemt finansiālo atbalstu LU īstenotajā Eiropas Sociālā fonda (ESF) projektā „Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē”, kas nodrošināja promocijas darba pētījuma izstrādi un pētījuma rezultātu popularizēšanu starptautiskās konferencēs un publikācijās gan Latvijā, gan ārvalstīs. Izsaku personīgu pateicību projekta vadītājai Elmīrai Zariņai un projekta vadītājas asistentei Inesei Jurkovskai.

Neizsakāmi liels paldies manai ģimenei – vīram Sandrim un dēlam Heinriham, mammai un tētim, māsām ar ģimenēm, ambai un vectēvam – par interesi, sapratni, pacietību, izturību, uzklausišanu un palīdzību.

Izmantotās literatūras un avotu saraksts

1. *A Brief Critical Dictionary of Education* (2010)
<http://www.dictionaryofeducation.co.uk/r/r/blog> (Skatīts: 16. 02. 2010.)
2. Admiraal, W. and Wubbels, T. (2005) Multiple voices, multiple realities, what truth? Student teachers' learning to reflect in different paradigms. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 11, No. 3, June 2005, pp. 315–329.
3. Airasian, P. W. and Gullickson, A. (1994) Examination of Teacher Self-Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. No. 8, pp. 195-203.
4. Akbari, R. (2007) Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*. Vol. 35, pp. 192–207.
5. Akbari, R., Behzadpoor, F., Davvand, B. (2010) Development of English language teaching reflection inventory. *System*. Vol. 38 pp.211-227.
6. Akyel, A. (2000) Collaboration to Explore Teaching: A Case Study Report. *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada*. Vol 18. No. 1, Winter, pp. 58-74.
7. Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., Somekh, B. (2008) *Teachers Investigate their Work. An Introduction to action research across the professions*. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group.
8. Ананьев, Б. Г. (1976) *Психологические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов*. Ленинград: Ленинградский Университет.
9. *A National Framework for Professional Standards for Teaching* (2003)
http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/national_framework_file.pdf (Skatīts: 20.11.2013.)
10. Andersone, R. (2009) Skolotāju profesionālā kompetence sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Rīga: LU, 747.sēj., 8.-19.lpp.
11. Andersone, R. and Rutka, L. (2012) Development of Competences for Professional Activities: the Latvian Case. In Nowosad, I. and Kobylecka, E. (Eds.) *Teachers Training in the European Space of Higher Education*. Poland: Wydawnictwo Adam Marszalek, No. 1(3), pp.228-245.
12. Andrade, H. and Du, Y. (2007) Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 32, No. 2, pp. 159-181.
13. Apple, M.W. (2014) Foreword. In Stephenson, J. and Ling, L. (Eds.) *Challenges to Teacher education in Difficult Economic Times. International perspectives*. Routledge, pp. x-xiv.
14. Astrand, B. (2012) Does Teacher Education matter? Newly Graduated Teachers' Evaluations of Teacher Education in Sweden. *Reflecting Education*. Vol 8. No.2, pp.6-22; <http://reflectingeducation.net> (Skatīts: 28.02.2014.)
15. Ball, D. L. (2000) Bridging Practices – Intertwining Content and Pedagogy in Teaching and Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*. Vol.51, No.3, May/June, pp.241-247.
16. Baltušīte, R. (2012) *Pedagoģijas studentu gatavība profesionālajai darbībai skolas vidē. Promocijas darba kopsavilkums*. Jelgava: LLU
17. Bannink, A. (2009) How to Capture Growth? – Video narratives as an instrument for assessment in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol.35, pp.244-250.

