

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

ACTA UNIVERSITATIS
LATVIENSIS



Izglītības
vadība

Education

Management

37
z 380

675

ISSN 1407-2157

**LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI**

675. SĒJUMS

Izglītības vadība

**ACTA UNIVERSITATIS
LATVIENSIS**

VOLUME 675

Education management

**ACTA UNIVERSITATIS
LATVIENSIS**

VOLUME 675

Education management

University of Latvia

**LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI**

675. SĒJUMS

Izglītības vadība



LUB

Latvijas Universitāte

UDK 37.014

Iz 380

Izglītības vadība. LU raksti. 675. sējums / Galvenais redaktors prof. A. Kangro.
Rīga: Latvijas Universitāte, 2004. 92 lpp.

ISSN 1407-2157

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

Redkolēģija:

prof. *Dr. phys.* Andris Kangro (Latvijas Universitāte)

prof. *Dr. phys.* Andris Grīnfelds (Latvijas Universitāte)

asoc. prof. *Dr. phys.* Andris Broks (Latvijas Universitāte)

asoc. prof. *Dr. oec.* Andrejs Geske (Latvijas Universitāte)

prof. *Dr. paed.* Oskars Zīds (Latvijas Universitāte)

prof. *Dr. habil. oec.* Edvīns Vanags (Latvijas Universitāte)

asoc. prof. *Dr. math.* Algirdas Zabušonis (Viļņas Universitāte, Lietuvas Republika)

prof. *Dr. habil. paed.* Rimantas Želvis (Viļņas Universitāte, Lietuvas Republika)

Literārā redaktore Dagnija Grīnfelda

Athbildīgā sekretāre Ruta Tilgasa

Maketētāja Dacīte Bekere

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta

© Latvijas Universitāte, 2004

ISBN 9984-770-20-6

ISSN 1407-2157

Saturs / Contents

<i>Andrejs Geske.</i> Latvijas skolēnu sasniegumus ietekmējošie faktori dabaszinātnēs un civilizācijā / Factors influencing the student achievement in Latvia in science and civics	7
<i>Andris Kangro.</i> Skolotāju profesionālā izglītošana Latvijā Eiropas kopējās izglītības telpas veidošanas kontekstā / Professional teacher education in Latvia in the context of developing a common education space in Europe	15
<i>Zaiga Matule.</i> Augstskolu mācībspēki studentu vērtējumā / Higher education lecturers in students' assessment	27
<i>Oskars Zīds.</i> Termina „izglītība” evolūcija / Evolution of the term „education”	35
<i>Ivīis Ābeļkalns.</i> Latvijas Universitātes dienesta viesnīcas dzīvojošo studentu vēlmes un iespējas brīvajā laikā / Students' who live in the Latvian University dormitories wishes and possibilities of spending their free time	42
<i>Daina Celma.</i> Direktora loma pašpārvaldošas skolas veidošanā / Principal's role in developing a self- managed school	48
<i>Uldis Kandars.</i> Augstskolas reflektants vakar un šodien – statistiskais pašnovērtējuma fenoms / University applicant yesterday and today – the phenomenon of statistical self-assessment	55
<i>Inga Riemere.</i> Ekonomiskās domāšanas veidošana mācību un ārpusstundu darba visparējās izglītības sistēmā / Development of economic thinking in teaching and extracurricular work in general comprehensive education system	65
<i>Agris Upeniņš.</i> Izglītības iestādes vadītājs / Head of the educational institution in the process of changes	73
<i>Velga Vīksna.</i> Pārmaiņu process – pieaugušo izglītība / Process of changes in adult education	79
<i>Mārtiņš Zībarts.</i> Faktori, kas ietekmē cilvēka motivāciju nodarboties ar sportu / Factors influencing people's motivation for going in for sports	86
AUTORI / THE AUTHIORS	92

Latvijas skolēnu sasniegumus ietekmējošie faktori matemātikā, dabaszinātnēs un civilzinībās

Andrejs Geske

I.U Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte.

Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā.

andrejs.geske@lu.lv

Šī raksta mērķis ir noskaidrot, cik lielā mērā korelē skolēnu sasniegumi pilsoniskajā izglītībā un eksaktajos mācību priekšmetos un vai faktori, kas ietekmē skolēnu sasniegumus dabaszinātnēs, matemātikā un pilsoniskajā izglītībā, ir atšķirīgi. 1999. gadā Latvija piedalījās divos IEA (International Association for the Evaluation for the Educational Achievement) pētījumos - Starptautiskajā matemātikas un dabaszinātņu pētījumā (TIMSS) un Starptautiskajā pilsoniskās izglītības pētījumā (CIVED). Abos pētījumos piedalījās 1 355 astoto klašu skolēni no 71 skolas. Dažādu faktoru ietekme uz viņu sasniegumiem tika analizēta, izmantojot strukturālo vienādojumu modelēšanu ar datorprogrammām *Streams 2.5* un *Amos 4.0*.

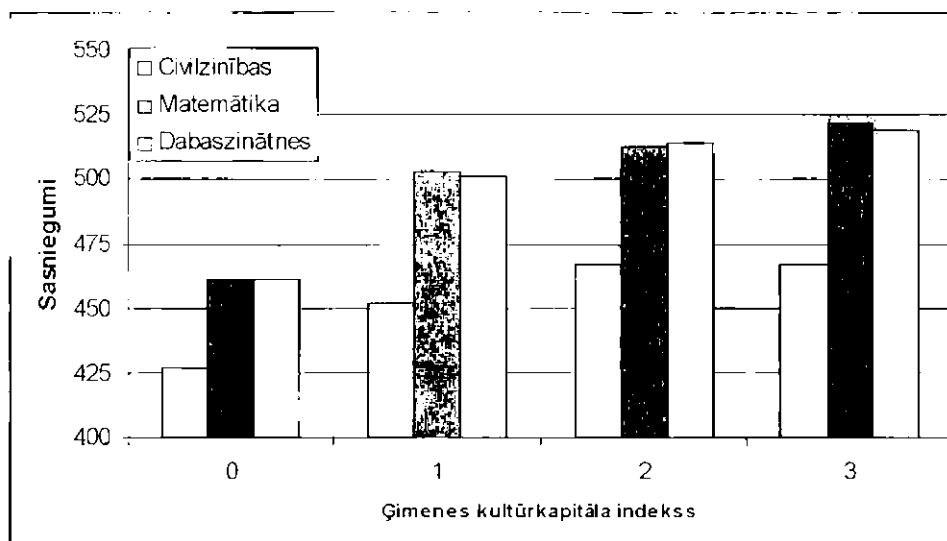
Atslēgvārdi: TIMSS, CIVED, matemātika, dabaszinātnes, civilzinības, izglītības sasniegumi, faktori

Ievads

1999. gadā Latvijā skolēnu izlase Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas (IEA) Starptautiskajā matemātikas un dabaszinātņu pētījuma (TIMSS) (Martin et al., 2000; Mullis et al., 2000) un Starptautiskajā pilsoniskās izglītības pētījumā (CIVED) (Torney-Purta et al., 2001) tika veidota tā, lai daļa 8. klases skolēnu piedalītos abos pētījumos. CIVED pētījumā tika iesaistīti skolēni gan ar latviešu, gan ar krievu mācību valodu. TIMSS pētījumā – tikai skolēni ar latviešu mācību valodu, tādējādi abu pētījumu kopējā daļa – 1 355 skolēni – bija no skolām ar latviešu mācību valodu. Šajā darbā visi rezultāti iegūti, analizējot šo izlasi.

Kā jau tika konstatēts iepriekšējos pētījumos, Latvijā skolēnu sasniegumi gan matemātikā, gan dabaszinātnēs, gan civilzinībās ir cieši saistīti ar izglītības faktoriem, īpaši ar ģimeni (Geske, 1999; Geske, 2001). 1. attēlā parādīta skolēnu sasniegumu saistība ar ģimenes kultūrkapitāla indeksu (ĢKI). Šis indekss tika veidots, izmantojot skolēnu aptauju trīs jautājumu atbildes. Ja skolēns apgalvoja, ka mājās ir vairāk nekā 200 grāmatu, tad šim indeksam tika pieskaitīts 1, ja atbilde bija cita, – 0. Ja skolēna māte bija nepabeigta vai pabeigta augstākā izglītība, tad arī indeksam tika pieskaitīts 1, ja nē, – 0. Līdzīgi tika vērtēta tēva izglītība. Šāda izvēle tika izdarīta, analizējot Latvijas skolēnu datus. Tātad iespējamās četras šī indeksa vērtības (0, 1, 2, 3). Attēlā redzams, ka skolēnu sasniegumi ir ievērojami saistīti ar ģimenes kultūrkapitālu.

Skolēnu sasniegumi matemātikas, dabaszinātņu un civilzinību apgūvē korelē, kas norāda uz kopīgiem tos ietekmējošiem faktoriem. 2. attēlā parādīta matemātikas un civilzinību sasniegumu savstarpējā saistība klases līmenī – katrs diagrammas punkts ir vienas klases vidējie sasniegumi.



L. att.

Sasniegumi civiltinībās, matemātikā un dabaszinātnēs atkarībā no ģimenes kultūrkapitāla indeksa. Sasniegumi civiltinībās pārrēķināti tajā pašā skalā, kurā sasniegumi matemātikā un dabaszinātnēs (starptautiski vidējais – 500, standartnovirze – 100).

Fig. 1.

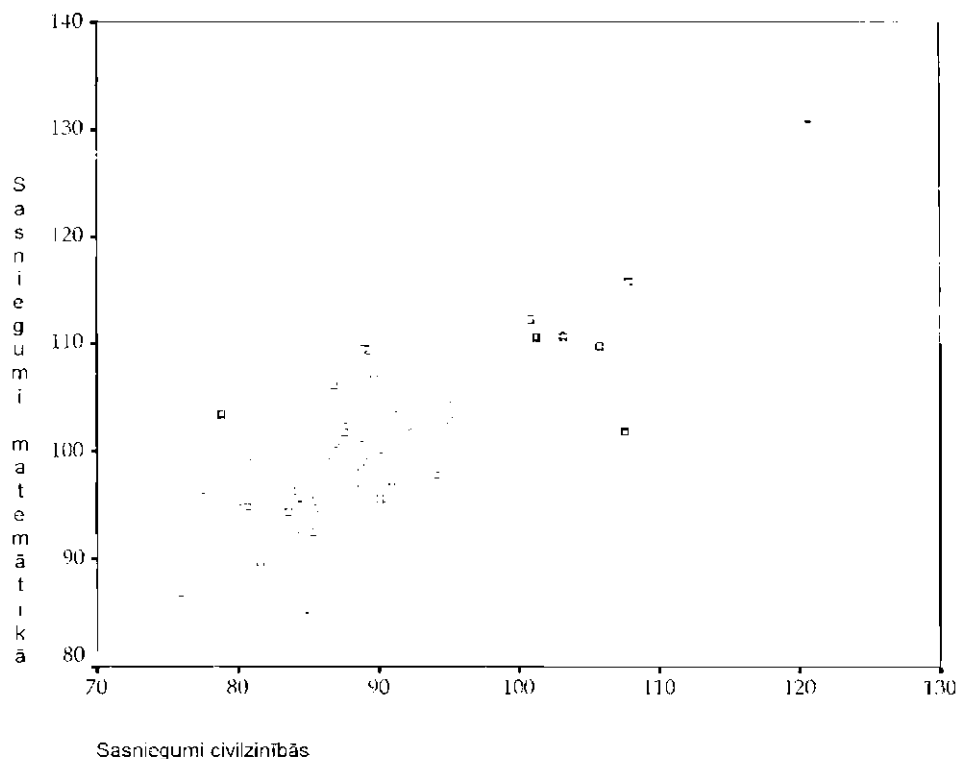
Achievements in civics, math and science depending on index of family culture capital. Civic achievements recalculated accord math and science scale (internationally mean 500, standard deviation 100).

Šajā rakstā atspoguļotā pētījuma uzdevums bija noskaidrot, vai matemātikas, dabaszinātņu un civiltinību sasniegumus ietekme atšķirīgi faktori un, ja atšķirības ir, tad kādas tās ir.

Pētījuma metode

Sasniegumus ietekmējošie faktori tika analizēti, izmantojot treku diagrammas un strukturālo vienādojumu modelēšanu (Loehlin, 1998). Skolēnu sasniegumu un to ietekmējošo faktoru modeļi tika veidoti ar programmu *Streams 2.5*, atbilstošie vienādojumi iteratīvi risināti ar *AMOS 4.0*. Modeļa tuvinātie aprēķini tika veikti, izmantojot maksimālās ticamības (*maximum likelihood*) metodi. Modeļa atbilstība datiem tika vērtēta, lietojot divus kriterijus – χ^2 un brīvības pakāpju skaita attiecību, kā arī RMSEA kritēriju (*Steinger's Root Mean Square Error of Approximation*).

Darbā analizēti 1355 skolēnu sasniegumi matemātikā, dabaszinātnēs un civiltinībās, kā arī šo skolēnu viedokļi un uzskati. Analīzē iekļauto skolēnu skaits ir pilnīgi pietiekams, lai varētu izmantot izvēlēto metodi. Darbā netika apskatīti citi datu avoti – skolotāju un skolu direktoru aptaujas.



2. att.

Skolēnu sasniegumi matemātikā un civilzinībās (klašu līmenis).

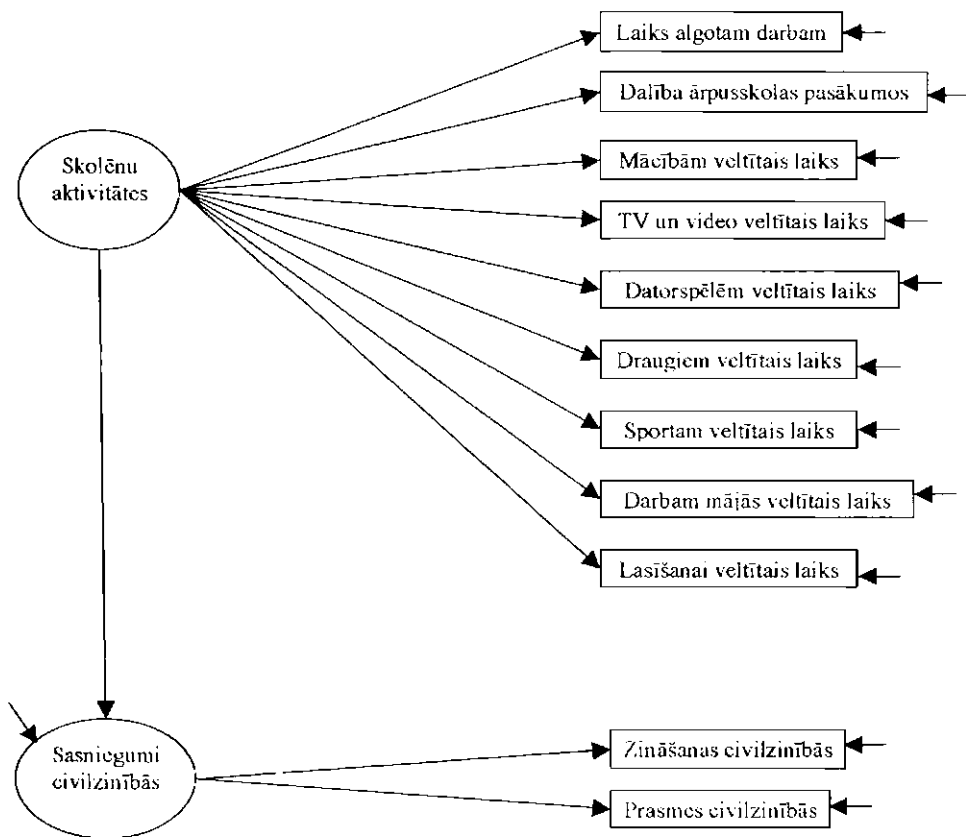
Fig. 2.

Students achievement in mathematics and civic (class level).

Darba gaita

Vispirms tika izveidots vienots datu fails, kurā bija informācija par skolēnu sasniegumiem matemātikā, dabaszinātnēs un civilzinībās. Izvēlētajā modelēšanas metodē nav iespējams lietot kopējos sasniegumus, kuri ietverti vienā mainīgajā, tāpēc jāanalizē skolēnu sasniegumu atsevišķās saturā vai kognitīvajās grupās. Sasniegumi matemātikā ietvēra šādas saturā jomas: algebra, ģeometrija, daļas un skaitļu jēga, datu reprezentācija un analīze, un mērījumi. Sasniegumu dabaszinātnēs summejās šādas saturā jomas: bioloģijā, fizikā, ķīmijā, vidē un resursos, zinātniskajā izziņā; sasniegumu civilzinībās – zināšanu un interpretācijas prasmju blokos.

Sākuma datus tika iekļauti visi CIVED un TIMSS pētījumu skolēnu aptauju mainīgie. Arī pēc dažu mainīgo izņemšanas (tie abos pētījumos bija vienādi vai ļoti līdzīgi) šo mainīgo skaits bija lielāks nekā 100. Tāpēc nevarēja sākt izmantot kopējo modeli, ietverot tajā visus mainīgos, tos grupējot un pakāpeniski atlasot modelim atbilstošos. Kopējais modelis tika veidots pakāpeniski, sākmā izveidojot minimālo modeli, t.i., modeļa fragmentu ar diviem latentajiem mainīgajiem, no kuriem viens bija sasniegumi, bet otrs – kāds no tos ietekmējošiem



3. att.

Minimodelis ar latentajiem mainīgajiem „Sasniegumi civilzinībās” un „Skolēnu aktivitātes” un tiem atbilstošajiem manifestējošiem mainīgajiem. Bultiņas norāda atlikuma locekļus jeb neizskaidroto daļu.

Fig. 3.

Mini model with latent variables “Achievements in civic” and “Activities of students” and respective manifesting variables. Small arrows represent residuals.

faktoriem. Viens šāds minimodeļa variants parādīts 3. attēlā. Tajā ir latentie mainīgie „Sasniegumi civilzinībās” un „Skolēnu aktivitātes” (apzīmēti ar ovāliem), šiem latentajiem mainīgajiem piekārtotie manifestējošie mainīgie (apzīmēti ar taisnstūriem), uz cēloņsakarībām norādošie treki (bultiņas, kuras savieno mainīgos) atlikuma locekļi jeb neizskaidrotā daļa (mazās bultiņas). Šajā attēlā attēlots modeļa variants ar sasniegumiem civilzinībās, bet katrs minimodelis tika rēķināts atsevišķi arī sasniegumiem matemātikā (pieci atbilstošie manifestējošie mainīgie) un sasniegumiem dabaszinātnēs (arī pieci atbilstošie manifestējošie mainīgie). Jāuzsver, ka manifestējošie mainīgie jāpārkodē tā, lai tiem visiem korelācijas koeficients ar latento mainīgo būtu pozitīvs.