18. Battersby, J. (2006) Learning from Experience. In Battersby, J. and Gordon, J. (Ed.) *Preparing to Teach. Learning from Experience*. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group.
19. Beck, C., Freese, A. and Kosnik, C. (2004) The preservice practicum: learning through self-study in a professional setting. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T.(Ed.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Part Two, Volume 12, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, pp. 1259-1293.
20. Beck, C. and Kosnik, C. (2006) *Innovations in Teacher Education. A Social Constructivist Approach*. The USA: State University of New York Press.
21. Beļickis, I. (2000) *Vērtīborientēta mācību stunda*. Rīga: RaKa.
22. Berrill, D. and Whalen, C. (2007) “Where are the children?” Personal integrity and reflective teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 23, pp. 868-884.
23. Berry, A. (2004) Self-study in teaching about teaching. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T.(Ed.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Part Two, Volume 12, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, pp. 1295-1332.
24. Berry, A. and Loughran, J. (2000) Developing an Understanding of learning to Teach in Teacher Education. In Berry, A. and Loughran, J. (Eds.) *Exploring Myths and Legends of Teacher Education. Proceedings of the third international conference on self-study of teacher education practices*. Pp. 25-29.
25. Bērziņa, Ā. u. c. (2006) *Metodiskais palīglīdzeklis pedagogu profesionālās meistarības pilnveides kvalitātes izvērtēšanai*. Rīga, Lielbritānijas Padome un IZM.
26. Birmingham, C. (2004) Phronesis: A Model for Pedagogical Reflection. *Journal of Teacher Education*. Vol. 55, No. 4, pp. 313-324.
27. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2000) *Assessment for Learning: Putting It into Practice*. McGraw-Hill Education.
28. Bluma, D. (2008) Teacher Education in the Context of the Bologna Process. *ATEE Spring University*. Riga. Conference materials, pp. 673-680.
29. Bluma, D. (2012) Professionalism of Teacher Educators. In Nowosad, I. and Kobylecka, E. (Eds.) *Teachers Training in the European Space of Higher Education*. Poland: Wydawnictwo Adam Marszalek, No. 1(3), pp.110-129.
30. Borko, H., Liston, D., Whitcomb, J.A. (2007) Genres of Empirical Research in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Vol.58, No.1, pp.3-11.
31. Boud, D. (1995/2003) *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London and New York: RoutledgeFalmer Taylor&Francis Group.
32. Boud, D. (2000) Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*. Vol. 22: 2, pp.151-167.
33. Boud, D. (2001) Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. No.90, summer: John Wiley&Sons, Inc., pp. 9-17.
34. Boud, D. and Falchikov, N. (1989) Quantitative Studies of Student Self-assessment in Higher Education: A Critical Analysis of Findings. *Higher Education*. Vol. 18, No. 5, pp. 529-549.
35. Bowen, T. and Marks, J. (1994) *Inside Teaching*. Oxford: Heinemann.

36. Burgess, H., Baldwin, M., Dalrymple, J. & Thomas, J. (1999) Developing self-assessment in social work education. *Social Work Education*. Vol.18. No.2, pp. 133–146.
37. Burton, A. J. (2000) Reflection: nursing's practice and education panacea? *Journal of Advanced Nursing*. Vol. 31 (5), pp. 1009-1017.
38. Bylinski, U. (2009) *Assessing competences – developing competences: procedures and quality standards*. BIBB. BWP Special Edition. Pp 34-37.
39. Calderhead, J. (1989) Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 5 (1), pp.5-13.
40. Carr, W. and Kemmis, S. (1986/2004) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Taylor&Francis.
41. Cartney, P. (2010) Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol.35, No.5, pp.551-564.
42. Cedefop (2007) Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States. *Cedefop Panorama series*. Vol. 147. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054> (Skatīts: 04.09.2013.)
43. Cedefop (2009) European guidelines for validating non-formal and informal learning. *Cedefop Panorama series*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_EN.PDF (Skatīts: 04.09.2013.)
44. Clarke, A. and Erickson, G. (2004) The nature of teaching and learning in self-study. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T.(Ed.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Part One, Volume 12, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, pp. 41-67.
45. Cochran-Smith, M. (2005) The New Teacher Education: For Better or for Worse? *Educational Researcher*. Vol.34, No.7, pp.3-17.
46. Coghlan, D. and Brannick, T. (2005) *Doing Action Research in Your Own Organisation*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapoure: Sage Publications.
47. Cohen. L., Manion. L. and Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group.
48. Colardyn, D. and Bjørnåvold, J. (2005) The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. *Cedefop Panorama series*. Vol. 117, European Centre for the Development of Vocational Training. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13259.aspx>; (Skatīts: 30.01.2012).
49. Cole, A. L. and Knowles, J. G. (1993) Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 9, No. 5/6, pp. 457–471.
50. Coninx, N., Kreijns, K., Jochems, W. (2013) The use of keywords for delivering immediate performance feedback on teacher competence development. *European Journal of Teacher Education*. Vol.36, No.2, pp. 164-182.

51. Conway, P. F. (2001) Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 17, pp. 89-116.
52. Coolahan, J. (2002) *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
53. Crandall, J. (2000) Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics*. USA: Cambridge University Press, pp. 34-55.
54. Creswell, J. W. (2009) *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. USA: Sage Publications, Inc.
55. Cropley, A. (2002) *Qualitative Research Methods. An Introduction for Students of Psychology and Education*. R.: Zinātne.
56. Crowe, A. C. and Berry, A. (2007) Teaching Prospective Teachers about Learning to Think Like a Teacher. In: Russell, T. and Loughran, J. (Ed.) *Enacting a Pedagogy of Teacher Education. Values, Relationships and Practices*. Oxon: Routledge, pp. 31-44.
57. Čehlova, Z. un Čehlovs, M. (2009) Skolotāja pedagoģiskās kompetences teorētiskie pamati. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Rīga: LU, 747.sēj., 57.-63.lpp.
58. Danielson, C. and McGreal, T.L. (2000) *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Association for Supervision & Curriculum Studies.
59. Darling-Hammond, L. (2006) Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*. Vol.57, No.3, pp.300-314.
60. Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (1999) *Teaching as the Learning Profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco CA: Jossey Bass Publishers.
61. Dauge, A. (1928) *Audzināšanas ideāls un īstenība: raksti par lietišķu pedagoģiju*. Rīga: O.Jēpes apg.
62. Davis, E. A. (2006) Characterizing Productive Reflection Among Preservice Elementary Teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 22; pp. 281–301.
63. Day, C. (2004) *A Passion for Teaching*. London and New York: RoutledgeFalmer.
64. Dewey, J. (1910) *How We Think*. Lexington, Mass: D.C. Heath&Co. In http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910a/Dewey_1910_a.html (Skatīts: 16. 02. 2010.)
65. Dinkelman, T. (2003) Self-Study in Teacher Education: a Means and Ends Tool for promoting Reflective Teaching. *Journal of Teacher Education*. Vol. 54, No.1, pp. 6-18.
66. Dochy, F., Segers, M., Sluijsmans, D. (1999) The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*. Vol.24, No.3, pp.331-350.
67. Drew, S. (2001) Perceptions of what helps learn and develop in education. *Teaching in Higher Education*. Vol. 6, No. 3, pp. 309–331.
68. Drudy, S. (2008) Professionalism, Performativity and Care: Whither Teacher Education for a Gendered profession in Europe. Hudson, B., Zgaga, P. (Eds.) *Teacher Education Policy in Europe. A Voice of Higher Education Institutions*. University of Umea, pp 43-61.
69. Duval, T. S., and Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.