Kopējais modelis tika veidots no astoņiem minimodeļiem: *Skolēnu aktivitātes, Ģimene, Ģimenes izglītības līdzekļi, Mātes “spiediens”, Draugu “spiediens”, Pašnovērtējums, Klases mikroklimate, Skola.* Turpmāk aplūkosim tos atsevišķi.

1. *Skolēnu aktivitātes* pirms vai pēc stundām skolā. Modeļa sākotnējais variants redzams 3. attēlā. Tajā tika iekļauti manifestējošie mainīgie, kas raksturoja laiku, kuru skolēni velta mācībām, lasīšanai, TV un video skatīšanai, datorspēlem, draugiem, sportam, darbam mājās, algotam darbam un daļībai ārpuskolas pasākumos. Rēķinot modeļa parametrus, tika iegūts, ka darbam mājās, algotam darbam un daļībai ārpuskolas pasākumos veltītais laiks nav piemērots šim minimodelim (mazs korelācijas koeficients ar latentu mainīgo un slikta atbilstība datiem – augsts RMSEA). Tātad šajā minimodelī latentais mainīgais ar cēlošsakarības trekiem tika savienots ar pieciem manifestējošiem mainīgajiem – mācībām, lasīšanai, TV un video skatīšanai, draugiem un sportam veltītais laiks. Protams, pēdējie trīs mainīgie ir kodēti pretēji pirmajiem diviem – jo skolēni mazāk laika velta TV un video, draugiem un sportam, jo viņu sasniegumi ir augstāki. Interesanti atzīmēt, ka korelācija ar šiem trim mainīgajiem ir ievērojami augstāka nekā ar pirmajiem diviem – mācībām un lasīšanai veltīto laiku. Tas, protams, nav pārsteigums, jo jau iepriekšējā analīze parādīja, ka nav lineāras sakarības starp mācību ilgumu un skolēnu sasniegumiem – skolēniem ar labām spējām šajos mācību priekšmetos nav daudz jāmācās mājās.
2. *Ģimene*. Minimodelī tika mēģināts iekļaut skolēnu atbildes uz jautājumiem par vecāku dzimšanas vietu (Vai Tava māte dzimusi Latvijā? Vai Tavs tēvs dzimis Latvijā?), par ģimenes sastāvu un lielumu (Vai Tu dzīvo kopā ar māti? Vai Tu dzīvo kopā ar tēvu? Vai Tu dzīvo kopā ar vecvecākiem? Cik cilvēku dzīvo kopā ģimenē?) un par vecāku izglītību. Modelī iekļāvas tikai jautājumi par vecāku izglītību.
3. *Ģimenes izglītības līdzekļi*. Sākotnēji šis latentais mainīgais tika saistīts ar citiem mainīgajiem – grāmatu skaits mājās, vai ir dators, vai ir kalkulators, vai ir kāda enciklopēdija, vai katru dienu tiek pasūtīta vai pirktā kāda avīze, vai skolenam mājās pieejams internets, vai pieejams internets kaut kur citur, vai ir savs rakstāmgalds. Modelēšanas procesā tika atstāti 4 mainīgie: internets mājās ir pieejams, internets pieejams kaut kur citur, grāmatu skaits un vienā dihotomā mainīgajā apvienota datora, rakstāmgalda un enciklopēdijas pieejamība. Mainīgais par interneta pieejamību ārpus mājas iekļauts pie ģimenes izglītības līdzekļiem, jo bieži šī pieejas vieta ir vecāku darbavieta vai arī vecāki šo pieeju ir nodrošinājuši citā veidā.
4. *Mātes "spiediens"*. Te tika aplūkotas skolēnu atbildes uz četriem jautājumiem: Vai Tava māte uzskata, ka Tev ir svarīgi labi mācīties dabaszinātnēs? Vai Tava māte uzskata, ka Tev ir svarīgi labi mācīties matemātiku? Vai Tava māte uzskata, ka Tev ir svarīgi labi mācīties latviešu valodu? Vai Tava māte uzskata, ka Tev ir svarīgi, lai būtu brīvais laiks vaļaspriekam?
5. *Draugu "spiediens"*. Jautājumi, uz kuriem skolēni atbildēja par draugu, bija identiski iepriekšējā punktā aplūkotajiem, tikai šajā gadījumā svarīgas bija nevis mātes domas, bet gan drauga domas. Tomēr šajā gadījumā veidojās īpatnēja situācija – jo skolēni vairāk uzsvēra, ka draugiem ir svarīgi labi mācīties, jo skolēnu sasniegumi bija zemāki. Draugu ietekme ir pilnīgi pretēja mātes ietekmei. To ir grūti interpretēt.
6. *Pašnovērtējums*. Tika mēģināts izveidot minimodeli, kurā iekļaujas skolēnu atbildes uz jautājumiem un apgalvojumiem par mācību nepieciešamību un par tālākās izglītības mērķiem. Tomēr neizdevās izveidot šādu modeli, kurš labi atbilstu datiem (neapmierinošas χ^2 un brīvības pakāpju skaita attiecības un RMSEA

vērtības).

7. *Klases mikroklimats.* Šajā gadījumā gaisotne klasē raksturo skolēnu drošību klasē – cik liela mērā viņi tiek apdraudēti personīgi, cik bieži klasē notiek zādzības. Manifestējošie mainīgie ir skolēnu atbildes uz četriem jautājumiem par notikumiem klasē pēdējā mēneša laikā: Vai Tu juties apdraudēts? Vai Tavam draugam kāds nodarīja pāri? Vai Tev kaut ko nozaga? Vai Tavam draugam kaut ko nozaga? Jau iepriekš tika parādīts, ka klases mikroklimats ir ļoti nozīmīgs matemātikas un dabaszinātņu sasniegumus ietekmējošs faktors (Geske, 2000).
8. *Skola.* Šis minimodelis tika veidots divos pilnīgi atšķirīgos veidos, kas ievērojami ietekmēja kopējo modeli. Pirmajā variantā skolas mainīgajā tika iekļauta skolas atrašanās vieta (urbanizācijas faktors), skolēnu skaits klasē un skolas tips (pamatskola vai vidusskola). Aplūkojot urbanizācijas faktora trīs variantus – (1) Rīga, lielās pilsētas, mazās pilsētas un lauki, (2) Rīga, lielās pilsētas un pārējās apdzīvotās vietas, (3) Rīga un pārējās apdzīvotās vietas – , modeli vislabāk iecerējās 3. variants. Otrajā variantā tika veidots integrēts skolas faktors, kurā tika iekļauta arī informācija par skolas tuvākā rajona iedzīvotājiem, t.i., par skolēnu vecākiem. Pirmais variants tika papildināts ar vidējo lielumu par skolēnu grāmatu skaitu mājās, vecāku izglītību un interneta pieejamību.

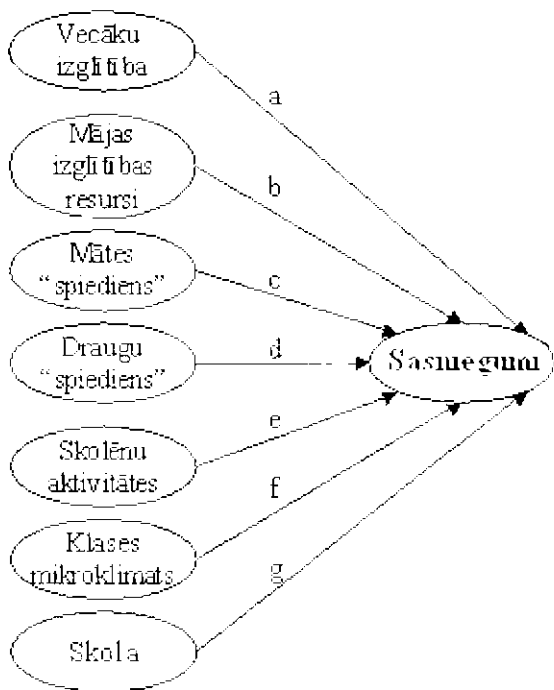
No atsevišķiem minimodeļiem tika izveidots kopejais modelis, kurš 4. attēlā parādīts daļēji – parādīti tikai latentie mainīgie un treki starp tiem. Manifestējošie mainīgie un neizskaidrotās daļas nav parādītas, lai zīmējums būtu uzskatāmāks. Atbilstošie treku koeficienti a, b, c, ..., g parādīti 1. tabulā. Tabulas kreisajā daļā ir aplūkots modelis, kurš atbilst skolas mainīgajam ar urbanizācijas faktoru, skolēnu skaitu klasē un skolas tipu (pirmais variants). Tabulas labajā daļā aplūkots modelis, kurš skolas mainīgajā iekļauj arī skolas skolēnu

1. tabula

Kopējo modeļu treku koeficienti, kas saista sasniegumus ietekmējošos faktoros ar skolēnu sasniegumiem

Full model treks coefficients that connect contextual factors with student achievement

Treks	Modelis ar skolas tipu un lokalizāciju			Modelis ar skolas SES		
	Sasniegumi civilzinībās	Sasniegumi matemātikā	Sasniegumi dabaszinātnēs	Sasniegumi civilzinībās	Sasniegumi matemātikā	Sasniegumi dabaszinātnēs
a	0,10	0,15	0,16	0,07	0,12	0,12
b	0,25	0,24	0,25	0,12	0,13	0,15
c	0,05	0,12	0,13	0,08	0,14	0,14
d	0,15	0,18	0,13	0,13	0,16	0,21
e	0,29	0,15	0,16	0,23	0,11	0,12
f	0,09	0,10	0,16	0,10	0,12	0,17
g	0,27	0,20	0,12	0,43	0,33	0,28



4. att.

Kopējais modelis, kurā skolēnu sasniegumus nosaka dažādi faktori.

Fig. 4.

Full model in which student achievements depend on contextual factors.

vidējo sociāli ekonomisko stāvokli (SES).

Secinājumi

1. Skolēnu sasniegumi matemātikā, dabaszinātnēs un civilizācijās stingri korelē. Īpaši tas izpaužas, aplūkojot klašu vidējos sasniegumus.
2. Ģimenes izglītības līdzekļi, draugu "spiediens" un klases mikroklimats apmēram vienādi nosaka skolēnu sasniegumus visos trīs mācību priekšmetos.
3. Vecāku izglītībai un mātes "spiedienam" ir mazāka nozīme sasniegumos civilizācijās.
4. Skolēnu aktivitātēm un skolas faktoriem ir lielāka nozīme sasniegumos civilizācijās.
5. Klases mikroklimats ir lielāka ietekme uz sasniegumiem dabaszinātnēs un mazāka ietekme – uz sasniegumiem matemātikā, bet skolas vidē – lielāka ietekme uz sasniegumiem matemātikā un mazāka – uz sasniegumiem dabaszinātnēs.

LITERATŪRA

1. Geske A. *An Analysis of Achievements Made by Latvian Primary School Students in the Natural Sciences – Humanities and Social Sciences*. Latvia: Education Sciences in Latvia, 1999. No. 2 (23), p. 90–104.
2. Geske A. Skolēnu sasniegumu analīze pilsoniskās izglītības pētījumā. *Latvijas Universitātes zinātniskie raksti Nr 635*. Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienu pasaulē. Rīga: Latvijas

- Universitāte, 2001., 67.- 71. lpp.
3. Loehlin J.C. *Latent Variable Models. An introduction to Factor, Path and Structural analysis* Third Edition – Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998.
 4. Martin M.O. et.al. *TIMSS 1999. International Science Report. Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade.* USA: Boston College. IEA, 2000.
 5. Mullis I.V.S. et.al. *TIMSS 1999. International Mathematics Report. Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade.* USA: Boston College. IEA, 2000.
 6. Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schulz W. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen.* The Netherlands: Elsevier Publishers, 2001.

SUMMARY

The objective of this paper is to find out to what extent students' achievements in civic knowledge and in science correlate and if the influence of contextual factors on students' achievements in these different subjects varies. In 1999 Latvia was involved in two IEA studies: TIMSS and CIVED. 1355 fourteen-year-old students from 71 school participated in both projects. Structural equation modelling and two software programs – *Streams 2.5* and *Amos 4.0* – were used.

The results of these investigations showed that:

- although there is a great difference between exact science and civic knowledge, strong correlation of students' achievements in these subjects can be detected;
- family means for education, influence of peers are approximately equally influential in all three subjects (science, mathematics, civic knowledge);
- the education of parents and especially mother's influence are less significant for civic knowledge than for mathematics and science;
- the intensity of students' involvement in all kinds of school activities and school life in general helps to improve achievements in civic knowledge;
- class environment has more relation to the results of science and less to mathematics; but school life furthers more improvements in mathematics but less in natural science.

Skolotāju profesionālā izglītošana Latvijā Eiropas kopējās izglītības telpas veidošanas kontekstā

Andris Kangro

I.U Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,

Jūrmalas gatvē 74/76, Rīga,

andris.kangro@lu.lv

Rakstā analizēta situācija skolotāju izglītībā Latvijā un attīstības perspektīvas Eiropas kopējās izglītības telpas veidošanas (Boloņas procesa) kontekstā. Tiek aplūkoti skolotāju izglītības modeļi universitātēs un citās augstskolās un to attīstības perspektīvas dažāda tipa augstskolās, kā arī integrētā (*integrated*) skolotāju izglītības modeļa priekšrocības mūsdienu prasībām atbilstoša skolotāja izglītošanā, salīdzinot ar secīgo (*consecutive*) modeli. Tiek analizēta abu galveno modeļu izmantošana no valsts un dažāda tipa augstskolu akadēmisko tradīciju viedokļa un aplūkota skolotāju profesionālās izglītības studiju programmu absolventu nodarbinātība savā profesijā, kā arī citi skolotāju darbu un statusu raksturojošie aspekti Latvijā. Rakstā arī diskutēti izglītības politikas pasākumi skolotāju izglītības jomā.

Atslēgvārdi: skolotāju izglītība, skolotāju izglītības modeļi, skolotāju nodarbinātība, Boloņas process.

1. Situācijas raksturojums

Skolotāju profesionālā izglītošana un skolotāja profesijas statuss pašreiz Latvijā ir nopietna problēma.

Nenoliedzami, tieši skolotāju darbs, viņu sākotnējā izglītība un tālākizglītība, statuss un darba apstākļi ir viens no būtiskiem izglītības kvalitāti noteicošiem faktoriem.

Taču Starptautiskā matemātikas un dabaszinātņu pētījuma (TIMSS) dati rāda, ka lielākā daļa (75%) skolotāju Latvijā uzskata, ka sabiedrība nenovērtē viņu darbu, un 45–48% mainītu savu profesiju, ja varētu (Geske, 2000). Daudzi skolu direktori sūdzas par kādu mācību priekšmetu skolotāju trūkumu.

Savukārt vidējie statistiskie dati par skolēnu un skolotāju skaitu Latvijā (attiecība skolēnu skaits/skolotāju skaits ir aptuveni 10), par skolotāju izglītības absolventiem (Global Education Digest, 2003) un sevišķi demogrāfiskie rādītāji par skolēnu skaita samazināšanos norāda, ka skolotāju trūcumam nevajadzētu būt.

Tas gan nevarētu būt pamats pārsteidzīgiem viedokļiem un lēmumiem, ka skolotāju sākotnējā izglītošana ir strauji jāsašaurina. Diemžēl Augstākās izglītības padomes (AIP) un Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) piešķirtās budžeta vietas sadaļā "Skolotāju izglītība un izglītības zinātnes" pamatstudiju programmām pēdējos 2 gados tiek strauji samazinātas (par 23%). Latvijas Universitāte (LU) ir viena no tām izglītības iestādēm, kur plānots vislielākais samazinājums (no 500 vietām 2002. gadā līdz 384 vietām 2004. gadā).

Samazinājuma iemesls varētu būt tikai nepieciešamā skolotāju skaita precīzs novērtējums konkrētās izglītības pakāpēs, mācību priekšmetos un mācību priekšmetu grupās Latvijā kopumā un atsevišķos reģionos, ievērojot skolotāju vecumu un izglītību, kadru mainību u.c. faktoros. Taču šādu analīzi IZM nav veikusi, netiek izmantotas un attīstītas precīzas uzskaites iespējas, izmantojot skolu un skolotāju reģistrus Latvijas Izglītības informatīvās

sistēmas (LIS) ietvaros un augstskolu informatīvas sistēmas, lai analizētu esošo situāciju skolotāju izglītošanā, absolventu stāšanos darbā un palikšanu šajā profesijā.

Nopietnas un vispusīgas analīzes un prognožu vietā tiek izmantots arguments, ka skolotāju studiju programmu absolventi nestrādā savā profesijā, pie tam pamatojot ar IZM izmanto tikai t.s. "jauno skolotāju" skaitu – absolventu skaitu, kuri tikko pabeiguši augstskolu un stājas darbā skolā tā paša gada 1. septembrī – jaunā mācību gada pirmajā dienā. Pie tam tiek ņemts vērā tikai par valsts budžeta līdzekļiem studējušo skaits, lai gan arī skolotāju profesionālajās studiju programmās, tāpat kā visā Latvijas augstākajā izglītībā, vairāk nekā puse studējošo maksā par pilna un nepilna laika studijām. Šāds "jaunā skolotāja" jēdziens tika izmantots statistikā jau padomju laikā, kad notika centralizēta "jauno specialistu" sadale pa darba vietām. Pašreiz tas sen vairs neatbilst realitātei, un viens no iemesliem ir tas, ka vairākums uz skolotāja darbu orientētu pilnā laika studentu darbu skolā sāk, jau studējot vecākajos kursos, tāpēc viņi pēc diploma saņemšanas, acīmredzot, netiek ieskaitīti šajā "jaunā skolotāja statusā". Tā tiek iegūts nepareizs secinājums, ka ļoti maz skolotāju profesionālo programmu absolventu uzsāk darbu skolās.

Precīzāka uzskaitē, ko ļauj veikt Latvijas izglītības sistēmā ieviestās informācijas tehnoloģijas, liecina, ka no skolotāju profesionālo studiju programmu pilnā laika studiju (t.i., dienas nodaļas) beidzējiem tūlīt skolā sāk strādāt gandrīz puse absolventu. Kopā ar nepilnā laika studijas beigušo skolotāju profesionālās izglītības programmu absolventiem iegūstam 70–75% skolās strādājošo skolotāju profesionālo studiju programmu absolventu. Minētie dati attiecas tieši uz LU 2002., 2003. un 2004. gadā, taču maz ticams, ka citās Latvijas augstskolās situācija būtu ļoti atšķirīga.

Šie rādītāji, protams, nav augsti, taču atbilst un pārsniedz daudzu citu profesiju attiecīgos rādītājus Latvijā un pasaulē (sk. arī 5. nodaļu). Mūsu valstī šos rādītājus palielināt traucē joprojām relatīvi zemās skolotāju algas, pārslodze, strādājot vairāk nekā vienu slodzi, neapmierinātība ar laika trūkumu un tādēļ nepaveikto, augstās prasības skolotāja profesijai, kuras lielākā daļa mūsu skolotāju apzinās u.c.

Daudzās Eiropas un citās pasaules valstīs pašreiz ir liels skolotāju trūkums. Mēs saņemam uzaicinājumus Latvijas skolotāju profesionālo studiju programmu studentiem pēc diploma iegūšanas sākt strādāt Anglijā, Austrijā, Vācijā, ASV un citur. Šādas situācijas – izteikta skolotāju deficīta – veidošanos mēs Latvijā nedrīkstam pieļaut. Nedrīkstam Latvijā pavirši risināt skolotāju jautājumu gan kvantitatīvā (par to vairāk runājam iepriekš), gan kvalitatīvā nozīmē.

Mēs nebūt nevaram apgalvot, ka Latvijas skolotāju profesionālā sagatavotība ir sliktāka nekā citu valstu kolēģiem. Mūsu veiktie starptautiskie salīdzinošie pētījumi parāda, ka Latvijas skolotāji, neraugoties uz relatīvi vāju mācību procesa materiālo nodrošinājumu, ir ļoti sagatavoti profesionāli un veic savu darbu kvalitatīvi. Piemēram, 2003. gadā publicētie Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas (IEA – *International Association for Evaluation of Educational Achievement*) Starptautiskā lasītprasmes pētījuma (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*) rezultāti un vairāki citi iepriekšējie pētījumi (IEA TIMSS, 1995; IEA RLS) apstiprināja, ka mūsu sākumskolas skolotāji savu darbu veic ļoti kvalitatīvi un viņu skolēni starptautiskā salīdzinājumā uzrāda labus un izcilus vidējos sasniegumus lasītprasme, matemātikā un dabaszinībās (Mullis, 2003; Geske, Grūnfelds, Kangro, 1997).

Taču mūsdienās skolotāja profesijai tiek izvirzītas arvien jaunas un jaunas prasības – skolotājs vairs sen nav tikai labs sava mācību priekšmeta (vai priekšmetu) zinātājs. Daudzos skolotāja pienākumus un prasmes atspoguļo arī 2004. gadā apstiprinātais Latvijas Skolotāja

profesijas standarts. Arvien jaunus uzdevumus skolotājiem izvirza parmaiņas ģimenēs un darba tirgū, vērtību sistēmā, jauno zināšanu neparasti ātrais pieaugums un arī novecošanās, jaunās tehnoloģijas, internacionalizācija, multikulturālisms u.c.

Tāpēc mums nepieciešams pievērst lielāku uzmanību tieši mūsdienīgu skolotāju profesionālai izglītošanai universitātēs un citās augstskolās, it sevišķi tagad, kad Latvijā un citās Eiropas valstīs tiek plānots augstākās izglītības studiju programmu restrukturizācijas process. Kadā virzienā būtu jāpildinveido skolotāju profesionālās izglītības programmas, kādai būtu jābūt to struktūrai?

2. Skolotāju izglītošanas modeļi

Skolotāju izglītošanas struktūru Eiropā un citās pasaules valstīs var raksturot ar diviem galvenajiem modeļiem (Busch, 2002, Green Paper on Teacher Education in Europe, 2002; Handbook of Teacher Training in Europe, 1994 u.c.):

- integrēto / paralēlo (*integrated concurrent*);
- secīgo (*consecutive*).

Četri modeļi tiek aplūkoti detalizētākā skatījumā – paralelais un integrētais modelis tiek analizēti atsevišķi, kā arī vēl papildus pievienots uz brīvā kārtībā izvēlētiem studiju programmas moduļiem balstīts modelis. Tādā gadījumā runā par:

- integrēto modeļi (*integrated*);
- paralēlo modeļi (*concurrent*);
- secīgo modeļi (*consecutive*);
- modulāro modeļi (*modularised*).

Minētās detaļas aplūkosim tālāk, taču analīzi sāksim, lietojot divus terminus – integrētais modelis un secīgais modelis.

Šo divu plaši lietoto modeļu salīdzinošās priekšrocības un trūkumi tiek analizēti un apspriesti jau daudzus gadu desmitus. Pašlaik gan Eiropas valstīs, gan citur pasaulē šī diskusija atkal ir aktualizējusies, tiek veiktas arī nozīmīgas reformas (sk., piemēram, minētās atsauces un arī *A new system of teacher education. Ministry of Education and Science, Sweden, 2000; Želvyš, 2001 u.c.*). Viens no stimuliem diskusijai par izglītības kvalitāti, izglītības un tieši skolotāju izglītošanas reformām ir arī OECD Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas (*OECD Programme for International Student Assessment – PISA*) pētījuma rezultātu analīze un apspriešana daudzās pasaules valstīs, sk., piemēram, Vācijas Federatīvās Republikas kanclera ziņojumu bundestāgam – *Bundeskanzler Schröder, 2002: Knowledge and Skills for Life, 2001*.

Integrētais modelis nozīmē, ka tā ietvaros tiek apvienotas studiju akadēmiskās (mācību priekšmeta), pedagogiskās, psiholoģiskās un profesionālās prakses un citas komponentes. Secīgajā modelī vispirms tiek ietvertas bakalaura studijas kādā zinātnes nozarē un tikai pēc tam – nākamajā studiju pakāpē (tās var būt arī maģistra studijas); tiek izdarīta izvēle kļūt par skolotāju un apgūtas skolotājam nepieciešamās zināšanas un prasmes (pedagoģija, mācību priekšmeta metodika, prakse skolā u.c.). Secīgā modeļa izmantošanas gadījumā bakalaura studijas (piemēram, fizikā, vēsturē, angļu filoloģijā u.c.) būtībā ir visai maz saistītas ar skolotāja profesiju.

Tātad secīgajā modelī students vispirms apgūst kādas zinātnes pamatus (bakalaura līmenī) un pēc tam – kā to mācīt skolēniem. Formāli likuma prasības par kopējo skolotāja augstākās izglītības ilgumu (4–5 gadi), kā tas ir vairākuma valstu, gan tiek apmierinātas, taču šī izglītība sastāv no divām atšķirīga apjoma savstarpēji maz saistītām daļām, no kurām

tikai īsākā studiju daļa tieši attiecas uz skolotāja izglītošanu, un tas nenodrošina pilnvērtīgu skolotāja profesionālo izglītību. Šāda shēma vairs neatbilst skolotāja uzdevumam šodienas un nākotnes sabiedrībā.

Šodien skolotāja uzdevums vairs nav sniegt skolēnam noteiktu zināšanu summu kādā mācību priekšmeta un pārbaudīt, cik precīzi skolēns šīs zināšanas ir apguvis. Skolotāja mērķis vairāk ir nodrošināt skolēna mācīšanās iespējas, "mācīt mācīties" skolā un turpmāk visu mūžu, palīdzēt skolēniem apgūt daudzas dzīvesdarbībai nepieciešamas kompetences. Mācību priekšmeta nozīme pat ir it kā pakārtota skolotāja pedagoģiskajai darbībai. Jebkurš mācību priekšmets būtībā ir psiholoģiski pedagoģisko mērķu, teoriju un prakses īstenošanas līdzeklis. Skolotāja gatavību īstenot šādus mērķus daudz adekvātāk nodrošina kvalitatīva integrēta skolotāju izglītošanas programma, nevis secīgais modelis. Integrētais modelis nekādā gadījumā nenozīmē, ka jaunajiem skolotājiem trūkst nepieciešamo zināšanu savā mācību priekšmetā (vai priekšmetos). Jautājums ir par vienu vai otru modeļa pamatmērķi.

Integrētā modeļa priekšrocība ir vienots mērķis visām 4–5 gadus ilgajām studijām – dot iespēju iegūt mūsdienīga skolotāja kompetences. Šāds mērķis nodrošina vienotu mācību priekšmeta (priekšmetu) zinātnisko pamatu, mācību metodikas, pedagoģijas un psiholoģijas studiju, vairākkārtējas prakses skolā, sākot ar jaunākajiem kursiem, u.c. studiju komponentu veselumu.

Secīgajā modelī būtībā nav vienota (integrēta) skolotāja izglītības procesa mērķa. Tāds mērķis ir tikai otrajā 1–2 gadus ilgajā studiju pakāpē. Pirmajā pakāpē – 3–4 gadus ilgajās bakalaura studijās – ir mērķis apgūt attiecīgās zinātņu nozares pamatus, to nemaz nesaistot ar pedagoga profesionālo darbību, jo tikai neliela daļa attiecīgās nozares bakalauru izvēlēšies skolotāja profesiju.

Līdztekus ar integrētā modeļa jēdzienu tiek lietots arī paralēla modeļa jēdziens (Green Paper on Teacher Education in Europe, 2002), uzsverot, ka gan mācību priekšmeta studijas, gan metodikas studijas, gan prakse skolā un citas skolotāja profesionālo studiju komponentes notiek vienas programmas ietvaros (paralēli), taču integrācija starp studiju komponentēm nav pietiekami cieša. Savukārt, ja students var izvēlēties kārtību, kad apgūt kādas noteiktas studiju komponentes (kuras veidotas kā studiju kursu moduļi), šis ir modulārais skolotāja profesionālo studiju modelis, kas pagaidām tiek izmantots ļoti reti.

Pastāv arī uzskats, ka secīgais modelis ir piemērots ģimnāzijas skolotāju izglītošanai, kuru uzdevums būs mācīt galvenokārt kādas zinātnes pamatus ģimnāzijas skolēniem, kuri ir augsti motivēti mācīties un kuru izglītošanā it kā ir daudz mazāk pedagoģisko problēmu. Taču šim apgalvojumam tomēr nevar piekrist, jo tiek atstāta novārtā skolēnu vispusīga personības attīstība, kas nepieciešama visa veida izglītības iestādēs un kuru paredz. piemēram, Skolotāja profesijas standarts.

Secīgā skolotāju izglītošanas modeļa iespējamie trūkumi (akcents uz mācību priekšmeta saturu zināšanām un tajā pašā laikā nepietiekama skolotāja profesionālo kompetenču attīstīšana, studijas divās savstarpēji maz saistītās akadēmiskās jomās, nespēja izmantot savas akadēmiskās zināšanas profesionālā pedagoģiskā darbībā u.c.) vairākkārt minēti arī Eiropas skolotāju izglītības Zaļajā grāmatā (Green Paper on Teacher Education in Europe, 2002).

Savukārt *Eurydice* pašā jaunākajā pētījumā par pamatskolas skolotājiem (*lower secondary*) ir izdarīts viennozīmīgs secinājums, ka skolotāji tiek izglītoti galvenokārt universitātēs un ka tieši integrētais modelis ir kļuvis par pamatmodeļu Eiropā, kaut arī līdzekus eksistē arī skolotāju izglītības secīgais modelis (*Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education, 2002*). Tātad, izmantojot kvalitatīvi

izstrādātu un īstenotu skolotāju izglītošanas integrēto modeli, varam sagaidīt mūsdienu prasībām daudz atbilstošāku jauno skolotāju.

3. Skolotāju izglītošana universitātēs un citās augstskolās

Kā integrētā modeļa trūkumu dažkārt min augstākas izmaksas, domājot, ka šī modeļa ietvaros katra atsevišķa skolas mācību priekšmeta (vai vairāku priekšmetu) skolotāja izglītība ilgst 4–5 gadus, secīgā modeļa ietvaros – faktiski tikai 1–2 gadus (pēc bakalaura studijām). Šajā gadījumā tiek it kā pieņemts, ka bakalaura līmeņa studijas dažādās zinātnes nozarēs tiek īstenotas jebkurā gadījumā – neatkarīgi no skolotāju izglītības modeļa attiecīgajā universitātē, pedagoģiskajā augstskolā, konkrētajā valstī kopumā u. tml.

Šādi domājot, rodas būtībā nepareizs priekšstats, ka integrētās skolotāju izglītības programmas nevajadzīgi “dublē” attiecīgās bakalaura programmas un ka skolotāju izglītībai pietiek tikai ar nelielu (pat tikai 1 gadu ilgu) bakalaura programmu “pedagoģisko virsbūvi”. Šāds priekšstats gan pastāv galvenokārt universitātēs, kur minētās bakalaura programmas ir viens no neapšaubāmiem universitātes “pamatdarbības” veidiem, bet skolotāju izglītība dažkārt par tādu netiek uzskatīta. Līdz ar to rodas it kā pretnostatījums starp universitātem un citām augstskolām, kuras profesionālas programmas it kā iederas labāk, jo tajās nav “ūri” akadēmisko bakalaura–maģistra studiju struktūras.

Ja skolotāju izglītība tiek īstenota atsevišķā augstākajā mācību iestādē, parasti tiek izmantotas tieši integrētās skolotāju izglītības programmas, lai gan no valsts interešu un izmaksu viedokļa kopumā jautājums ir tieši tāds pats – kā kvalitatīvāk un ar mazākām izmaksām izglītēt šīs ļoti nozīmīgās profesijas pārstāvjus – skolotājus (neatkarīgi no augstākās izglītības iestāžu lokālajām interesēm, iekšējās struktūras u. tml.).

Tikai “ūri” akadēmisko studiju programmu struktūras bakalaura–maģistrs īstenošana universitātēs būtībā nozīmē, ka profesionālās studijas (t.sk. skolotāju studijas) tiek uzticētas citām augstskolām, kas nemaz neatbilst pašreizējai starptautiskai praksei un tendencēm. Tas neatbilst arī Bolonjas deklarācijas principiem, jo tā neparedz krasas atšķirības starp akadēmiskajām un profesionālajām studijām. Eiropā skolotāju izglītības “iesaistīšanās” process universitātēs ir noslēguma stadijā (Strategies of Change in Teacher Education, 2002; Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education, 2002).

Skolotāju sākotnējā izglītība, izmantojot secīgo modeli universitātēs, tikai šķiet lētāka, jo jāņem vērā, ka eksaktajās zinātnēs bakalauru studijas tiek finansētas ar daudz augstākiem koeficientiem nekā skolotāju izglītības studijas. Tāpēc jāveic precīzs izmaksu aprēķins. Varētu prognozēt, ka nepietiekama sākotnējā profesionālā izglītība rada strādājošo skolotāju tālākizglītībai nepieciešamo līdzekļu pieaugumu valsts mērogā.

Starp citu, ja maksas studiju īpatsvars ir tik liels, kā pašreiz Latvijā (t.sk. arī skolotāju izglītības programmās), tad jautājums par viena vai otra modeļa izmaksām no valsts budžeta līdzekļiem it kā vispār ir nevietā, jo students mācās par saviem personīgajiem līdzekļiem, brīvi izvēloties jebkuru akadēmisko vai profesionālo studiju programmu (skolotājs, jurists, ekonomists, ārsts, filozofs). Valsts var regulēt vajadzīgo speciālistu skaita stāšanos valsts darbā ar studiju maksas kredītu atvieglotu atmaksas noteikumu (vai kredīta dzēšanas) palīdzību.

Dažkārt Latvijā kā arguments pret integrētajām skolotāju izglītības programmām tiek minēts fakts, ka ne visi integrēto 4–5 gadus ilgo skolotāju izglītības programmu absolventi dodas strādāt izvēlētajā profesijā. Taču šāds arguments attiecas arī uz jebkuras citas profesionālās vai akadēmiskās studiju programmas absolventiem visā pasaulē – nekad

simtprocentīgi visi absolventi nestrādā savā profesijā, pat tad, ja ir brīvas darba vietas šajā specialitātē vai nozarē (izņēmums varētu būt militāro un līdzīgu augstskolu absolventi).

4. Boloņas deklarācija un skolotāju izglītošanas modeļi

Viena vai otra skolotāju izglītošanas modeļa izvēli dažādās valstīs bieži vien nosaka nevis skolotāju izglītības mērķu un rezultātu analīze, bet gan akadēmiskās tradīcijas un fakultāšu un ar tām saistīto studiju programmu struktūra universitātēs un citās augstākajās mācību iestādēs vai arī šo struktūru visaptveroša pārveide.

Tieši pašreiz studiju programmu struktūru un ilgumu Latvijā un citās Eiropas valstīs kopumā var ietekmēt studiju programmu pārveide atbilstoši Boloņas deklarācijai "Eiropas augstākās izglītības telpa" un ar to saistītajiem dokumentiem (Diplomatizācijas rokasgrāmata, 2000). Viens no darbības virzieniem, kas minēts šajā dokumentā, nosaka, ka līdz 2010. gadam Eiropas valstīm jāpāriet uz divciklu bakalaura–maģistra tipa studiju struktūru augstākajā izglītībā. Pirmo grādu varētu piešķirt pēc studijām, kuru apjoms kredītpunktos atbilst vismaz 3 gadu studijām. Taču tūlīt jāmin, ka deklarācija arī paredz, ka "jau pirmajam grādam jābūt izmantojamam Eiropas darba ūrgū", kas faktiski ir visnopietnākā apņemšanās visā dokumentā (Rauhvargers, 2002; Haug, Tauch, 2001). Cits starptautisks dokuments konstatē, ka "divu ciklu modelim ir jēga tikai tad, ja gan pēc pirmā, gan pēc otrā izglītības cikla absolventi kļūst nodarbināmi" (Rauhvargers, 2002).

Ja pirmo izglītības grādu saistām ar īsāko ieteikto studiju laiku – 3 gadiem, tas ir īsāks nekā Latvijā un praktiski visu citu valstu pašreizējā likumdošanā noteikto skolotāju izglītības ilgums. Tātad skolotāju izglītībā pēc 3 gadus ilga pirmā cikla absolvents nevarētu tikt nodarbināts kā skolotājs. Analogiska situācija ir visās t.s. reglamentētajās profesijās – ārsti, skolotāji, juristi, arī inženieri. Visiem minēto profesiju studentiem šī divciklu shēma (3 + 2) ne visai der – pēc 3 gadu studijām šajās profesijās pilnvērtīgs diplomēts speciālists līdz šim vēl nav sagatavots, un nekas neliecina (arī Boloņas deklarācija), ka tas tā varētu būt 2010. gadā.

Atgriežoties pie pašreiz īstenotajiem skolotāju izglītības modeļiem – integrētā un secīgā modeļa, redzam, ka, analizējot tos formāli, divciklu shēmā ar 3 gadus ilgām bakalaura studijām attiecīgajā zinātnes nozarē nosacīti iekļaujas tikai secīgais modelis. Pie tam bakalaura grāds pēc 3 studiju gadiem atbilstoši likumdošanai un pēc būtības nekādi nevar būt saistīts ar pedagoģisko izglītību, skolotāja profesija tiks ieguta pēc tam – 1–2 gadus ilgās maģistratūras studijās. Tātad secīgajam modelim piemīt visi iepriekšējā nodaļā minētie trūkumi.