70. Eisenschmidt, E. and Lofstrom, E. (2008) The Significance of the European Commission's Policy paper 'Improving the Quality of Teacher Education': Perspectives of Estonian Teachers, Teacher Educators and Policy Makers. Hudson, B., Zgaga, P. (Eds.) *Teacher Education Policy in Europe. A Voice of Higher Education Institutions*. University of Umea, pp. 63-83.
71. European Commission (2007) *Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. Brussels: Commission of the European Communities.
72. European Commission (2011) *Policy approaches to defining and describing teacher competences. Thematic Working Group 'Teacher Professional Development'. Report of a Peer Learning Activity in Naas*. Ireland, 2– 6 October 2011. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
73. European Commission (2013) *Supporting Teacher Competence Development for better learning outcomes. Education and Training*.
74. *European Qualification Framework* (2008) http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_en.pdf (Skatīts: 15.11.2013.)
75. Falchikov, N. and Boud, D. (1989) Student self-assessment in higher education: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. Vol.59, pp.395-430.
76. Falchikov, N. and Goldfinch, J. (2000) Student Peer assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*. Vol.70, No.3, pp.287-322.
77. Ferguson, P. (2011) Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol.36, No.1, pp.51-62.
78. Forehand, M. (2005) Bloom's taxonomy: Original and revised. In M.Orey (Ed.) *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. <http://epltt.coe.uga.edu/> (Skatīts: 15.07.2014.)
79. Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (2006) *How to design and evaluate research in education*. (6th Ed.). Boston: McGraw-Hill.
80. Freese, A. R. (2006) Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 22, pp. 100–119.
81. Fund, Z., Court, D., Kramarski, B. (2002) Construction and Application of an Evaluative Tool to Assess Reflection in Teacher-Training Courses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 27, No. 6, pp. 485-499.
82. Geidžs, N. L. un Berliners, D. C. (1998) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
83. Gelter, H. (2003) Why is Reflective Thinking Uncommon? *Reflective Practice*. Vol.4, No. 3, pp. 337-344.
84. Geske, A. un Grīnfelds, A. (2001) *Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes*. R.: RaKa.
85. Geske, A. un Grīnfelds, A. (2006) *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU.
86. Graham, A. and Phelps, R. (2003) Being a Teacher': Developing Identity and Enhancing Practice Through Metacognitive and Reflective Learning Process. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 27, No. 2, January, pp.1-14.
87. Grant, C. and Zeichner, K. (1984) On Becoming a Reflective Teacher. In Grant. C. (Ed.) *Preparing for Reflective Teaching*. Boston: Allyn & Bacon.

88. Gray, C. (2004) Exploring the language teacher's mind – helping student teachers see beneath the surface. *Learning Journal*. Summer, No 29, pp. 23-31.
89. Green, K. (2006) No Novice Teacher Left Behind: Guiding Novice Teachers to Improve Decision-Making Through Structured Questioning. *Penn GSP Perspectives on Urban Education*. Vol. 4, Issue 1, pp. 1-9 <http://www.urbanedjournal.org> (Skatīts: 22.11.2013.)
90. *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. (2000) Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., Stephenson, J. (Eds.). Thematic Network on Teacher Education in Europe. Umeå universitet.
91. Greenwood, J. (1998) The Role of Reflection in Single and Double Loop Learning. *Journal of Advanced Nursing*. Vol. 27, pp. 1048-1053.
92. Grete, J. (1990) *Krist un celties*. Rīga: Zvaigzne.
93. Grossman, P. and McDonald, M. (2008) Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*. Vol. 45, No 1, pp.184-205.
94. Guilfoyle, K., Hamilton, M. L., Pinnegar, S., Placier, P. (2004) The epistemological dimensions and dynamics of professional dialogue in self-study. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T.(Ed.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Part Two, Volume 12, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, pp. 1109-1167.
95. Hahele, R. (2006) *Pašnovērtējums mācību procesā*. Rīga: RaKa.
96. Hall, E. and Hall, C. (1992) *Human Relations in Education*. London: Routledge.
97. Hamilton, M. L. (2004) Professional knowledge, teacher education and self-study. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T. (Ed.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Part One, Volume 12, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, pp. 375-419.
98. *Handbook for the use of Validpack for the validation of psycho-pedagogical adult-educator's competences* (2008) Project No: RO/06/C/F/TH-84201, Timisoara; <http://www.capival.eu/> (Skatīts: 14.02.2012.)
99. Harford, J. and MacRuairc, G. (2008) Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*. Vol.24, pp.1884-1892.
100. Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
101. Healy, C. C. and Welchert, A. J. (1990) Mentoring Relations: A Definition to Advance Research and Practice. *Educational Researcher*. Vol.19. No.9, pp. 17-21.
102. Heimlich, J. E. And Norland, E. (2002) Teaching style: Where are we now? *New Directions for Adult and Continuing Education*. Vol.93, pp.17-25.
103. Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P.D. (2009) Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 25, pp.207-216.
104. Holmes, E. (2009) *The Newly Qualified Teacher's Handbook*. Second Edition. London and New York: Routledge.
105. Howey, K. (1988) Mentor- Teachers as Inquiring Professionals. Theory into Practice. *Mentoring Teachers*. Vol.27, No.3 (Summer), pp.209-213.

106. <http://www.lanqua.eu/theme/language-teacher-education> (Skatīts: 04.09.2014.)
107. Huber, G.L. and Gürtler, L. (2013) *AQUAD 7. Manual: The Analysis of Qualitative Data*. Germany: Softwarevertrieb Günter Huber.
108. Huitt, W. (2011) Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html> (Skatīts: 15.07.2014.)
109. Husu, J., Toom, A., Patrikainen, S. (2008) Guided Reflection as a Means to Demonstrate and Develop Student Teachers' Reflective Competencies. *Reflective Practice*. Vol. 9, No.1, pp. 37-51.
110. Ipflings, H. J. (1999) Skolotāja profesijas izpratne. *Skolotājs*. Nr.1, 67.-69.lpp.
111. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam* (2013) Rīga: Izglītības un Zinātnes Ministrija.
112. *Izglītības likums* (1998) <http://likumi.lv/doc.php?id=50759> (Skatīts: 07.03.2014.)
113. Jay, J.K. and Johnson, K.L. (2002) Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 18, pp. 73–85.
114. Johnson, R. S., Mims-Cox, J. S., Doyle-Nichols, A. (2006) *Developing Portfolios in Education. A Guide to Reflection, Inquiry, and Assessment*. The USA: Sage Publications, Inc.
115. Jokinen, H. and Saranen, E. (1998) Development of Student Teachers' Self-Assessment. In Jokinen, H. and Rushton, J. (Eds.) *Changing Contexts of School Development – The Challenges to Evaluation and Assessment*. <http://ktl.jyu.fi/arkisto/verkkojulkaisuja/electronic/001/jokinen.htm> (Skatīts: 27.11.2013.)
116. Jurgena, I. (2002) *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: RaKa.
117. Kačkere, A., Odiņa, I., Rieksta, S. (2005) *Mentoring Eiropā. Latvijas Perspektīva.* "Latvijas Karte", Rīga.
118. Karseth, B. (2011) Teacher Education for Professional Responsibility. What should it look like? In Solbrekke, T.D. and Sugrue, C. (Eds.) *Professional Responsibility. New Horizons of Praxis*. London and New York: Routledge; pp. 159-174.
119. Kelchtermans, G. and Hamilton, M. L. (2004) The dialectics of passion and theory: exploring the relations between self-study and emotion. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T. (Ed.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Part One, Volume 12, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, pp. 785-810.
120. Kemmis, S. and McTaggart, R. (2005) Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S., (eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research. 3rd ed.* London: SAGE Publications.
121. Killeavy, M. and Moloney, A. (2010) Reflection in a Social Space: Can Blogging Support Reflective Practice for beginning Teachers? *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, pp. 1070-1076.
122. Klenowski, V. (1995) Student Self-Evaluation Processes in Student-centred Teaching and Learning Contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*. Vol. 2, No. 2, pp. 145-163.
123. Knowles, M. S. (1975) *Self – directed Learning. A guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.