Tāpēc šāda skolotāju izglītības struktūras "reforma" noteikti nebūtu vēlama. Taču ar Boloņas deklarāciju nav pretrunā skolotāja kvalifikācijas ieguve četru gadu ilgās profesionālā bakalaura studijās (atbilstoši Latvijas likumdošanai, sk. turpmāk), kuru ietvaros iespējams īstenot skolotāju izglītības integrēto modeli. Pēc tam, ja diplomētais skolotājs to vēlas, viņš var paaugstināt savu akadēmiskās izglītības līmeni un varbūt arī iegūt kādu papildu kvalifikāciju turpmākās maģistra vai profesionālā maģistra studijās. Tātad ar Boloņas deklarāciju nav pretrunā shēmas (4 + 1) vai (4 + 2) izmantošana skolotāju izglītībā, ja profesionālās kompetences un t.sk. arī mācību priekšmeta (priekšmetu) zināšanas tiek apgūtas jau bakalaura studiju laikā.

Pret skolotāju izglītības nepārdomātu sadalīšanu it kā divās fāzēs, no kurām viena ir tikai mācību priekšmetam atbilstošās zinātnes studijas, bet otra – skolotāja profesionālās kompetences apguve, ieilst arī, piemēram, Vācijas kolēģi (Busch, 2002). Prof. Fr. Bušs no Oldenburgas universitātes savos darbos noteikti iestājas par integrētā (vienas fāzes) modeļa izmantošanu skolotāju izglītībā. Viņš pamato nepieciešamību jau pirmajosursos saistīt

teorētiskās studijas ar praksi skolās, lai topošo pedagogu novērojumi skolās un radušies jautājumi tūlīt pēc tam tiktu teorētiski risināti auditorijās, un iestājas arī par vienlaicīgu un savstarpēji saistītu mācību priekšmeta zinātnisko pamatu un tā pasniegšanas metodikas apguvi.

Zviedrija sāk ļoti radikāli reformēt skolotāju izglītību, ieviešot integrēto modeli skolotāju sākotnējā izglītībā un ļoti krasi palielinot līdzekļus pētniecībai un pēcdiploma studijām tieši skolotāju izglītības jomā (A new system of teacher education, 2000). Tiek ieviesti integrēti skolotāju izglītības grādi atbilstoši studijām ar 120–220 kredītpunktu apjomu atkarībā no mācību priekšmetiem (tie noteikti būs vairāki) un izglītības pakāpes.

Arī ceturtās lielākās Vācijas universitātes – Minsteres Vestfālenes Vilhelma universitātes – Valodu centra un Skolotāju valsts eksaminācijas centra vadība ir pieņēmusi lēmumu Boloņas procesa ietvaros uzsākt pāreju uz integrēto skolotāju izglītības modeli, īpašu uzmanību pievēršot universitātes mācību procesa integrācijai ar pedagogiskajam praksēm skolās.

Eiropas Savienības projekta TNP (*Thematic Network Project*) dokumentos kā labākās prakses piemērs atspoguļots tieši svešvalodu skolotāju izglītošanas integrētais modelis LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē (Final Report to EU Commission of Education, Thematic Network Project (TNP) in the Area of Languages, 2003).

Latvijā, t.sk. LU, pašreiz ir sastopami abi minētie skolotāju izglītošanas modeļi. LU Senāts divas reizes pieņēmis lēmumu, ka šajā augstākajā mācību iestādē abi šie modeļi ir īstenojami un attīstāmi. Tas noteikti uzskatams par pozitīvu faktu, jo dod iespēju salīdzināt abus modeļus gan teorētiski, gan arī praktiski. Pēdējo 5 gadu laikā 75–80% no LU absolvējušiem skolotājiem ir studējuši atbilstoši integrētajam modelim Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē, 25–20% – citās fakultātēs (galvenokārt atbilstoši secīgajam modelim, izņemot matemātikas skolotājus Fizikas un matemātikas fakultātē, kuri arī tiek izglītoti atbilstoši integrētajam modelim).

Tieši integrētā skolotāju modeļa priekšrocības uzsver arī prof. I. Žogla un prof. I. Koķe: "Orientējoties uz universitāšu un profesionālo augstskolu specifiku ieturēšanu, universitāšu atteikšanās no profesionālajām programmām mūsdienās, t.sk. skolotāju patreizējos apstākļos, nav pieņemama, tieši otrādi, pēc akadēmiskajām studijām (3–4 + 1) vai vislabāk integrēti (no šīs pieredzes atteicās vairākums LU fakultāšu) profesionālas studijas ir vajadzīgas un pilnveidojamas, tās atbilst studentu interesēm – iegūt darba tirgū validu diplomu." (Žogla, Koķe, 2003)

Darba aplukotais skolotāju izglītošanas divu modeļu salīdzinājums nebūt nenozīmē, ka pašreizējās integrētās skolotāju izglītības programmas Latvijā ir absolūti pilnīgas un neprasa pārveidojumus un uzlabojumus, savukārt atbilstoši secīgajam modelim īstenotās skolotāju izglītības programmas ir pilnīgi neatbilstošas.

Analīzes mērķis ir salīdzināt abus modeļus un parādīt, ka, veicot skolotāju studiju programmu restrukturizāciju un pilnveidi, integrētais modelis ar daudzām tā potenciālajām priekšrocībām noteikti ir saglabājams un tālāk attīstāms (starp citu, tieši pastiprinot integrāciju starp dažādām studiju komponentēm), jo tas labāk nodrošina mūsdienu prasībām atbilstošu skolotāja izglītību.

Tikai secīgā modeļa akcentēšana LU liclā mērā nozīmē arī skolotāju izglītības novirzīšanu uz citām augstskolām. Šajā gadījumā uzsākt studijas LU nebūtu ieinteresēti tie vidusskolu absolventi, kuri izlēmuši kļūt par skolotājiem un vēlas apgūt šo profesiju, jo LU viņiem vispirms vajadzētu studēt vismaz trīsgadīgā bakalaura programmā un tikai pēc tam divus gadus apgūt skolotājam nepieciešamās profesionālās kompetences (kopejais studiju ilgums

– vismaz 5 gadi).

Tātad skolotāju profesionālās izglītošanas konceptuālās pieejas mērķis, īstenojot integrēto modeli, ir nodrošināt mācību priekšmeta (priekšmetu) zinātnisko pamatu, mācību metodikas, pedagogijas un psiholoģijas studiju, vairākkārtējas profesionālās prakses skolā, sākot ar jaunākajiem kursiem, u.c. studiju komponentu vienotu veselumu, tādējādi dodot iespēju studentam iegūt mūsdienu skolotājam nepieciešamās kompetences. Studiju komponentēm jābūt savstarpēji integrētām.

Atbilstoši pašreiz spēkā esošajai Latvijas likumdošanai šādu konceptuālo pieeju var īstenot profesionālā bakalaura studiju programmas ietvaros, kuras apjoms ir vismaz 160 kredītpunktu (4 gadi) un pēc kuras apguves "piešķir piektā līmeņa profesionālo kvalifikāciju un profesionālo bakalaura grādu nozarē (profesionālās darbības jomā)". Nozare, kurā tiek piešķirts profesionālais bakalaura grāds, varētu būt "skolotāju izglītība", profesionālās kvalifikācijas – dažādas atbilstoši jaunā skolotāja apgūtajam mācību priekšmetam (priekšmetiem) un izglītības pakāpei (pakāpēm), kurā paredzēts strādāt (vidusskola un/vai pamatskola u.c. varianti).

Vairākas Latvijas augstskolas jau ir izveidojušas integrētās skolotāju izglītības programmas, izmantojot 4 gadu ilgu profesionālā bakalaura pieeju.

Pilnveidojot LU akadēmisko un profesionālo studiju programmu struktūru un veidojot jaunas skolotāju profesionālo studiju programmas, kas palīdzētu iegūt mūsu valstij nepieciešamas skolotāju kvalifikācijas, tieši integrētā pieeja būtu attīstāma un īstenojama, izmantojot uz moduļiem balstītas starpfakultāšu studiju programmas.

Latvijā būtu ļoti vēlams veidot studiju programmas vai to izvēles moduļus vairāku mācību priekšmetu skolotāju kvalifikācijas ieguvei divās izglītības pakāpēs. Pagaidām vēl tas notiek nepietiekami. Strādājošo skolotāju lielākās daļas šaurā specializācija – viens mācību priekšmets – skolotājiem rada papildu grūtības darba tirgū un skolu direktoriem – personāla komplektēšanā.

5. Skolotāju profesijas absolventu darbs Latvijā skolās

Jau nodaļā "Situācijas raksturojums" minēju, ka nebūt ne visi tās vai citas studiju programmas absolventi strādā savā profesijā un ka skolotāju izglītības studiju programmu absolventi šajā ziņā nav izņēmums. To nosaka gan absolventu vēlme un apmierinātība ar apgūto profesiju, gan situācija un nosacījumi darba tirgū (vai ir brīvas darba vietas, atalgojums, iespējas atdot vai dzēst studiju maksas kredītu, profesijas prestižs u.c.).

Skaitliskus datus par LU skolotāju profesionālo programmu absolventu darbu skolā var iegūt, salīdzinot LU informatīvās sistēmas (LUIS) datus ar LIIS reģistra datiem par skolas strādājošajiem skolotājiem. Katra sistēma ietver katru absolventu un katru skolotāju. Salīdzinājums ņika veikts, izmantojot personas kodus. Rezultātā ieguvām, ka 2001. gadā un 2002. gadā aptuveni 70% no kopējā LU skolotāju profesionālo studiju programmu absolventu skaita strādā skolās. No pilnā laika klāienes studiju absolventiem skolās strādā aptuveni 42%. Dati būtībā uzrāda samazinātu šajā profesijā strādājošo skaitu, jo skolotāju reģistrā nav ietverta virkne izglītības un citu iestāžu, kurās darbs būtu uzskatāms par atbilstošu attiecīgajai skolotāja profesijai. Piemēram, sociālie pedagogi, sporta un veselības mācības skolotāji, speciālās skolas skolotāji strādā savā specialitātē arī sporta skolās, speciālajās skolās, rehabilitācijas centros u.c. Tāpat arī droši vien varam uzskatīt, ka skolu valdēs, IZM un dažādos mācību centros strādājošie skolotāji un augstskolu jaunie pasniedzēji ar skolotāja diplomu arī strādā savā profesijā. Daļa skolotāju profesionālo programmu absolventu turpina

pilnā laika maģistra studijas. Šādu un līdzīgu korekciju ievērošana vairākos LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes skolotāju profesionālās programmas virzienos ievērojami (par vairākiem desmitiem procentu) palielināja savā profesijā strādājošo skolotāju skaitu.

2003. gada LUIS un LIIS datu salīdzināšana parāda, ka skolās strādā 74% no LU skolotāju profesionālo studiju programmu absolventiem.

Kopumā varam teikt, ka situācija šajā jomā Latvijā nav īpaši dramatiska un ir līdzīga situācijai citās valstīs. Piemēram, jau iepriekš minētajā Eiropas skolotāju izglītības asociācijas 27. konferencē 2002. gadā Varšavā tika vērtēts, ka vidēji uz skolām strādāt dodoties aptuveni puse dažādu skolotāju programmu absolventu. ASV tikai apmēram trešdaļa bakalaura grāda ieguvēju strādā tajā profesijā, kurā ieguvuši izglītību (Rauhvargers, 2002).

Mums gan nav saprotami dažkārt presē izskanējušie dati, ka Latvija skolās strādā tikai 10% attiecīgo programmu beidzēju. Nav minēta un saprotama šādu datu un rezultātu iegūšanas metodika. Maz ticams, ka citās augstskolās situācija būtu daudzkārt sliktāka nekā LU un tāpēc kopējā aina Latvijā būtu tik atšķirīga.

Iespējams, maldinošu informāciju (ļoti samazinātu skolās strādājošo absolventu skaitu) var iegūt, piemēram, ja skolotāju profesionālo programmu beidzēju kopīgo skaitu Latvijas augstskolās attiecīgajā mācību gadā (ieskaitot arī neklātienē studentus) salīdzina ar t.sk. "jauno skolotāju" skaitu, kuri uzsāk darba gaitas skolā tā paša gada 1. septembrī. Dati būs maldinoši, jo pat daudz pilnā laika (dienas nodaļas) studentu jau vecākajosursos strādā skolā, kur turpina strādāt arī pēc diploma saņemšanas. Tātad viņi ietilpst absolventu skaitā, bet neietilpst "jauno skolotāju" skaitā, jo viņi jau strādā skolā. Vēl lielākā mērā tas, protams, attiecas uz nepilna laika (neklātienē) skolotāju studiju programmu absolventiem – viņi visbiežāk strādā skolā, jau sākot studijas, un turpina darbu pēc diploma saņemšanas. Tāpēc korektāk ir tieši salīdzināt skolotāju studiju programmas absolventu reģistra datus (LU – LUIS ietvaros) ar LIIS skolotāju reģistra datiem noteiktā laika periodā – t.i., konstatēt vai šīs personas strādā skolā neatkarīgi no darba gaitu uzsākšanas brīža. Datus un metodes nepieciešams izvēlēties pamatoti, un mūsdienu tehnoloģija un tās pielietojums Latvijas izglītības sistēmā to jau atļauj.

Starp citu, netieša informācija ļauj secināt, ka situācija citās studiju programmās nebūt nav labāka kā skolotāju studiju programmās. Mums gan nav zināma precīza statistika par citām studiju programmām Latvijā – kāds procents absolventu (ārstu, inženieru, lauksaimnieku u.c.) strādā savā profesijā.

Ņemot vērā pašreizējo ļoti krasi šķirtni starp akadēmiskajām un profesionālajām studiju programmām Latvijā, nevaram iegūt precīzu atbildi uz jautājumu par darbu atbilstošajā profesijā (vai amatā) tās vai citas bakalaura vai maģistra programmas beidzējiem, jo grāds tiek piešķirts stingri atbilstoši zinātņu klasifikatoram un tajā nav nekādas papildu norādes uz iespējamo profesionālo jomu. Ir skaidrs, ka akadēmiskās programmas absolvents var strādāt pētniecībā atbilstošajā zinātnes nozarē, taču Latvijā pētniecībā pamatdarbā nodarbināto skaits, salīdzinot ar augstskolu akadēmisko programmu absolventu kopējo skaitu, ir niecīgs. Profesionālo bakalaura un maģistra programmu ieviešana Latvijā, kardinālu atšķirību samazināšana starp bakalaura un profesionālajām programmām, t.sk. arī programmu nosaukumu sistēmā, atbilstoši Boloņas deklarācijai patiešām varētu šo jautājumu sakārtot, tuvinot reālajam darba tirgum.

Kopumā, mūsaprāt, korektu datu iegūšana par citu studiju programmu absolventiem un to darba vietām un šo datu analīze parādītu, ka savā profesijā strādājošo skolotāju programmu absolventu relatīvā daļa nebūt nav mazāka kā daudzās citās profesijās.

6. Secinājumi

1. Skolotāju izglītības struktūru pasaulē var raksturot, izmantojot divus galvenos modeļus – integrēto (paralēlo) un secīgo. Līdz pat pamatskolas izglītības pakāpei (ieskaitot) (*lower secondary*) par normu Eiropā ir kļuvis skolotāju izglītības integrētais (paralēlais) modelis. Darbam vidusskolās skolotāji tiek sagatavoti, izmantojot abus minētos modeļus, bieži vien tas notiek arī vienas valsts ietvaros. Skolotāju sagatavošanā visām izglītības pakāpēm arvien vairāk iesaistās tieši universitātes. Tiek uzskatīts, ka Eiropā skolotāju izglītības programmu izveides un iekļaušanas process universitātēs ir noslēguma stadijā.

2. Mūsdienu prasībām atbilstošu skolotāju izglītību nodrošina integrētais modelis. Saskaņā ar Latvijā pašreiz spēkā esošo izglītības likumdošanu integrēto modeli skolotāju izglītībā var īstenot kā profesionālā bakalaura (skolotāju izglītībā) studiju programmas.

3. Skolotāju izglītības programmu pilnveide un restrukturizācija jāveic, analizējot prasības un situāciju tieši skolotāju izglītībā, nevis piemērojot vispārējas “universālas” shēmas, jo tādas reformas varbūt varētu unificēt augstākās izglītības studiju programmu kopējo struktūru, taču rezultātā būtiski samazinātos skolotāju izglītības kvalitāte, atbilstība mūsdienu prasībām un palielinātos izdevumi tālākizglītībai.

4. Skolotāju profesionālo studiju programmu pilnveides gaitā Latvijā jāpāriet uz skolotāju sagatavošanu diviem vai pat vairākiem mācību priekšmetiem, divām izglītības pakāpēm.

5. Latvijā joprojām nav veiktas precīzas prognozes, t.sk. par nepieciešamo skolotāju skaitu konkrētās izglītības pakāpēs, mācību priekšmetos un mācību priekšmetu grupās Latvijā kopumā un atsevišķos reģionos, ievērojot esošo skolotāju vecumu un izglītību, toties budžeta vietu skaits skolotāju izglītības programmās jau vairākus gadus tiek krasi samazināts.

6. Datus un metodes skolotāju profesijā strādājošo analīzei nepieciešams izvēlēties pamatoti. Mūsdienu informācijas tehnoloģija un tās pielietojums Latvijas izglītības sistēmā to jau atļauj. Lai analizētu esošo situāciju skolotāju izglītošanā, absolventu stāšanos darbā un palikšanu savā profesijā, jāizmanto skolu un skolotāju reģistri LIIS ietvaros un augstskolu informatīvās sistēmas.

7. Latvijā ne visi skolotāju profesionālo studiju programmu absolventi dodas strādāt uz skolām. Tas saistīts ar skolotāja profesijas nepietiekamo prestižu sabiedrībā, relatīvi mazajām algām un citiem faktoriem. No LU skolotāju profesionālo programmu absolventiem pēdējos gados skolās strādā vismaz 70%, no pilnā laika (dienas) studiju absolventiem – 42%. Līdzīga situācija vērojama daudzās pasaules valstīs un arī citās studiju programmās Latvijā.

8. Latvijā jāizveido Skolotāju izglītības attīstības programma, ietverot tajā kvantitatīvu pašreizējās situācijas analīzi un nākotnes prognozi, turpmākās situācijas regulāru monitoringu, skolotāju izglītības un tālākizglītības kvalitātes analīzi un pilnveidi, t.sk. perspektīvu skolotāju izglītības modeļu izpēti un attīstību, studiju satura komponentu integrāciju un modernizāciju, prakses nodrošināšanu skolās, jauno skolotāju iesaisti skolās un citus jautājumus.

LITERATŪRA

1. *A new system of teacher education*. Government Bill 1999/2000:135. Ministry of Education and Science. Sweden.
2. Bundeskanzler Schröder G.: Wir brauchen ein neues Engagement für Bildung und Erziehung. www.bundeskanzler.de (13.06.2002).