124. Knowles, M. S. (1980) *The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to andragogy (2nd ed.)*. New York: Cambridge Books.
125. Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A. (1998) *The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. USA: Butterworth – Heinemann.
126. Koķe, T. (2002) Mūžizglītības pedagoģiskie pamati. *Skolotājs*. Nr.2, 4.-8.lpp.
127. *Kompetents pedagogs 21.gadsimtā. Kvalitatīvas pedagoģijas principi*. (2013) izglītības iniciatīvu centrs.
128. Korthagen, F.A.J. (2000) Changing Teacher Education: Towards a Realistic Approach. In Berry, A. and Loughran, J. (Eds.) *Exploring Myths and Legends of Teacher Education. Proceedings of the third international conference on self-study of teacher education practices*. Pp. 139-143.
129. Korthagen, F.A.J. (2001) Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle, April.
130. Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006) Developing fundamental principles for teacher education programmes and practices. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 22, pp.1020-1041.
131. Korthagen, F. and Vasalos, A. (2005) Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 11, No. 1, February 2005, pp. 47–71.
132. Koshy, V. (2005) *Action Research for Improving Practice*. Great Britain: SAGE Publications.
133. Kosnik, C. and Beck, C. (2009) *Priorities in Teacher Education. The 7 Key Elements of Pre-Services Preparation*. USA and Canada: Routledge.
134. Krastiņa, E. un Pipere, A. (2004) *Skolēnu mācību sasniegumu pašizvērtēšana sākumskolā*. Rīga: RaKa.
135. Kroplijs, A. un Raščevska, M. (2010) *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs. 2.izdevums*. Rīga: RaKa.
136. Kwan, K. and Leung, R. (1996) Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 21, pp.205-214.
137. Kyle, D.W., Moore, G.H., Sanders, J.L. (1999) The Role of the Mentor Teacher: Insights, Challenges, and Implications. *Peabody Journal of Education*. Vol.74, No.3/4, Professional Development Schools: Historical Context, Changing Practices, and Emerging Issues (Parts 1&2), pp.109-122.
138. LaBoskey, V. C. (2004) The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T. (Ed.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Part Two, Volume 12, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, pp. 817-869.
139. Lampert, M. (2010) Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*. Vol.61, No.1-2, pp.21-34.
140. Lanka, A. (2008) Priekšnoteikumi studentu pašvirzītam mācību procesam. *RTU Zinātniskie raksti*, 8.sēr. *Humanitārās un sociālās zinātnes*, 14.sēj., Rīga: Izdevniecība „RTU”.

141. Lasmanis, A. (1999) *Pedagoģijas un psiholoģijas pētījumu plānošana un norise*. R.: SIA Mācību apgāds NT.
142. Lasmanis, A. (2002) *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos*. R.: SIA Izglītības soļi.
143. Lasmanis, A. (2010) Mācību retrospektīvs raksturojums un perspektīva izglītības iestādē. LU: Projekts „Profesionālajā izglītībā iesaistīto vispārizglītojošo mācību priekšmetu pedagoģu kompetences paaugstināšana”. http://www.google.lv/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fprofizgl.lu.lv%2Fmod%2Fresource%2Fview.php%3Fid%3D524&ei=IkRjVK_VDofUOODQgbAF&usq=AFQjCNG2vfq9Ls3ySQMbZSPvbQdEFdi60w&bvm=bv.79189006,d.ZWU (Skatīts: 28.07.2014.)
144. Leather, S. and Popovic, R. (2008) Time for Reflection. *English Teaching Professional*. Issue 55, March 2008, pp. 57-59.
145. Lee, H.-J. (2005) Understanding and Assessing Pre-service Teachers' Reflective Thinking. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 21, pp. 699–715.
146. Lieģeniece, D. (2002) *Ievads andragoģijā*. Rīga: RaKa.
147. Loughran, J.J. (2002) Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*. Vol. 53, No. 1, January/February, pp. 33-43.
148. Loughran, J.J. (2004) Learning through self-study: the influence of purpose, participants and context. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T. (Ed.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Part One, Volume 12, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, pp. 151-192.
149. Loughran, J.J. (2006) *Developing Pedagogy of Teacher Education: Understanding teaching and learning about teaching*. The USA and Canada: Routledge Taylor&Francis Group.
150. Loughran, J.J. (2007a) Enacting a Pedagogy of Teacher Education. In: Russell, T. and Loughran, J.J. (Ed.) *Enacting a Pedagogy of Teacher Education. Values, Relationships and Practices*. Oxon: Routledge, pp. 1-15.
151. Loughran, J.J. (2007b) Researching Teacher Education Practices. Responding to the Challenges, Demands, and Expectations of Self-Study. *Journal of Teacher Education*. Vol.58, No.1, pp.12-20.
152. Lyons, N. and Freidus, H. (2004) The Reflective Portfolio in Self-Study: Inquiring into and Representing a Knowledge of Practice. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T. (Ed.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Part Two, Volume 12, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, pp. 1073-1107.
153. MacBeath, J. (2006) *School Inspection and Self-Evaluation. Working with New Relationship*. London and NewYork: Routledge.
154. Maslo, E. (2006) Mācīšanās kā pašizpētes process – refleksija par pētījumu “Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide daņu valodas mācību procesā” in Maslo, I. (Ed.) *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 90.-109.lpp.
155. Mansvelder-Longayroux, D.D., Beijaard, D., Verloop, N. (2007) The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 23, pp.47-62.