3. Busch F.W. New Structures for Teacher Training? Integrative Versus Consecutive Models. ATEE: 27th conference. Warsaw, 2002.
4. *Diplomatizēšanas rokasgrāmata*. Akadēmiskās informācijas centrs. Rīga, 2000.
5. Final Report to EU Commission of Education. Thematic Network Project (TNP) in the Area of Languages. Major Document. Chapter 1: Curriculum Innovation Summary Report, 2003. <http://www.lang.ltsn.ac.uk/tnp/ci/SynthesisReport.rtf>
6. Geske A. *Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums. 1995–1999*. Rīga: Mācību Grāmata, 2000, 75 lpp.
7. Geske A., Grīnfelds A., Kangro A. *Izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēma Latvijā*. Monogrāfiju sērija: Izglītības pētniecība Latvijā, mon. Nr.1, Rīga: Mācību grāmata, 1997, 211 lpp.
8. *Global Education Digest 2003. Comparing Education Statistics Across the World*. UNESCO Institute for Statistics. Canada, 2003, 123 pp.
9. Green Paper on Teacher Education in Europe “High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training”. Edited by Buchberger F, Campos B.P., Kallos D, Stephenson J. 2002. <http://ntec.umu.se/publications/greenpaper.html>
10. Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. Galton M., Moon B. Council of Europe. David Fulton Publishers. London, 1994, 227 pp.
11. Haug G, Tauch K. Trends and learning structures in higher education II – Follow-up Report prepared for the Academic Convention in Salamanca and Prague Higher Education Summit of March/May 2001, 81 pp.
12. Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns Key topics in education in Europe. Eurydice. August 2002. <http://www.eurydice.org>
13. *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. OECD. Paris, 2001, 322 pp.
14. Mullis et al. *PIRLS 2001 International Report. IEA Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. IEA, ISC Boston College, MA, US, 2003, 374 pp.
15. Rauhvargers A. Eiropas kopējā augstākās izglītības politika. No Lisabonas konvencijas līdz Boloņas deklarācijai. Boloņas procesā sasniegtais un vadlīnijas nākotnei. Latvijas vēsture. Jaunie un jaunākie laiki. 1(45)2002. 9–21.
16. *Skolotāja profesijas standarts (projekts)*. Izglītības un zinātnes ministrija, 2003.
17. Strategies of Change in Teacher Education. European Views. ENTEP/BLK conference proceedings. 18-19 January, 2002, Feldkirch, Austria.
18. Želvis R. Teacher Training in Post-Communist Countries. Possibilities for the Twenty-First Century. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection. 2001 P. 35–39.
19. Žogla I., Koķe T. *Skolotāju izglītība Latvijā Eiropas kontekstā*. Semināra 2003 g. 28. februārī materiāli. LUG PPI, 2003.

SUMMARY

The article analyses the situation in the teacher education in Latvia and the perspectives of development in the context of creating the common European education space (the Bologna process). The article looks upon teacher education models at the universities and other institutions of higher education and perspectives of their development in the different institutions of higher education, as well as the advantages of the integrated teacher education model for educating a teacher who satisfies the contemporary demands in comparison with the consecutive model. The article analyses the implementation of both these main models

from the point of view of the state and academic traditions of different institutions of higher education. It also presents the data on the employment of the graduates of the teacher education professional programs in their profession, as well as it presents the aspects which characterize teachers' work and status in Latvia. The article also discusses the education policy issues in the field of teacher education.

Augstskolu mācībspēki studentu vērtējumā

Zaiga Matule

Rēzeknes Augstskolas Ekonomikas fakultāte,
Atbrīvošanas alejā 90. Rēzeknē.
ud kat.@ru.lv

Pētījuma mērķis ir iegūt papildu informāciju par to, kā studenti vērtē mācībspēku darba kvalitāti – kādi faktori ietekmē šo vērtējumu un kādi kritēriji tiek izvirzīti. Tas turpmāk ļautu pareizāk interpretēt un izmantot studentu aptauju rezultātus. Aptaujā piedalījās četras Rēzeknes Augstskolas studentu grupas. Rezultātā tika noskaidroti mācībspēku darba kvalitātes kopvērtējuma kritēriji, noteikti studentiem nozīmīgākie kritēriji no sarakstā minētajiem variantiem, aplūkotas docētāju vērtējuma atšķirības studentu grupas un variācija grupu ietvaros. Pētījums rāda, ka studentu aptaujās iegūtie docētāju darba kvalitātes kopvērtējuma rādītāji grūti skaidrojami un nav salīdzināmi.

Atslēgvārdi: mācību process augstskolās, mācībspēku darba kvalitāte, kvalitātes vērtēšana, studentu aptaujas, vērtēšanas kritēriji.

Ievads

Viens no Eiropas augstākās izglītības telpas izveides mērķiem ir stiprināt Eiropas augstākās izglītības sistēmas konkurētspēju pasaulē (Eiropas augstākās izglītības telpa, 1999). Latvijā studentu skaits augstskolās un koledžās picaudzis no 173 uz 10 000 iedzīvotāju 1990. gadā līdz 471 – 2001. gadā (Latvijas statistikas gadagrāmata, 2002). No 2001. gada vidusskolu absolventiem 60% iestājās augstskolās un koledžās (Izglītības iestādes Latvijā, 2002). Lai atbilstoši Augstākās izglītības un augstskolu attīstības nacionālajai koncepcijai iekļautos šajā telpā, kā arī lai nodrošinātu Latvijas iedzīvotāju konkurētspēju Eiropas Savienības darba tirgū, Latvijas augstskolām jāizvērtē visas mācību procesa sastāvdaļas un to kvalitātes uzlabošanas iespējas (Augstākās izglītības un augstskolu nacionālā koncepcija, 2001). Visai grūti ir analizējams mācībspēku devums, īpaši darbs ar studentiem. Viena no šī darba vērtēšanas metodēm ir klausītāju aptaujas, ko izmanto daudzās (iespējams – pat visās) augstskolās. Dažviet studentiem tiek prasīta tikai mācībspēka darba kvantitatīvais kopvērtējums. Citās augstskolās tiek izvirzīti vairāki kritēriji (piemēram, lekciju saprotamība, spēja ieinteresēt studentus u. tml.), un šie vērtējumi vai nu tiek analizēti atsevišķi, vai arī tiek aprēķināts kopējais rezultāts (bieži – kā atsevišķo vērtējumu vidējais aritmētiskais). Vēl citur studentu sniedz mācībspēka darba kvalitāšu kopvērtējumu, piemēram, atbildot uz jautājumu: "Vai Jūs vēlētos pie šī docētāja noklausīties vēl kādu kursu?"

Iegūtie rezultāti tiek izmantoti samērā plaši. Tos iekļauj augstskolu darba pašvērtējumos, par tiem interesējas akreditāciju eksperti un docētāju vēlēšanu komisijas. Bijuši ierosinājumi (piemēram, LU Juridiskajā fakultātē) ranžēt pedagogus pēc studentu vērtējuma un atbilstoši tam diferencēt algas. Tomēr reizēm šo aptauju rezultāti ir grūti izskaidrojami un lietojami: vienu un to pašu docētāju dažādās studentu grupās var novērtēt ļoti atšķirīgi, kvalificēts speciālists pēkšņi saņem zemu vērtējumu u. tml.

Pētījuma mērķis ir iegūt papildu informāciju par to, kā studenti vērtē mācībspēku

darba kvalitāti – kādi faktori ietekmē šo vērtējumu un kādi kritēriji tiek izvirzīti. Tas turpmāk ļautu kvalitatīvāk organizēt studentu aptaujas, pareizāk interpretēt un izmantot iegūtos rezultātus. Pētījuma uzdevumi: noskaidrot studentu izvirzītos mācībspēku darba kopvērtējuma kritērijus un šo kritēriju nozīmīgumu un iegūt metodiska rakstura pieredzi turpmākajiem pētījumiem.

Pētījuma metodika

Pētījumam bija 4 posmi. *Pirmais posms*: studentu iepazīstināšana ar pētījuma mērķi, metodiku un respondentiem veicamajiem uzdevumiem; atbildes uz izvirzītajiem jautājumiem par pētījumu un mācībspēku darba vērtējumu rezultātu izmantošanu augstskolā; vērtēšanas kritēriju sarakstu izveide (studenti nosauca pazīmes, pēc kurām var spriest par docētāja darba kvalitāti). *Otrais posms*: minēto kritēriju saraksta izveide katrai respondentu grupai – tika apkopoti attiecīgo grupu individuāli minētie kritēriji, novēršot izvirzīto raksturlielumu atkārtošanos. Lai saraksts būtu viegli pārskatāms, visi kritēriji sadalīti šādās grupās: mācībspēku zināšanas un pieredze; nodarbību norise un mācību darba organizācija; zināšanu vērtēšana; attieksme pret studentiem; mācībspēku personiskās īpašības. *Trešais posms*: sarakstā ietverto kritēriju vērtēšana – katrs students attiecīgās grupas kopsarakstā sniedza katra kritērija nozīmīguma novērtējumu. *Ceturtais posms*: iegūto rezultātu apkopošana un analīze, izmantojot vidējos lielumus un variācijas rādītājus.

Pētījums veikts Rezeknes Augstskolas (RA) 4 studentu grupās: Finanšu un grāmatvedības augstākās profesionālās izglītības programmas pilna laika studiju grupā 1. studiju semestrī novembrī (turpmāk tabulās un tekstā – F-1); Sociālo zinātņu bakalaura akadēmisko studiju programmas divās pilna laika mācību grupās 3. studiju semestrī decembrī (turpmāk – B-3) un 4. studiju semestrī maijā (turpmāk – B-4); Komercepakalpojumu vadības augstākās profesionālās izglītības programmas nepilna laika studiju grupā 5. studiju semestrī decembrī (K-5N). Konkrētās grupas nav mērķtiecīgi veidotas izlases, tāpēc iegūtie kvantitatīvie rādītāji raksturo tikai šīs grupas un tos nevar izlases kļūdas robežās attiecināt uz visa kursa vai mācību programmas studentu kopumu.

Pirms pamatpētījuma un tā starplaikos veikti vairāki izmēģinājumi 3–4 cilvēku kopās. Rezultātu interpretācijas vajadzībām intervēti pētījumā iesaistīto grupu studenti.

Pētījuma rezultāti

Pirmajā posmā nosaukto vērtēšanas kritēriju skaits grupās bija samērā līdzīgs: F-1 katrs students minēja no 3 līdz 9 (vidēji 5,2 kritērijus) pazīmes, B-3 – no 2 līdz 8 (4,7), B-4 – no 3 līdz 6 (4,7 kritērijus), K-5N – no 3 līdz 7 (vidēji 4,8 kritērijus). Modālais kritēriju skaits grupās bija attiecīgi 5, 5, 4 un 5. Nebija arī lielu atšķirību minēto kritēriju sadalījumā grupās (sk. l. tabulu). B-3 grupā, kur iepriekšējā sesijā bijušas neskaidrības par zināšanu novērtēšanu kādā no kursiem, biežāk nekā citās grupās tika nosaukti raksturlielumi, kas ietilpināmi sadaļā "zināšanu vērtēšana". Savukārt F-1 grupas studenti, kam pirmie pārbaudījumi vēl bija priekšā, zināšanu vērtēšanu raksturojošos kritērijus minēja visretāk. Nepilna laika studentiem (K-5N), kam lielākoties jau ir praktiskā darba pieredze, aktuālāki bija docētāja zināšanu un pieredzes rādītāji.

1. tabula

Macībspēku darba vērtēšanas kritēriju skaitliskais sadalījums grupas* (uz 100 respondentiem)

Studentu grupa	Kritēriju grupas				
	Zināšanas un pieredze	Nodarbību norise, mācību organizācija	Zināšanu vērtēšana	Attieksme pret studentiem	Personiskās īpašības
F-1	75	260	8	112	66
B-3	65	215	59	85	44
B-4	72	264	18	100	18
K-5N	96	250	22	68	48

* Kritēriju skaitā iekļauti visi individuālajos sarakstos minētie raksturlielumi, neizslēdzot vienu un tā pašu kritēriju atkārtotos vairākos individuālajos sarakstos.

Liela daudzveidība vērojama to kritēriju grupā, kas raksturo nodarbību norisi un mācību organizāciju. Pirmkursnieki (F-3), kam nav viegli iekļaušies augstskolas mācību režīmā, kritēriju sarakstā biežāk iekļāva šādus raksturlielumus: valodas vienkāršība, samērīgs terminu un profesionālo izteicienu lietojums, studentu uztverei atbilstošs lekciju temps, prasmīga studentu darba organizācija (sk. 3. tabulu). Savukārt nepilna laika studentiem (K-5N) bija būtiski, vai lekcijas laikā viņi var izveidot visa kursa konspektu, vai studijas nodrošinātas ar izdales materiāliem u.tml. Tātad mācībspēku darba vērtēšanas kritēriju izvēli lielā mērā ietekmē gan tas, kurā semestrī mācību kurss tiek lasīts, gan arī izglītības ieguves forma.

F-1 un B-3 grupas studenti par vienu no vērtēšanas kritērijiem uzskata nevainojamu latviešu valodu (21% un 12% respondentu). Pēc intervēto studentu domām, tā izpaužas neapmierinātība ar konkrēta docētāja valodas prasmi pētījuma laikā vai iepriekšējā semestrī. Piektā daļa K-5N grupas dalībnieku par vērtēšanas kritēriju izvirzījuši mācībspēku runas skaļumu, dikcijas skaidrību u.tml. Tam par iemeslu ir sliktā dzirdamība auditorijās, kur noris nepilna laika studentu nodarbības (RA Ekonomikas fakultātē lekcijas bieži tiek lasītas skaitliski lielām grupām telpās, kas nav celtas speciāli mācībām).

Tātad, analizējot izvirzītos mācībspēku darba vērtēšanas kritērijus, jāsecina, ka studenti vairāk akcentē to, ar ko nav bijuši apmierināti studiju procesā, reizēm aizmirsot pieminēt pozitīvos vērojumus. Atšķirīgā piedāvāto kritēriju struktūra dažādās studentu grupās padara skaitliski izteiktos docētāju darba kopvērtējumus savstarpēji nesalīdzināmus.

Otrajā posmā tika apkopoti katras studentu grupas izvirzītie vērtēšanas kritēriji. Izrādījās, ka visvairāk mācībspēku darba kvalitātes raksturlielumu (27) minēts K-5N, bet vismazāk – B-4 grupas sarakstā (15). F-1 grupas kopsaraksts redzams 3. tabulā. Kritēriju skaitu šajos apkopojumos varēja nodaudz ietekmēt pētījuma autore subjektīvie uzskati, atlasot un apvienojot līdzīgos kritērijus. Taču jāņem vērā, ka K-5N grupas studentiem ir visai atšķirīgs vecums, darba un dzīves pieredze, studiju motivācija un citas īpašības, tāpēc prasības pret mācību procesu nav tik vienotas. Savukārt B-4 grupā četros kopīgi pavadītajos pilna laika studiju semestros ir izveidojušās tuvākas studentu attiecības, tāpēc arī prasības nav tik krasi atšķirīgas.

Kā rāda šī pētījuma pieredze, veidojot mācībspēku divuma vērtēšanas kritēriju kopsarakstus, vēlams ievērot nosacījumus, kas veicina sekmīgu darbu trešajā posmā. Pirmkārt, respondenti kļūst atsaucīgāki, ja viņi redz, ka šis kopsaraksts patiešām ir studentu

nosaukto kritēriju apkopojums. Tāpēc te nevajadzētu īpaši censties mainīt leksiku, vienīgi novērst valodas kļūdas un kropļojumus. Nevajadzētu arī vairīties no savdabīgiem studentu dotiem kritēriju formulējumiem, ja pārējiem tie ir saprotami. Otrkārt, respondenti kopsarakstā vēlas redzēt tos raksturlielumus, ko pirmajā posmā minējuši tieši viņi paši. Tāpēc studentu nosauktos kritērijus nav vēlams pārlieku apvienot.

Trešajā posmā, kad studenti vērtēja kopsarakstos iekļauto kritēriju nozīmīgumu, rādītāju summu bija noteikta 10,0, kaut gan zinātniskajā literatūrā parasti ieteikts par summu pieņemt 1,0. Izmēģinājuma pētījumi rādīja, ka atsevišķu kritēriju nozīmības rādītāji variē ļoti plašās robežās, taču studenti nelabprāt raksturošanai izmanto ļoti mazus skaitļus. Ja rādītāju summa noteikta 10,0, diezgan bieži sastopami vērtējumi 0,2, 0,5 u.tml., turpretim, par rādītāju summu pieņemot 1,0, vērtējumi 0,2 vai 0,5 ir visai reti.

Ceturtais posms – iegūto kritēriju nozīmīguma vērtējumu analīze. *Pirmkārt*, noskaidrots, kā, pārskatot plašo kritēriju kopsarakstu, respondenti vērtē tos kritērijus, ko katrs pats nosaucis pētījuma pirmajā posmā. Ja šo kritēriju vērtējumu summa būtu 70–80% no visu kopsaraksta rādītāju kopvērtējuma, tad varētu uzskatīt, ka studenti patiešām ir pārliecināti par šo kritēriju nozīmīgumu un viņi tos izmantos dažādās situācijās. Taču izrādījās, ka pašu nosaukto kritēriju īpatsvars B-3 grupā bija 44%, bet B-4 grupā – 45% no visu kritēriju kopvērtējuma. No tā izriet, ka docētāja darba novērtējums var atšķirties atkarībā no vērtēšanas metodikas. Ja darba kvalitāte būs jānovērtē, nesāņemot kritēriju sarakstu, studenti izmantos savus individuāli izvēlētos kritērijus. Ja aptaujas organizētāji piedāvās šādu sarakstu, respondenti no tiem neizsvītros kā nevajadzīgus tos rādītājus, kas neatbilst pašu sākotnēji izvēlētajiem. Līdz ar to katrā no minētajiem gadījumiem būs cita vērtējuma bāze.

Otrkārt, izmantojot vidējos aritmētiskos lielumus, analizēti atsevišķu kritēriju nozīmības vērtējumi un to sadalījums kritēriju pamatgrupās (sk. 2. tabulu).

2. tabula

Mācībspēku darba vērtēšanas kritēriju grupu nozīmīgums

Studentu grupa	Kritēriju grupas					Kopā
	Zināšanas un pieredze	Nodarbību norise, mācību organizācija	Zināšanu vērtēšana	Attieksme pret studentiem	Personiskās īpašības	
F-1	1,2	6,2	0,6	1,1	0,9	10,0
B-3	2,6	4,4	1,5	0,5	1,0	10,0
B-4	2,3	4,6	0,6	2,2	0,3	10,0
K-5N	2,4	5,2	0,4	0,8	1,2	10,0

Visaugstākais vērtējums visās studentu grupās ir kritērijiem, kas raksturo nodarbību norisi un mācību organizāciju. No tiem par vienu no nozīmīgākajiem tika atzīts rādītājs “mācību satura izskaidrošana studentiem saprotamā veidā” (vidējais aritmētiskais no 0,71 K-5N grupā līdz 1,21 B-4 grupā). Šī kritērija nozīmīgumu 4. studiju semestrī studenti vērtēja pat augstāk nekā 1. semestrī, kaut gan tieši augstskolai jānodrošina pāreja no skolas, kur ikviens jautājums tiek rūpīgi skaidrots, uz darbu tautsaimniecībā, kur viss apgūstams galvenokārt patstāvīgi.

Samērā augstu (0,46-0,95) vērtēta pedagoga prasme ieinteresēt studentus par savu mācību kursu. Tas mazina iespēju objektīvi salīdzināt dažādu mācību kursu docētēju darba

Mācībspēku darba kvalitātes vērtēšanas kritēriju nozīmīguma vidējie lmeņi un variācija

3. tabula

Grupa F-1 Respondenta individuālo vērtējumu summa 10,0	Atbildes (% no respond. skaita)	Mini- mālais vērtē- jums	Mak- simā- mālais vērt.	Vidējie rādītāji		Vidējās absolūtas novirzes		Lineāra novirze pret vid. art.	Variā- cijas koefic. (%)
				aritmē- tiskais	medi- āna	line- ārā	kvadrā- tiskā		
Studiju kursa pārzināšana	67	0	3,00	0,93	1,00	0,48	0,71	0,52	76
Praktiska pieredze kursam tuvās jomās	8	0	1,00	0,25	0,00	0,32	0,37	1,29	151
Interese un prasme ieinteresēt par studiju kursu	25	0	3,00	0,95	1,00	0,62	0,79	0,65	84
Docētāja sagatavotība katrai nodarbībai	12	0	1,00	0,24	0,00	0,33	0,38	1,36	157
Labi saprotama mācību satura izskaidrošana	50	0	3,00	0,94	1,00	0,44	0,65	0,47	69
Labu piemēru izmantošana teoriju izklāstā	35	0	2,00	0,41	0,40	0,37	0,48	0,90	118
Studentu uztverei atbilstīgs lekciju temps	29	0	2,00	0,63	0,50	0,41	0,48	0,65	77
Labi organizētas, aktīvas praktiskās nodarbības	8	0	1,00	0,30	0,00	0,32	0,36	1,08	121
Prasme organizēt studentu darbu: paredzēt mājas darbu izpildei nepieciešamo laiku; piedāvāt ar literatūru nodrošinātas referātu tēmas u.tml.	17	0	2,00	1,08	1,00	0,40	0,56	0,37	52
Labs kontakts ar auditoriju nodarbībās	4	0	3,00	0,49	0,50	0,42	0,63	0,86	131
Nevainojama latviešu valoda	21	0	1,00	0,28	0,00	0,36	0,41	1,27	144
Valodas vienkāršība, domas izteiksmes skaidrība, samērīgs profesionālu izteicienu lietojums	38	0	3,00	0,60	0,50	0,55	0,75	0,91	124
Docētāja runa: izteiksmīgums, skaidra izruna	21	0	1,00	0,26	0,00	0,29	0,33	1,14	128
Prasīgums (stingrība vērtēšanā, bet ne pārspīlēta)	4	0	1,00	0,14	0,00	0,20	0,25	1,36	175
Taisnīgums studentu zināšanu vērtēšanā	4	0	2,00	0,48	0,42	0,42	0,57	0,86	117
Attieksme pret studentiem: atsaucība, izpratne, vēlēšanās palīdzēt	83	0	2,00	0,53	0,50	0,40	0,50	0,76	94
Vienāda attieksme pret visiem studentiem	29	0	2,00	0,59	0,50	0,39	0,48	0,67	81
Humora izjūta, asprātība, labs garastāvoklis	46	0	1,00	0,55	0,50	0,36	0,41	0,67	75
Pacietība, savaldība	12	0	2,00	0,27	0,00	0,34	0,48	1,25	178
Vizuālais tēls: stāja, apģērbs u.c.	8	0	0,53	0,09	0,00	0,12	0,15	1,43	180

kvalitāti. Ir taču vieglāk ekonomikas studentiem saistoši stāstīt, piemēram, par lietišķo etiķeti, nekā ieinteresēt viņus par to, kā pierādīt teorēmu augstākajā matemātikā, kas tomēr būs jāzina, apgūstot ekonomiskās analīzes matemātiskās metodes, kuras, savukārt, varēs izmantot nākamajos studiju gados respondentiem pagaidām nezināmu problēmu izpētē.

F-1 grupā par visai būtiskiem atzīti kritēriji, kas atspoguļo pirkumursnieku problēmas: docētāju prasme organizēt studentu darbu (1,08), studentu uztverei atbilstošs lekciju temps (0,63), valodas vienkāršība, samērīgs terminu un profesionālu izteicienu lietojums (0,60).

K-5N nepilna laika studiju grupā samērā augstu vērtēts nodarbību nodrošinājums ar izdales materiāliem: pietā daļa studentu šo kritēriju novērtēja ar 0,8–2,0, kaut gan sarakstā bija pavisam 27 raksturlielumi. Kā liecina intervijas, prasību pēc izdales materiāliem pastiprina nepietiekams nodrošinājums ar mācību literatūru. Raksturojot mācībspēku zināšanas un pieredzi, F-1 grupa salīdzinājumā ar pārējām grupām zemāk vērtē docētāju praktiskās pieredzes nozīmīgumu. Atšķirības kritēriju kopvērtējuma struktūrā, kā arī nozīmīguma vērtējumu dažādība vienas kritēriju grupas ietvaros ļauj secināt – izvērtu kritēriju sarakstu izmantošana nenovērš iespēju, ka docētājs, kas strādā ar dažādu kursu un programmu studentiem, katrā klausītāju grupā saņem citādu vērtējumu.

Šajā pētījuma posmā, *treškārt*, analizēta kritēriju nozīmīguma variācija, izmantojot vidējo aritmētisko, mediānu, lineāros un kvadrātiskos noviržu rādītājus (F-1 grupas atbilžu rezultāti redzami 3. tabulā). Tapat kā individuālo vērtēšanas kritēriju izvēlē, arī šoreiz viendabīgāki rādītāji ir B-4 grupai, kas kopā mācās jau 4. semestri. Šajā grupā vērtējumu variācijas koeficients – no 48% līdz 129%, un 9 no 15 kritērijiem variācijas koeficients nepārsniedz 70%. Vislielākā kritēriju nozīmības vērtējumu variācija vērojama K-5N grupā: koeficienti svārstās robežās no 105% līdz 220%; gandrīz trešdaļai kritēriju vērtējumu variācijas apjoms ir 3.0 un vairāk. Studentiem, kas vēlas mainīt nodarbošanos, paaugstināt savu konkurētspēju darba tirgū, un pārvaldes iestāžu darbiniekiem, kam steidzīgi vajadzīgs augstskolas diploms amata saglabāšanai, ir atšķirīga studiju motivācija, tāpēc nav vienotības arī prasībās, ko viņi izvirza mācībspēkiem. Jo izteiktāka ir prasību polarizācijas pakāpe studentu grupā, jo docētājam mazāk iespēju iegūt augstu darba novērtējuma vidējo rādītāju.

Laic docētāju darba vērtējumus pēc atsevišķiem kritērijiem varētu izmantot kopvērtējuma noteikšanai, nepieciešami statistiskie svāri. Ja par statistiskajiem svāriem uzskatīsim pašu studentu piedāvātos kritēriju nozīmības vērtējumus, kopvērtējums rādīs, vai mācībspēku darbs atbilst studentu vēlmēm. Šāds kopvērtējums atzīstams par visa vērtēšanas procesa mērķi, ja augstskolās būtu jārisina vienīgi izglītības kā maksas pakalpojuma tirgzinības problēmas. Taču augstākās izglītības iestādēm ir izvirzīti plašāki uzdevumi valsts sociālās un ekonomiskās atstības nodrošināšanā: radīt pamatu mūžizglībai, studiju un darbaspēka mobilitātei un konkurētspējai, nodrošināt visas sabiedrības interesēm atbilstošu valsts vadību, jo tikai pietiekami izglītoti cilvēki ar stabiliem morāles principiem spēš veiksmīgi izvēlēties par saviem līderiem vispiemērotākos cilvēkus (Lazovskis, 2003; Teaching and learning, 1996).

No nākotnes uzdevumiem izrietošās prasības pret mācībspēku darbu nereti nesakrīt ar studentu šīsdiēnas problēmās sakņotajām vēlmēm. Nepilna laika students, kas bez augstskolas diploma drīz vien var zaudēt savu amatu, iespējams, augstu vērtēs docētāju, kas savu mācību kursu saīsina, tā saturu izklāstot koncentrēti un viegli iegaumējamā formā, un bus neapmierināts ar nodarbībām, kurās pedagogs cenšas veidot dziļāku izpratni par aplūkojamām problēmām. Mācību procesa vadītāji augstskolā var izstrādāt savu statistisko svāru sistēmu kopvērtējumu aprēķināšanai, taču tāda pieeja prasa risināt vairākus metodiskus jautājumus (kā pamatot svāru skaitliskās vērtības; kā veidot vienotu, bet visai nosacītu

statistisko svaru sistēmu: varbūt diferencēt to pēc studiju veidiem, programām un kursiem, tuvinot statusiskos svarus kritēriju reālā nozīmīguma rādītājiem u.tml.). Nav nekāda pamata aprēķināt kopvērtējumu kā vidējo aritmētisko no mācībspēku darba vērtējumiem pēc atsevišķiem kritērijiem.

Secinājumi

1. Ja aptaujā jāvērtē mācībspēku darba kvalitāte, izsakot to ar vienu kvantitatīvu rādītāju, studenti parasti izmanto samērā mazas, bet savstarpēji atšķirīgas kritēriju kopas. Raksturlielumu izvēli ietekmē studiju veids, semestris, studiju motivācija un citi faktori, tāpēc iegūtie kopvērtējuma rādītāji grūti skaidrojami un nav salīdzināmi. Dažādās studentu grupās docētājs var iegūt visai atšķirīgu vērtējumu.

2. Respondenti par visnozīmīgākajiem kritērijiem atzinuši tos, kas raksturo nodarbību norisi un mācību organizāciju. Vienotākā gan individuālo vērtēšanas kritēriju izvēlē, gan arī šo kritēriju nozīmīguma vērtējumos ir B-4 grupa, kas kopā mācās jau 4. semestrī. Šajā grupā vērtējumu variācijas koeficienti svārstās no 48% līdz 129%. Turpretī nepilna laika studiju grupā K-5N, kur atšķiras studentu vecums, darba un dzīves pieredze un studiju motivācija, nozīmīguma vērtējumu variācijas koeficienti ir robežās no 105% līdz 220%. Izvērstu kritēriju sarakstu izmantošana aptaujās nenovērs situāciju, ka docētājs, kas vada nodarbības dažādu mācību kursu un programmu studentiem, katrā no šīm grupām var saņemt citādu novērtējumu.

3. Studentu aptaujās iegūtie rezultāti (gan vērtējumi pēc atsevišķiem kritērijiem, gan kopvērtējums) rāda mācībspēku darba atbilstību studentu vēlmēm. Tos nevar pieņemt par tiešiem docētāju darba kvalitātes rādītājiem, jo studentu prasības dažkārt var būt pretrunā ar sabiedriski būtiskiem augstākās izglītības attīstības uzdevumiem.

4. Aptaujās mācībspēku darba kvalitāti vēlamā vērtēt pēc kritērijiem, kas atlasīti, ņemot vērā kritēriju nozīmīguma izpētes rezultātus. Pēc šie rezultātiem nav ieteicams izskaitļot kopvērtējumu un attiecīgi ranžēt docētājus, jo ir grūti risināma statistisko svaru izvēles problēma. Nav nekāda pamata aprēķināt kopvērtējumu kā vidējo aritmētisko no vērtējumiem pēc atsevišķiem kritērijiem, un tā iegūts kopvērtējums nav interpretējams. Lai aptauju rezultātus varētu izmantot mācībspēku darba kvalitātes noteikšanā, jāveic to dziļāka analīze (vērtējumu sadalījums, to variācijas kritēriju grupās) un tie jāskata saistībā ar informāciju, kas iegūta no citiem avotiem (atklātajam lekcijām u.c.).

LITERATŪRA

1. Augstākās izglītības un augstskolu attīstības nacionālā koncepcija periodam līdz 2010. gadam, akceptēta MK komisijas sēdē 16.07.2001. www.aip.lv (skatīts 15.09.2003.)
2. Eiropas augstākās izglītības telpa: Eiropas izglītības ministru kopējā deklarācija. Boloņa, 1999 www.staff.ru.lv (skatīts 25.09.2003.)
3. Latvijas Republikas Centrālā statistikas pārvalde. *Izglītības iestādes Latvijā, 2002*. Rīga: LR CSP, 2002, 82. lpp.
4. Latvijas Republikas Centrālā statistikas pārvalde. *Latvijas statistikas gadagrāmata, 2002*. Rīga: LR CSP, 2002, 95. lpp.
5. Lazovskis I. Vērtības, izglītība un izglītības vērtība. *Diena*, 08.03.2002.
6. *Teaching and learning – Towards the learning society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the EC, 1996, p. 45.

SUMMARY

The objective of the research is to enlarge comprehension on students' assessment of teaching staff performance forms in order to improve the organization. On the basis of inquiries at Rezekne Higher Education institution, students' individual criteria cluster for assessment of teaching staff performance and the assessment of importance of a particular criteria is given; an expanded list of criteria, differences of importance evaluations among groups of students and variations within a group are analyzed. Assessments obtained in students' inquiries prove the compliance of the teaching staff performance with wishes of students. One may not consider them to be direct indexes of teaching staff performance quality, because wishes of students may sometimes contradict tasks of higher education development from the point of view of the entire public. It is preferable to assess the teaching staff performance according to a criteria cluster that is chosen following a research on importance of criteria. So the results of inquiries could be used for assessment of teaching staff performance quality, an expanded analysis must be carried out and the results must be added to information from other sources (open lectures etc.).

Termina "izglītība" evolūcija

Oskars Zīds

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā,
oskars.zids@lu.lv

Rakstā analizēta termina „izglītība” būtība jēdzieniskajā un kategoriju aspektā. Jēdzieniskajā izpratnē izglītība ir cilvēku apziņā vēsturiski veidots vispārinājums, abstrakcija, kas raksturo izglītību kā cilvēka dzīves darbības objektu, kā attiecības, kas veidojas izglītības procesā.

Kategoriju izpratnē izglītība ietver tās vērtības izpratni, sistēmisko pieeju, procesuālo raksturojumu un rezultātu kā apkopojošo kritēriju. Vēsturiskajā attīstībā izglītība tradicionāli tika saistīta ar cilvēku pieredzes pārmantošanu mācību procesā, kas veidojas no mācīšanās kā skolēnu darbības un mācīšanas kā skolotāju darbības.

Tikai 20. gadsimta pēdējās desmitgadēs “izglītības” saturiskajai analīzei pievērsās gan Eiropas, gan citu valstu izglītības zinātnieki. Latvijā publicētajos pētījumos un mācību grāmatās izglītības būtība parasti tiek skaidrota kā process un rezultāts, kas palīdz apgūt sabiedrības vēsturisko pieredzi vienā no cilvēkdarbības nozarēm – izglītībā.

Zinātniskai termina “izglītība” definēšanai var izmantot tas dimensiju raksturojumu: *lietišķo, laika, sociālo, zinātnisko un autobiogrāfisko* dimensiju (H. Gudjons) to saturiskajos aspektos.

Minētā pieeja izglītības definīcijas izstrādei tika izmantota, veicot izpēti nodarbībās ar maģistrantiem un pedagogiem tālākizglītībasursos. Rakstā analizēti tipiskāko definīciju piemēri un to atbilstība piedāvātajai kritēriju sistēmai.

Atslēgvārdi: definēšana, termins „izglītība”, termina definēšana.

Ievads

Izglītība ir viens no ikdienā pedagogu un studentu vidū visbiežāk lietotajiem vārdiem. Tas ir viens no centrālajiem vārdiem vairākās zinātņu nozarēs, īpaši tajās, kas saistītas ar mācīšanu un mācīšanos, audzināšanu un pašaudzināšanu, izglītības vadību un pētniecību.

- Kas ir „izglītība”? VĀRDS? TERMINS? JĒDZIENS? KATEGORIJA?
- Kā to definē un apraksta teorētiski un praktiski?
- Kas būtu jāievēro, veidojot izglītības definīciju?
- Kādas ir vēsturiskās un mūsdienu pētnieku pieejas izglītības būtības raksturojumā?
- Kā šo jēdzienu izprata un izprot studējošie un strādājošie pedagogi praktiski?

Šis ir pamatjautājumi, uz kuriem tiks meklēta atbilde šajā rakstā.

IZGLĪTĪBA – vārds ... termins ... jēdziens ... kategorija? Kāda ir zinātnieku pieeja?

Vārds – mazākā patstāvīgā divpusēja (satura un izteiksmes) strukturāli semantiskā valodas pamatvienība, kas nosaka kādu priekšmetu, procesu, pazīmi un attieksmi starp tiem.

Termins – *romiešu mitoloģijā* – robežu dievība;
– *antīkajā filozofijā* – jēdziens, kas apzīmē realitātes noturīgos aspektus;
– *formālajā loģikā* – sprieduma elements, kas ietilpst siloģismā (deduktīvajā spriedumā);

- *valodniecībā* – noteiktā jēdziena nosaukuma funkcijā lietots vārds vai vārdkopa.

Jēdziens – no latīņu valodas *conceptus*, cilvēka apziņā izveidots vispārinājums, abstrakcija, kas atspoguļo priekšmetu vai parādību visparīgās būtiskās pazīmes. Jēdziena priekšmetu var interpretēt paplašināti kā objektu, kā objektu grupu, kā attiecības starp tiem, kā pazītni, īpašību sakarus, kas abstraheti no objektiem. Jēdziens rodas, funkcionē un attīstās cilvēciskā subjekta darbībā, tādēļ to pavada priekšmetiskie, komunikatīvie un refleksivie **darbības aspekti**.

Tātad jebkurā jēdzienā *atspoguļojas* ne tikai priekšmeta esības veids, bet *arī tā izteiksme valodā un cilvēku mijiedarbības formas*.

Jēdzienu attīstība notiek, modificējoties sociālajām formām un pozīcijām cilvēku uzvedības normu maiņas rezultātā.

Jēdziena formulēšana realizācijas pārejā *no atspoguļošanas jutekliskajām formām uz abstrakcijām*, ko izsaka ar domāšanas paņēmieni (salīdzināšana, analīze un sintēze, idealizācija, abstrahēšanās, vispārināšana u.c.) palīdzību.

Jēdziena kvalitāte atkarīga no tā, cik precīzi šajā jēdzienā atspoguļojas objektīva realitāte.

Jēdzieniem jābūt aptēstiem, aplauztiem, elastīgiem, kustīgiem, relatīviem, savstarpēji saistītiem, vienotiem pretstatos, lai tie aptvertu pasaules realitāti.

Kategorija – (no latīņu valodas – *sprehdums, definīcija*) filozofisks jēdziens, kas rodas, izpētot pasaules ainu un cilvēku darbības veidus, apgūstot darbības objektus, esanības izpratnes visparejās normas, īpaši – cilvēka esības kontekstā.