156. McAlpine, M. (2002) *Principles of Assessment*. CAA Centre, University of Luton.
157. Merriam, S.B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
158. Moberg, D.J. and Velasquez, M. (2004) The Ethics of Mentoring. *Business Ethics Quarterly*. Vol.14, No.1, pp.95-122.
159. Moon, J. (2001) Reflection in Higher Education Learning. *LTSN Generic Centre PDP Working Paper 4*, 05/10/01.
160. Moore, A. (2004) *The Good Teacher. Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*. London and New York: RoutledgeFalmer Taylor&Francis Group.
161. Morgenthaler, S.K. (1996) My Mentor: Motivation toward Excellence. *Peabody Journal of Education*. Vol.71, No.1. Mentors and Mentoring, pp.71-76.
162. Mundhenk, L. G. (2004) Toward an Understanding of What it Means to be Student Centered: A New Teacher's Journey. *Journal of Management Education*. Vol. 28, pp 447-462.
163. Mūrnieks, A. (2011) *Sabiedrības kultūras ietekme uz izglītības mērķu veidošanu izglītības vadībā Latvijā. Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: LU PPMF.
164. Newby D. (2007) The European portfolio for student teachers of languages. *Babylonia*. No. 3. <http://epostl2.ecml.at/Portals/13/documents/Babylonia.pdf> (Skatīts: 08.08.2009.)
165. Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Council of Europe. <http://epostl2.ecml.at/> (Skatīts: 18.03.2014.) un <http://epostl2.ecml.at/Publication/tabid/2534/language/en-GB/Default.aspx> (Skatīts:18.03.2011.)
166. Niemi, H. (2012) Relationships of Teachers' Professional Competences, Active Learning and Research Studies in Teacher Education in Finland. *Reflecting Education*. Vol 8, No.2, pp.23-44; <http://reflectingeducation.net> (Skatīts: 28.02.2014.)
167. OECD (1992) *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
168. Orsmond, P., Merry, S., Reiling, K. (2000) The Use of Student Derived Marking in Peer and Self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol.25, No.1, pp.23-38.
169. Osterman, K. F. and Kottkamp, R. B. (1993) *Reflective Practice for Educators. Improving Schooling through Professional Development*. California, USA: Corwin Press, Inc.
170. Parkes, K. A. and Kajder, S. (2010) Eliciting and Assessing Reflective Practice: A Case Study in Web 2.0 Technologies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 22, No. 2, pp. 218-228.
171. Parsons, M. and Stephenson, M. (2005) Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 11, No. 1, pp. 95–116.
172. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000) Sastādījis autoru kolektīvs V. Skujiņas vadībā, Rīga: Zvaigzne ABC.
173. Pedro, J. Y. (2005) Reflection in Teacher Education: Exploring Pre-Service Teachers' Meanings of Reflective Practice. *Reflective Practice*. Vol. 6, No. 1, pp. 49-66.

174. Perez, K., Swain, C., Hartsough, C.S. (1997) An Analysis of Practices Used to Support New Teachers. *Teacher Education Quarterly*. Spring, pp 41-52
175. Petty, G. (2004) *Teaching Today*. The United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
176. Posner, G.J. (2000) *Field-experience: A guide to reflective teaching (5th ed.)*. New York: Longman.
177. Povinelli, D. J. and Prince, C. G. (1998). When self met other. In M. Ferrari & R. J. Sternberg (Eds.) *Self-awareness: Its nature and development*. New York: Guilford; pp. 37-107.
178. Price, J. and Valli, L. (2006) Preservice teachers becoming agents of change: Pedagogical implications for action research. *Journal of teacher Education*. Vol.56, No.1, pp.57-72.
179. *Profesijas standarts „Skolotājs”* (2004) <http://visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/standarti/ps0238.pdf> (Skatīts: 04.09.2013.)
180. *Projekts „Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos”* (2010) Vienošāns Nr. 2009/0196/1DP/1.2.2.1.5/09/IPIA/VIAA/001.
181. Rasmussen, J. and Holm, C. (2012) In Pursuit of Good Teacher Education: How can Research Inform Policy? *Reflecting Education*. Vol. 8, No.2, pp.62-71; <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/116/120> (Skatīts: 03.03.2014.)
182. Richards, J.C. and Farrell T.S.C. (2005) *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
183. Richards, J.C. and Lockhart, C. (1994) *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP.
184. Rodgers, C. (2002) Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*. Vol. 104, No. 4, pp. 842-866.
185. Rogers, C. (1962) The Interpersonal Relationship: The core of guidance. *Harvard Education Review*. Pp.32-46.
186. Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn*. New York: Merrill.
187. Rolheiser, C. and Ross, J. A. (2003) *Student Self-evaluation: What Research Says and What Practice Shows*. http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php (Skatīts: 18. 02. 2010.)
188. Ross, J.A. (2006) The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*. Vol. 11, No. 10, <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10> (Skatīts: 15.03.2012.)
189. Ross, J.A. and Bruce, C.D. (2007) Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 23, pp. 146-159.
190. Rust, C. (2007) Towards a scholarship of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol.32, No.2, pp.229-237.
191. Rutka, L. (2012) *Pedagoga psiholoģiskā kompetence*. Rīga: RaKa.
192. Sagor, R. (1992) *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