Kategorijām ir svarīga loma domāšanas metodoloģijā un cilvēka darbībā, tās nosaka kārtību, kā aplūkot un analizēt citus jēdzienus. **Kategorijas raksturo** attiecības starp priekšmetiem, lietām un parādībām un veido zinātnes teorētisko bāzi.

„Izglītības” raksturojumam iespējami visi četri aspekti – vārds, termins, jēdziens un kategorija.

Pirmajā aspektā izglītību kā vārds nosauc sabiedrībā pastāvošu procesu, kura laikā notiek cilvēka izglītošanās. Viņš kļūst „glītāks” salīdzinājumā ar citiem, pats ar sevi.

Otrajā aspektā izglītību kā termins apzīmē realitātes būtiskos noturīgos aspektus izglītības procesā. „Izglītība ir kā smarža, kas palikusi pēc izēsta medus poda.” (Mencis, 1989). Līdzīgi izglītību raksturo V. Zelmenis: „Izglītība – tas, kas paliek pāri, kad viss ir aiznirsts.” (Zelmenis, 2000)

Trešajā aspektā izglītību kā jēdziens – cilvēku apziņā vēsturiski veidots vispārinājums, abstrakcija, kas raksturo izglītību kā cilvēku dzīves darbības objektu, kā attiecības, kas veidojas izglītības procesā.

Tipiskākās izglītības kā jēdziena definīcijas savulaik formulējuši J.A. Students, V. Zelmenis, A. Broks. J.A. Students 1933. gadā rakstīja: „Izglītību var iztulkot kā zināšanu nodošanu. Izglītojoties apskaidrojas prāts. Izglītība ir nenobeidzams process, nenoslēdzama norise... varam tikai tuvojies izglītības ideālam, bet tā sasniegšana vai piepildīšana ir bezgalīgs uzdevums.”

Gandrīz 70 gadus vēlāk V. Zelmenis izglītības uzdevumu raksturoja kā cilvēka prāta atmodināšanu, bet „audzināšanas uzdevums ir atmodināt sirdsapziņu.” (Zelmenis, 2000)

Sistemoloģijas pētījumos A. Broks nonācis pie līdzīgas definīcijas: „Izglītojoša darbība jeb saīsināti izglītība ir īpaši organizēts dzīves pieredzes dzīvei ieguves mērķis, process un

rezultāts." (Broks, 2000)

Ceturtajā aspektā izglītības kā kategorijas saturs veidojies zinātņu attīstības vēsturē, cilvēkiem pētot procesu, kā norisinājās prasmju un iemaņu, arī zināšanu, nodošana no cilvēka cilvēkam, no paaudzes paaudzei. Sākotnējā formā tā bija darbības „dari kā es, dari kopā ar mani, dari labāk par mani” apguve vingrinoties. Vēlāk radās vispārēji spriedumi, kas bija praktiskās tautas pedagogijas sākums.

Bija jāpaiet daudziem gadsimtiem, lai šīs zināšanas un priekšstati tiktu noformulēti jēdzienos un kategorijās.

PRASĪBAS un KRITĒRIJI jēdziena „izglītība” definēšanai

Definīcija: (no latīņu valodas – *definitio*) loģiska operācija vai tās rezultāts, lai atklātu jēdzienu, kategoriju saturu; precizētu tā darbības robežas. Definēšana saistās ar jēdziena „izglītība” būtisko īpašību un pazīmju atklāšanu. Strukturāli definīcija ir spriedums, kas saista divus jēdzienus: terminu, kas atspoguļo definējamo jēdzienu „izglītība” un terminu(us), kas apzīmē un izsaka jēdzienus(us), ar kuru palīdzību notiek „izglītības” definēšana.

Izglītības zinātņu pētījumos, kuros definēts termins „izglītība”, autoriem ir atšķirīgāka pieceļa definīciju veidošanai nekā eksaktajās zinātnēs.

Izglītības zinātnes kā sociālas un humanitāri orientētas zinātnes jēdzienu, terminu un kategoriju definēšanā vairāk balstās uz semantisko kontekstu, filozofisko nostādņu, vēsturisko attīstības tendenču izpēti, ideoloģiskajām prasībām. Informācija par objektu reizēm ir nepietiekama, veidojot aprakstošas, bieži vien apjomīgas definīcijas, kurās ne vienmēr ievērotas definīcijas prasības.

Pirmās definēšanai izvirzītās prasības meklējamas jau Aristoteļa darbos: samērojamība starp definējamo [*definiendum*] un definējamajiem [*definiens*] jēdzieniem: skaidrība un viennozīmība (definīcijā nedrīkst būt nesaprotamu, nenoteiktu terminu, divdomību); izvairīšanās no tautoloģismiem (apgalvojums, kurā nevajadzīgi atkārtota kāda tā sastāvdaļa, iespējams citiem vārdiem); nedrīkst ietvert noliegumu.

Mūsdienu zinātnē definēšanai izmanto papildu metodes: norādīšanu, paskaidrošanu, aprakstīšanu, raksturošanu, salīdzināšanu, atšķiršanu u.c. Parasti tās izmanto tad, kad būtiskās īpašības vai pazīmes ir grūti konstatējamas. Tieši šāda situācija ir izglītības zinātnēs, t.sk. arī pedagogijā kā audzināšanas teorijā.

PIEEJAS izplatītākajās izglītības definīcijās (sk. 1. tabulu).

Filozofu pieceļa izglītības definīcijai: „Izglītība ir process un rezultāts tam, kā cilvēks apgūst iemaņas un prasmes, teorētiskās zināšanas. Vārdam „izglītot” ir divas nozīmes – izvirzīt paraugu un noteikt priekšrakstus un veidot, attīstīt jau esošos dotumus.” (Mūsdienu filozofijas vārdnīca, 1998)

Pedagoģijas mācību grāmatās dotās definīcijas: „Ar izglītošanu saprotam procesu, kurā apgūst cilvēces izstrādāto zināšanu sistēmu un uz tās pamata izveido viengabalainu komunistisko pasaules uzskatu, izziņas spējas, komunistisko apzinīgumu un prasmi apvienot garīgo darbu ar fizisko. Vis svarīgākais un galvenais izglītības iegūšanas veids ir mācības.” (Pedagoģiskie apcerējumi, 1964. 7) „Pedagoģijā audzināšanas procesu pieņemts sašaurināt, izprotot to kā personības veidošanās procesu audzinātāju mērķtiecīgas darbības ietekmē mācību un audzināšanas iestāžu sistēmā. Tas aptver divus audzinātāju darbības veidus – mācības un audzināšanas darbu” (Iljina, 1971, 8)

Pamatojoties uz vispārzinātniskajiem kritērijiem un definēšanas prasībām, tika **izveidota izglītības definīciju salīdzinošā tabula**.

Izglītības definīciju salīdzinājums

Definīcijas autors	Kritēriji, pazīmes									Komentārs	
	Aprakstīšana	Samērojāmība	Viennozīmība	Tautoloģisms	Ietver nolikumu	Paskaidrojoša	Salīdzinoša	Strukturējoša	Ideoloģizēta		Verbāli izteiksmīga
1. Filozofija (Enciklopēdija, vārdnīca, 2000)	++	+	0	-	-	+	-	+	-	-	Vispārēja ar pretenziju un kategorijas statusu
2. J.A. Students (1933)	++	-	0	-	-	+	0	+	-	+	Aprakstoši vispārēja, ar virzību uz procesu
3. Pedagoģijas aprocējumi (1964)	+	+	-	-	-	+	-	-	+	0	Vienpusēja, orientēta uz mācību procesu, ideoloģizēta
4. T. Iljina, Pedagoģija (1971)	-	0	0	+	-	-	-	+	-	0	Vienpusēja, identificēta ar audzināšanas palīdzību, raksturo tikai mācības
5. J. Babanskis (1985)	-	0	+	-	-	+	-	+	-	-	Formāli aprakstoša, vāji strukturēta
6. V. Zelmenis (2000)	-	-	-	-	-	+	-	-	-	++	Verbāli izteiksmīga, aprakstoša
7. A. Broks (2000)	+	-	-	+	-	0	0	+	-	+	Strukturējoša, daļēji tautoloģiska
8. A. Reans, N. Bordovska (1999)	-	-	-	-	-	-	-	++	-	-	Specifiski strukturējoša, kas izglītību pakārto audzināšanai darbībai
9. R. Hessong, T. Weeks (1987)	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	Akcentē izglītības primāro lomu attīstībā
10. I. Jurgena (2001)	-	0	0	0	+	+	0	+	+	-	Aplūko kā fenomenu, kas saistās ar izglītības socializāciju, izglītības programmu īstenošanu kā mācību procesu
11. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca (2000)	+	-	-	-	-	+	0	+	+	-	Strukturēti apjomīga, izglītību raksturo arī kā vienu no tautsaimniecības nozarēm
12. B. Geršunskis (1998)	++	-	++	-	-	++	+	++	-	+	Pārlicenoša, strukturēta, vispusīga, definē izglītību kā kategoriju

Apzīmējumi:
 - - - ietver pilnībā,
 + - ir pamanāms,
 0 - grūti novērtēt,
 - - nav izmantots.

„Izglītība – mērķtiecīgs process un rezultāts, kurā skolēni apgūst zinātnisko zināšanu, izziņas prasmi un iemaņu sistēmu, uz to pamata veido pasaules uzskatu, tikumiskās un citas personības īpašības, attīsta personības radošos spēkus un spējas.” (Babanskis, 1983. 8)

„Izglītība tiek izprasta kā attīstoša cilvēka un sabiedrības vērtība, cilvēka apmācības un audzināšanas process, kā šī procesa rezultāts, kā sistēma.” (Bordovska; Reans, 1999)

„Izglītība ir viens no pedagoģijas pamatjēdzieniem, tajā atspoguļojas cilvēka izpratne par sevi un pasauli, *to nevar definēt, neņemot vērā vēsturisko laiku*. Jēdziens atklājas tikai ... vēsturiskajās kopsakarībās. Izglītošana un izglītošanās ir process ... audzināšanas rezultāts un priekšnosacījums audzināšanas tālākvirzīšanai.” (Jurgena, 2001)

„Mērķtiecīgi organizēta sabiedrības vēsturiskās pieredzes, kultūrvērtību apgūšanas, pārmantošanas ... darbību kopums un rezultāts. ... viena no cilvēkdarbības nozarēm (jomām) līdztekus zinātnēi, kultūrai, medicīnai, tautsaimniecībai.” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000)

Citētās definīcijas saskaņā ar kritērijiem galvenokārt ir aprakstošas, paskaidrojošas, kopumā – verbāli neizteiksmīgas. Dažiem autoriem parādās tautoloģiska un ideoloģizēta pieceja.

Izglītības filozofijā ir vērojama precīzāka un strukturētāka jēdziena „izglītība” definēšana. Tas raksturīgs gan krievu pētniekam B. Geršunskim, gan vācu zinātniekiem H. Gudjonam un A. Langevandam.

B. Gudjons fiksē *četrus izglītības saturiskos aspektus*: izglītība kā valsts, sabiedrības, personības *vērtība*; izglītība kā *sistēma* – valsts un nevalstisku iestāžu sistēma, ko atšķir pēc visdažādākajiem parametriem; izglītība kā *process* – virzība no mērķiem uz rezultātu, $s \leftrightarrow s$, $s \leftrightarrow o$ mijiedarbības process; izglītība kā *rezultāts* – lasītprasme, izglītība, profesionāla kompetence, kultūra un mentalitāte (Geršunskis, 1998).

H. Gudjons un A. Langevands uzskata, ka pedagoģijas jeb audzināšanas zinātne „modernās izglītības aprisēs var noteikt *jēdziena piecas dimensijas*: *lietišķo dimensiju* – izglītībai nepieciešams saturs, „viela”; *laika dimensiju* – cilvēces vēsturei laika gaitā ir noteikta jēga, kura vienunēr no jauna jāpārrunā; izglītībai nepieciešama „vēsture”; *sociālo dimensiju* – ar izglītību ir saistītas cilvēku sabiedrības normatīvās kopsakarības, izglītībai vajadzīga „piekrišana”, „komunikatīvā socialitāte”; *zinātnisko dimensiju* – būtu vēlams, lai izglītībai būtu vajadzīga zinātne, nevis dogmatisms; *autobiogrāfisko dimensiju* – indivīdam nepieciešama izglītība „pašizpratnei”. „Aktuālajā problēmsituācijā moderna izglītības teorija būs galvenais balsts” sabiedrības attīstībai.

Secinājums par izglītības definīcijām

Citētās un tabulā fiksētās jēdziena „izglītība” kā vārda, termina, jēdziena un kategorijas definīcijas, liecina, ka:

- lai gan izglītībai kā ar sabiedrības dzīves darbību saistītam fenomenam, ir vairākus gadu tūkstošus ilga vēsture, tās skaidrojumi un interpretācijas ir ļoti atšķirīgas;
- sākotnējā laikposmā no aizvēstures līdz pedagoģijas kā zinātnes pirmsākumiem izglītība tiek identificēta ar pieredzes pārmantošanu, kas saistīta ar praktiskās dzīves problēmām;
- pirmās izglītības definīcijas līdz pat 20. gadsimtā formulētajiem skaidrojumiem (J.A. Students, padomju pedagoģija, Latvijas pedagoģijas zinātnieki) saistās ar specifisku izglītojošās darbības procesu, kura laikā tiek apgūts noteikts izglītības saturs, kas nepieciešams izglītības turpināšanai un patstāvīgai dzīvei;

- tikai 20. gadsimta beidzamajās desmitgades izglītības raksturojumos parādījās un tika izmantoti principi un paņēmieni, kas izvirzīti definēšanai;
- šāda pieeja zinātniski pamatoti definēta krievu izglītības filozofa B. Geršunskā un vācu pedagogijas teorētiķa H. Gudjona darbos.

Tālākai izglītības definīciju satura analīzei iespējams lietot Geršunskā–Gudjona nostādnes, tās sakārtojot tabulā (sk. 2. tabulu).

2. tabula

Jedziena "izglītība" satura analīzes kritēriji un raksturojums

<i>Pamatkritēriji – dimensijas</i>	<i>Kritēriju saturiskie aspekti</i>
<i>Lietiskā dimensija</i> (saturš, „viela”)	Saturs kā vērtība
	Saturs kā sistēma
	Saturs kā process
	Saturs kā rezultāts
<i>Laika dimensija</i> („vēsture”)	Laiks kā vērtība
	Laiks kā sistēma
	Laiks kā process
	Laiks kā rezultāts
<i>Sociālā dimensija</i> („piekrišana”, „komunikatīvā socialitāte”, atpazīstamība sabiedrībā)	Komunikatīvā socialitāte kā vērtība
	Komunikatīvā socialitāte kā sistēma
	Komunikatīvā socialitāte kā process
	Komunikatīvā socialitāte kā rezultāts
<i>Zinātniskā dimensija</i>	Zinātne kā vērtība
	Zinātne kā sistēma
	Zinātne kā process
	Zinātne kā rezultāts
<i>Autobiogrāfiskā dimensija</i> (izglītības pašizpratne)	Pašizpratne kā vērtība
	Pašizpratne kā sistēma
	Pašizpratne kā process
	Pašizpratne kā rezultāts

Izglītības definīciju kontentanālizei tika izmantoti Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes studentu, maģistrantu (skolotāju un izglītības vadītāju) un doktorantu veidotie izglītības raksturojumi, pazīmes un definīcijas pagājušā gadsimta 90. gadu vidū un 2000. –2002. gadā.

Piedāvātajos raksturojumos termina „izglītība” analīze ar laika intervālu 5–7 gadi izglītības saturu atspoguļo galvenokārt tās lietišķajā un sociālajā, arī autobiogrāfiskajā, dimensijā. Salīdzinoši maz bija raksturojumu, kas parādīja izglītības laika (vēsturisko) un zinātnisko dimensiju. Tas liecina, ka pašlaik izglītības darba praktiķi, arī studējošie maģistranti un doktoranti, izglītības termina skaidrojumos un interpretācijās kā būtiskākās fiksē praktiski pielietojamas un metodiska rakstura vērtības, kas tiek sistematizētas dažāda līmeņa izglītības struktūrās un veidos. Arī pedagoģijas mācību grāmatās un izglītības pētījumos dominē analoga (aprakstoši salīdzinoša) pieeja termina „izglītība” skaidrojumam.

Kvalitatīvi jauns solis šī jedziena skaidrojumā varētu būt starptautisko kontaktu paplašināšanās un informācijas apmaiņa kongresos un konferencēs, kā arī plašu saziņas līdzekļu, īpaši moderno informācijas tehnoloģiju, izmantošana.

LITERATŪRA

1. Babanskis J. *Pedagoģija*. Rīga, 1985.
2. Broks A. *Izglītības sistemoloģija*. Rīga, 2000.
3. *Filozofijas vārdnīca*. Rīga, 1964.
4. Gudjons H. *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga, 1998.
5. Iljina T. *Pedagoģija*. Rīga, 1971.
6. Jurgena I. *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga, 2001.
7. *Pedagoģijas apcerējumi*. Rīga, 1964.
8. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga, 2000.
9. Students J.A. *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga, 1933.
10. Zelmenis V. *Pedagoģijas pamati*. Rīga, 2000.
11. Hessong R.F., Weeks T.H. *Introduction to Education*. N.-Y., 1987.
12. Бордовская Н., Рсан А. *Педагогика*. С.-П., 2000.
13. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века*. М., 1998.
14. *Современный философский словарь*. М., 1998.
15. *Философская энциклопедия*. М., 1967.

SUMMARY

The article analyses the essence of the term „education” in its aspects of conception and category. According to the aspect of conception education is a historically developed generalization, abstraction in people’s consciousness, characterizing education as the object of man’s life activities, as relations which are formed in the education process.

In the aspect of category education comprises the understanding of its value, the systemic approach, the characterization of its process and the result as the summed up criterion. In the historical development education was traditionally connected with the inheritance of people’s experience during the study process, which developed from learning as the pupils’ activity and teaching as the teachers’ activity.

It was only in the last decades of the 20th century that education scientists of European and other countries focussed on the analysis of education content. In the published researches and textbooks the essence of education is usually explained as a process and result that help acquire the historical experience of the society in one branch of man’s activities – education.

It is necessary for a scientific definition of the term „education” to use the characterization of its dimensions: **utility, time, social, scientific and autobiographical** dimensions (H. Gudjons) in their aspects of content.

The above mentioned approach to the definition of education was applied during the classes with Master students and teachers in the further education courses. The author of the article analyses the most typical examples of education definitions and their correspondence to the proposed system of criteria.

Latvijas Universitātes dienesta viesnīcās dzīvojošo studentu vēlmes un iespējas brīvajā laikā

Ilvis Ābelkalns

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,

Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā

ilvis@inbox.lv

Pētījumā dots pārskats par dienesta viesnīcās dzīvojošo studentu nodarbēm no studijām brīvajā laikā, kā arī pētīta sporta nodarbību ietekme uz studentu savstarpējām attiecībām. Darbā tiek sniegts īss apraksts par studentu dzīvi kopmītnēs un viņu subkulturā.