193. Sagor, R. (2009) Collaborative Action Research and School Improvement: We Can't have One Without the Other. *Journal of Curriculum and Instruction*. Vol.3, No 1, pp.7-14; <http://www.joci.ecu.edu> (Skatīts: 12.12.2013.)
194. Salīte, I. (2009) Ilgtspējīga izglītība demokrātijas un drabības pētījuma skatījumā. *Skolotājs*. Nr. 1 (73), 8.-13.lpp.
195. Samaras, A. P., Hicks, M. A., Garvey Berger, J. (2004) Self-study through personal history. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T.(Ed.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Part Two, Volume 12, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, pp. 905-942.
196. Schön, A. D. (1987) *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
197. Schön, A. D. (1991) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. England: Ashgate Publishing Limited.
198. Sedikides, C. and Strube, M. J. (1997). Self-evaluation: To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thine own self be better. *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 29, pp. 206-269.
199. Segers, M. and Dochy, F. (2001) New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*. Vol. 26, No.3, pp. 327-343.
200. Senese, J.C. (2007) Providing Luxuries for Teacher Reflection. In: Russell, T. and Loughran, J. (Ed.) *Enacting a Pedagogy of Teacher Education. Values, Relationships and Practices*. Oxon: Routledge, pp. 45-59.
201. Shkedi, A. and Laron, D. (2004) Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 20, pp.693-711.
202. Shulman, J.H. (2004) From Inspired Vision to Impossible Dream: The Dangers of Imbalanced mentoring. *Journal of Teacher Education*. Vol.5, No.5, pp.393-406.
203. Shulman, L.S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. Vol. 57, pp.1-22.
204. Shulman, L.S. (2002) Truth and Consequences: Inquiry and Policy in Reserach on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 53, No. 3, pp. 248-253.
205. Silvia, P. J. and Phillips, A. G. (2004) Self-awareness, Self-Evaluation, and Creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 30, pp 1009-1017.
206. Sluijsmans, D., Dochy F., Moerkerke G. (1999) Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-assessment. *Learning Environment Research*. Vol. 1, pp. 293-319.
207. Smith, M.V. (2005) Modern Mentoring: Ancient Lessons for Today. *Music Educators Journal*. Vol.92. No.2 (November), pp.62-67.
208. Smyth, J. (1993) Reflective Practice in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 18, Issue 1, Article 2, <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol18/iss1/2> (Skatīts: 22. 05. 2011.)
209. Snow-Gerono, J. L. (2008) Locating Supervision – A Reflective Framework for Negotiating Tensions Within Conceptual and Procedural Foci for Teacher Development. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24, pp. 1502-1515.

210. Solbrekke, T.D. and Sugrue, C. (2011) Professional responsibility – back to the future. In Solbrekke, T.D. and Sugrue, C. (Eds.) *Professional Responsibility. New Horizons of Praxis*. London and New York: Routledge; pp. 11-28.
211. Sparks-Langer, G. and Colton, A. (1991) Synthesis of Research on Teaching Reflective Thinking. *Educational Leadership*. Vol. 48(6), pp. 37-44.
212. Strode, A. (2010) *Studentu patstāvīga profesionālā darbība pedagoģiskajā praksē*. Rēzekne: RA izdevniecība.
213. Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. (2005) Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education. A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 30, No. 4, pp. 331-347.
214. Students, J. A. (1933/1998) *Vispārīgā pedagogija. I daļa*. Rīga: RaKa.
215. Svence, G. (2009) *Pozitīvā psiholoģija un atbalsts skolotājiem. Labdien, skolotāj! Esejas, pārdomas, pētījumi*. Rīga: Apgāds „Skola un Ģimene”.
216. Špona, A. (2006) *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
217. Špona, A. un Čehlova, Z. (2004) *Pētniecība pedagoģijā*. Rīga: RaKa.
218. Tan, K. (2004) Does student self-assessment empower or discipline students? *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol.29, No.6, pp.651-662.
219. Taras, M. (2002) Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol.27, No.6, pp.:501-510.
220. Taylor, A. (2006) Perceptions of prospective entrants to teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 22, pp.451-464.
221. *The Maastricht Treaty* (1992) www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf (Skatīts: 15.09.2012.)
222. Thorpe, M. (2000) Encouraging students to reflect as part of the assignment process: Student responses and tutor feedback. *Active Learning in Higher Education*. Vol. 1, pp. 79-92.
223. Tidwell, D. and Fitzgerald, L. (2004) Self-Study as Teaching. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T.(Ed.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Part One, Volume 12, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, pp. 69-102.
224. Tillman, L.C. (2003) Mentoring, Reflection, and Reciprocal Journaling. *Theory into Practice*. Vol.42, No.3, Teacher Reflection and race in Cultural Contexts (Summer), pp. 226-233.
225. Torm, T., Löfström, E., Eisenschmidt, E., Paul, K. (2012) Developing the policy of teaching practice in teacher education at the national level. *Reflecting Education*. Vol 8, No.2, pp.126-139; <http://reflectingeducation.net> (Skatīts: 03.03.2014.)
226. Tsafos, V. (2010) Developing a practice-theory model in pre-service teacher education in Greece. *Action Research*. Vol.8, No.2, pp.153-170.
227. *21st Century Skills, Education & Competitiveness. A Resource and Policy Guide*. (2008) USA: Partnership for 21st Century Skills.
228. UNESCO Latvijas Nacionālā komisija (2002) *Izglītība ilgtspējīgai attīstībai*. <http://www.unesco.lv/lv/izglitiba/izglitiba-ilgtspejigai-attistibai/izglitiba-ilgtspejigai-attistibai-1/> (Skatīts: 01.04.2014.)

229. Urzua, A. and Vasquez, C. (2008) Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24, pp. 1935-1946.
230. Van Driel, J. H. and Berry, A. (2012) Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge. *Educational Researcher*. Vol.41, No.1, pp.26-28.
231. Van Manen, M. (1995) On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 1, No. 1, pp. 33-50.
232. Vedins, I. (2011) *Mācīšanas māksla*. Rīga: Avots.
233. VISC (2009) *Skolēnu mācību sasniegumu vērtēšana vidusskolā. Metodiskais materiāls*. Rīga: Valsts izglītības satura centrs.
234. Voss, T., Kunter, M., Baumert, J. (2011) Assessing Teacher Candidates' General Pedagogical/Psychological Knowledge: Test Construction and Validation. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 103, No. 4, pp. 952-969.
235. Vronska, N. (2012) *Topošo skolotāju informācijas un komunikācijas tehnoloģiju integrēšanas prasmju attīstība mājturības un mājsaimniecības izglītībā. Promocijas darbs*. Jelgava: LLU.
236. Vygotsky, L. (1978) Interaction between learning and development. Gauvain, M. and Cole, M. (Eds.) *Readings on the Development of Children* (1997); pp.29-36. http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.psy.cmu.edu%2F~sieglers%2Fvygotsky78.pdf&ei=cFpUUNP6IK3U4QSHpoDwCA&usg=AFQjCNHfY6Q_NCHYFpllyTwSTJQbIEkIA (Skatīts: 15.09.2012.)
237. Wang, J. and Odell, S.J. (2002) Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Overview. *Review of Educational Research*. Vol.72, No.3, pp.481-546.
238. Ward, J. R. and McCotter, S. S. (2004) Reflection as a Visible Outcome for Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 20, pp. 243-257.
239. Wilcox, S., Watson, J., Paterson, M. (2004) Self-Study in professional practice. In: Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T. (Ed.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Part One, Volume 12, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, pp. 272-312.
240. Williams, A. (1993) Teacher Perceptions of Their needs as Mentors in the Context of Developing School-Based Initial Teacher Education. *British Educational Research Journal*. Vol.19, No.4, pp.407-420.
241. Wilson, G. and I'Anson, J. (2006) Reframing the Practicum: Constructing Performative Space in Initial Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 22, pp. 353-361.
242. Wilson, S.M., Floden, R.E., Ferrini-Mundy, J. (2001) *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. Washington: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
243. Wiseman, D. (2012) The Intersection of Policy, Reform, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Vol.63, No.2, pp.87-91.
244. Wolfensberger, B., Piniel, J., Canella, C., Kyburz-Graber, R. (2010) The challenge of involvement in reflective teaching: Three case studies from a teacher education project on conducting classroom discussions on socio-scientific issues. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, pp. 714-721.

245. Yost, D.S., Sentner, S.M., Forlenza-Bailey, A. (2000) An examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*. Vol. 51, No. 1, pp. 39-49.
246. Zeichner, K. (1994) Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In Carlgren, I., Handal, G. And Vaage, S. (Eds.), *Teachers' Minds and Actions*. Pp.9-27. London: The Falmer Press.
247. Zeichner, K. (2005) Becoming a Teacher Educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 21, pp.117-124.
248. Zgaga, P. (2008) Mobility and the European Dimension in Teacher Education. Hudson, B., Zgaga, P. (Eds.), *Teacher Education Policy in Europe. A Voice of Higher Education Institutions*. University of Umea, pp. 17-41.
249. Žogla, I. (2001a) Didaktiskie modeļi augstskolā. *Skolotājs*. Nr.6, 19.-26.lpp.
250. Žogla, I. (2001b) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
251. Žogla, I. (2014) Current processes, challenges and perspectives of teacher education in the Baltic countries. In Stephenson, J. and Ling, L. (Eds.) *Challenges to Teacher Education in Difficult Economic Times. International perspectives*. Routledge, pp.63-76.
252. Žogla, I., Kalniņa, D., Antiņa, I. (2012) *Skolotāja pētnieciskā darbība*. Rīga: RaKa.
253. Žukovs, L. (1997) *Ievads pedagoģijā*. Rīga: RaKa.