Darba gaitā tika aptaujāti 420 respondenti, kuri sniedza atbildes uz 12 jautājumiem. Iegūtie rezultāti parādīti 4 attēlos un analizēti tekstā.

Darbā izvirzīts mērķis: pētīt Latvijas Universitātes (L.U) dienesta viesnīcās dzīvojošo studentu vēlmes un iespējas brīvajā laikā nodarboties ar sportu.

Pētījuma gaitā ir izstrādātas rekomendācijas LU Sporta centram un "Universitātes Avīzes" redakcijai

Atslēgvārdi: studentu sports, L.U dienesta viesnīca; studentu iespējas; brīvais laiks.

Dzīvošana dienesta viesnīcā jeb kopmītnē lielai daļai studentu ir noteikts dzīves posms, kam ir savs sākums un beigas. Ar dienesta viesnīcās pavadīto laiku daudziem jauniem cilvēkiem sākas patstāvīgā dzīve. Jauniešiem pašiem jāizlemj, ko darīt, ko nedarīt, kā pavadīt dzīvi dienesta viesnīcās, kā veidot budžetu, kā gatavot ēdienu. Dienesta viesnīcās valda savi neformālie likumi, vērtību skala, morāles un uzvedības normas, kuras ir saprotamas tikai cilvēkiem, kas tur dzīvo vai to kādreiz ir darījuši (Liepiņa, 2003).

Jaunieši iepazīst viens otru, dalās savā līdzšinējā pieredzē un zināšanās, tā veidojot jaunas intereses, vēlmes un domubiedru grupas.

Uzsākot dzīvi dienesta viesnīcās, sākas sev pieņemamas vides radīšana, iepazīšanās ar apkārtni, sabiedrību un tajā valdošo kārtību. Studenti iepazīst cits citu, pirmkursnieki iepazīstas ar vecāko kursu studentiem, bet vienas istabīgas biedri – viens ar otru. Katrs atrod sev piemērotāko sabiedrību, kurā arī cenšas uzturēties. Dienesta viesnīcās ir sava darba dalīšana – katram istabas biedram tiek iedalīti noteikti pienākumi, ņemot vērā viņa prasmes un iemaņas.

Dzīvojot atsevišķi no vecākiem, jauniešiem sāk parādīties tādas rakstura īpašības, kuras iepriekš nav izpaudušās. Dzīve dienesta viesnīcā tiek salīdzināta ar dzīvi mājās pie vecākiem, un veiksmīgāk tajā iekļaujas jaunieši, kuri vieglāk piemērojas pastāvošajiem noteikumiem, jaunajiem kaimiņiem. Nozīmīga vieta vajadzību sistēmā ir saskarsmes vajadzībām un cilvēka tieksmei strādāt, mērķtiecīgi pārveidot savu apkārtni.

Kā vienu no adaptācijas veidiem gribu minēt sporta nodarbības, kuru rezultātā studentiem rodas tuvāka saikne vienam ar otru.

Daudzi zinātnieki ir pētījuši fiziskās aktivitātes un intelektuālā darba kopsakarību. Pētot fizisko aktivitāšu ietekmi uz intelektuālajām darbaspējām, vairākums autoru (Kancāns, 2000; Liepiņš, 2000; Valtneris, 1986) atzīst, ka cilvēka fiziskā sagatavotība lielā mērā nosaka (ne tikai ietekmē) garīgās darbaspējas. Noteikti fiziskās piepūles vingrinājumi, kas tiek veikti

pēc intelektuālā darba, palielina smadzeņu asinsapgādi, kas labvēlīgi ietekmē domāšanas procesus.

Mūsdienās sports ir kļuvis par ievērojamu sabiedrisko parādību, bez kuras nav iespējama sabiedrības attīstība. Sports ir cilvēka fiziskās un garīgās aktivitātes forma, ko mēdz saukt par sporta nodarbību un šajā darbībā iesaistīto personu savstarpējam attiecībām (Buša, 2001).

Runājot par dienesta viesnīcā dzīvojošo studentu iespējām nodarboties ar sportu, jāmin arī ārpusstundu darbs (ko var piemērot arī Latvijas Universitātes (LU) studentiem no lekcijām brīvajā laikā). Jaunieši tiek iesaistīti deju kolektīvos, sporta klubos, ļaujot brīvajā laikā izvēlēties nodarbības, kas atbilst viņu interesēm, pamatojoties uz viņu iniciatīvu un iespējām, izkopjot sociālās prasmes un pilnveidojot jauniešu personību.

Ārpusstundu darba uzdevumi ir šādi:

- attīstīt jauniešu sabiedrisko aktivitāti un pašdarbību, iesaistot viņus spējām atbilstošā sabiedriskajā dzīvē;
- paplašināt jauniešu vispārīzglītojošo un sabiedriski politisko redzesloku, attīstīt viņu interesi par kultūru, sportu, garīgajām vajadzībām, izziņas interesi;
- atklāt un attīstīt jauniešu spējas un talantus;
- palīdzēt profesijas izvēlē;
- mācīt kulturāli un lietderīgi pavadīt brīvo laiku, sekmēt piedalīšanos sporta un veselības pasākumos;
- veicināt audzināšanas procesa nepārtrauktu nodrošināšanu.

(Ārpuskolas iestādes paraugnolikums, 1995)

Pamatojoties uz minēto, savā pētījumā izvirzīju mērķi: **pētīt LU dienesta viesnīcās dzīvojošo studentu vēlmes un iespējas brīvajā laikā nodarboties ar sportu.**

Pētījuma objekts: **dzīve dienesta viesnīcā.**

Pētījuma priekšmets: **iespējas nodarboties ar sportu, dzīvojot dienesta viesnīcās.**

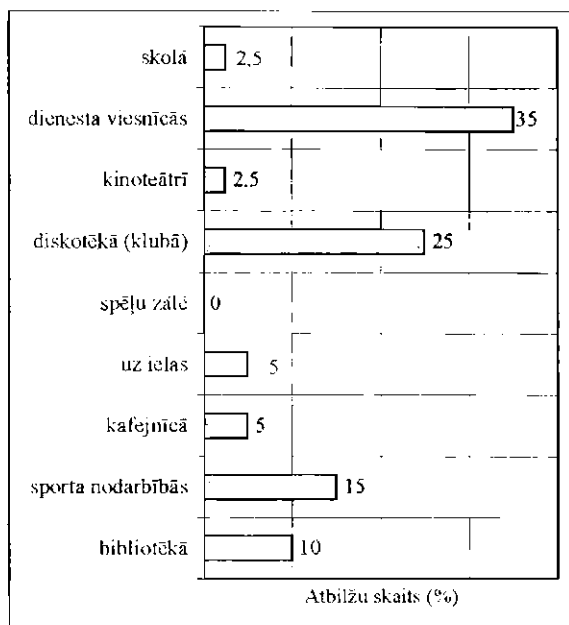
Pētījuma bāze: **LU dienesta viesnīcas.**

Darbā tika veikta LU dienesta viesnīcās dzīvojošo studentu vēlmju izpēte un iespējas nodarboties ar sportu no lekcijām brīvajā laikā.

LU studenti dzīvo astoņās kopmītnēs. Darba gaitā tika aptaujāti 420 respondenti (43% – vīrieši; 57% – sievietes) no dažādām LU studentu kopmītnēm (Tāļivalža ielā, Burtnieku ielā, Buļļu ielā, Jūrmalas gatvē un Rēznas ielā). Respondentu vecums 19–23 gadi. Lielākā daļa studentu ir no Vidzemes, Latgales un Kurzemes un draugu grupas veido novadnieku vidū.

Lielākā daļa studentu brīvo laiku izvēlas pavadīt kopā ar draugiem un paziņām savā vidē – dienesta viesnīcās (35%), diskotēkās (25%), kā arī dažādās sporta nodarbībās (15%) (sk. 1. attēlu). Arī atbildot uz jautājumu: *Ar ko tu labprāt pavadī brīvo laiku?* lielākā daļa studentu – 21,7% – norāda, ka vislabprātāk uzturas kopā ar istabas biedriem, 17,4% – ar kursabiedriem, 14,3% – ar novadniekiem, kuri, kā minēts iepriekš, visbiežāk ir arī istabas biedri. Pavadot brīvo laiku kopā ar kopmītnēs dzīvojošiem jauniešiem, studenti labāk iepazīst viens otru un dažādās aktivitātēs, komunicējot savā starpā, rodas jaunas intereses, kas ļauj labāk iepazīt dzīvi kopmītnēs.

Kā redzams 2. attēlā ārpus mācībām (ārpus lekcijām LU) 40,3% jaunieši izvēlas atpūtu, bet, ņemot vērā ekonomiskos apstākļus, 23,8% kopmītnēs dzīvojošo studentu strādā algotu darbu. 2. attēls pamato minēto nosacījumu, ka jebkuram cilvēkam (arī studentam) pēc saspringta garīga darba ir nepieciešama atpūta, kas ietver sevī arī sporta aktivitātes.

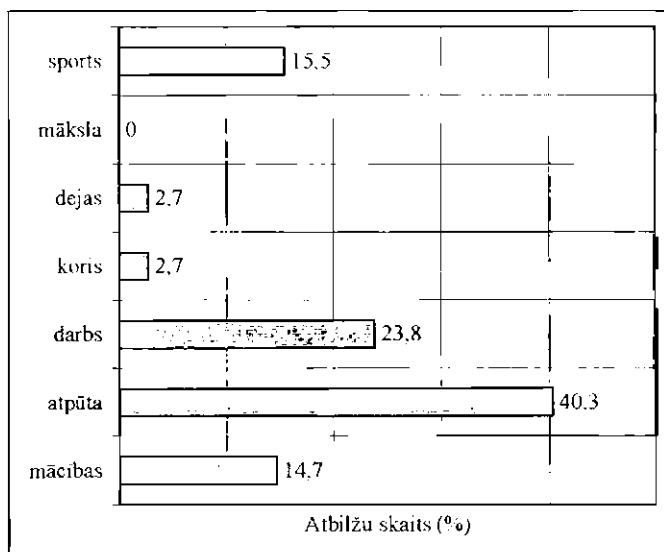


1. att.

Kur Jūs vislabprātāk pavadāt brīvo laiku?

Fig. 1.

At which place you mostly spend your free time?



2. att.

Studentu nodarbošanās brīvajā laikā

Fig. 2.

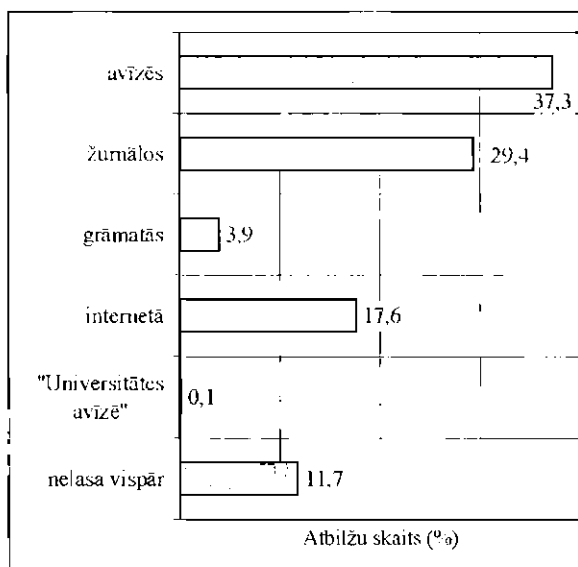
Student's occupation at free time.

Kā parādīja aptauja, studenti sporta sacensības vēro gan klātienē, gan televīzijā. daļa – apzināti, daļa – neapzināti. Piemēram, ja dienesta viesnīcas istabiņā vairāki studenti skatās sporta pārraidi televīzijā, tad arī pārējie to vairāk vai mazāk redz. neatkarīgi no tā, vai viņi to vēlas vai nē. Atbildot uz jautājumu: *Kur patīk lasīt par sportu?* (sk. 3. attēlu) lielākā daļa studentu (aptuveni 67%) apgalvo, ka šo informāciju iegūst, lasot avīzes un žurnālus, bet tikai 0,1% respondentu par sportu lasa "Universitātes Avīzē". Iemesli tam varētu būt šādi:

- "Universitātes Avīzē" nav atspoguļoti sporta notikumi;
- "Universitātes Avīzē" sporta notikumi atspoguļoti nepietiekoši;
- "Universitātes Avīzē" nav plaši pieejama dienesta viesnīcās.

Studentu aptaujas rezultāti rāda, ka 80% studentu uzskata, ka viņiem ir zināšanas, lai viņi varētu veiksmīgi piedalīties sporta dzīvē, bet pārējie domā, ka to nav vai arī tās ir ļoti virspusējas. Domāju, ka studentu zināšanas par sportu saistītas ar to, ka jauniešiem, beidzot vidusskolu, jākārtā centralizētā ieskaite Sportā, kur teorētiskajā daļā ir arī jautājumi, kas saistīti ar sporta dzīves aktivitātēm.

Neskatoties uz to, ka lielākajai daļai studentu ir pietiekošas zināšanas, lai iekļautos LU sporta dzīvē, tikai 33% no kopmītnēs dzīvojošajiem studentiem kaut reizi ir piedalījušies kādās LU kluba "Universitātes Sports" rīkotajās sporta sacensībās. Uzskatu, ka minētie rezultāti liecina par to, ka netiek "uzrunāts" katrs students - trūkst afišu un paziņojumu dienesta viesnīcās, kā arī informācijas "Universitātes Avīzē".



3. att.

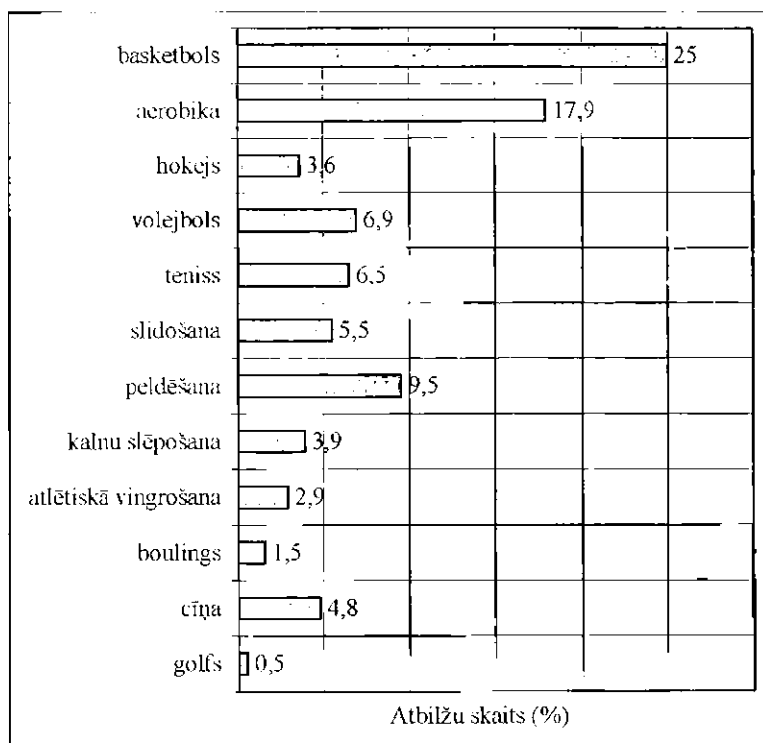
Kur Jums patīk lasīt par sportu?

Fig. 3.

Where do you prefer read about sport?

Atbildot uz jautājumu: *Vai dienesta viesnīcu tuvumā ir iespēja nodarboties ar sportu?*, lielākā daļa aptaujāto studentu (aptuveni 60%) nesaskata šādu iespēju, tomēr 40% respondentu uzskata, ka iespēja sportot dienesta viesnīcās pastāv. Uzskatu, šāda situācija ir izskaidrojama ar to, ka šiem jauniešiem nav augstu prasību pret sporta laukumiem, zālēm, treniņiem vai sporta inventāru, bet viņi mēģina maksimāli piepildīt savas sporta aktivitāšu vēlmes, izmantojot piedāvātās iespējas. Apsekojot dienesta viesnīcas, bija jākonstatē, ka tikai dažās ir iespēja nodarboties ar kādu sporta veidu, piemēram, Tāļivalža ielas un Burtnieku ielas dienesta viesnīcu studentiem ir pieejams basketbola laukums un slēpju bāze; Rēznas ielā futbola laukums.

Uz jautājumu: *Ar kādu sporta veidu Jūs gribētu nodarboties?* studentiem tika piedāvāta iespēja izvēlēties vairākus sev tikamākos sporta veidus (sk. 4. attēlu). Vislabprātāk studenti brīvajā laikā spēlētu basketbolu, nodarbotos ar aerobiku un peldēšanu, kā arī apmeklētu atlētiskās vingrošanas zāli. Domāju, ka studentu izvele atspoguļo studējošās jaunatnes reālas iespējas nodarboties ar kādu no sporta veidiem, jo, piemēram, "dārgos" sporta veidus (boulings, golfs) ir izvēlējusies pavisam neliela daļa studentu.



4.att.

Ar kādu sporta veidu Jūs gribētu nodarboties?

Fig. 4.

What kind of sport activity you would prefer?

Apkopojot anketu rezultātus, var secināt, ka studentu vēlmes un iespējas brīvā laika pavadīšanai ir atkarīgas no studentu vides:

- LU dienesta viesnīcās dzīvojošiem studentiem sports ir viens no saskarsmes veidiem;
- 35% dienesta viesnīcās dzīvojošo studentu ārpus akadēmiskajām nodarbībām brīvo laiku pavadā dienesta viesnīcās;
- 15% respondentu brīvajā laikā nodarbojas ar sportu;
- lielākā daļa aptaujāto studentu (aptuveni 60%) uzskata, ka dienesta viesnīcu tuvumā nav pietiekamu iespēju nodarboties ar sportu;
- 33% dienesta viesnīcās dzīvojošo studentu ir piedalījušies LU rīkotajās sacensībās.

Rekomendācijas

- LU Sporta centrs ar LU rektorāta atbalstu visās dienesta viesnīcās varētu izveidot telpas brīvā laika spēlēm (teniss, novuss, atlētiskā vingrošana) un šo viesnīcu teritorijās – basketbola un volejbola laukumus, jo studentiem ir vēlme pēc intelektuāla, garīga darba atpūsties un sportot.
- LU dienesta viesnīcās vajadzētu izvietot reklāmas par LU notiekošajiem sporta pasākumiem.
- LU Sporta centram sadarbība ar “Universitātes Avīzi” būtu plašāk jāatspoguļo sporta jaunumi LU un LU studentu panākumi dažāda mēroga sacensībās, kā arī jāizplatīta “Universitātes Avīze” dienesta viesnīcās.

LITERATŪRA

1. Ārpusskolas iestādes paraugnoliktums // *Izglītība un kultūra (Nr 47)*. Rīga, 1995.
2. Buša I. Fizisko aktivitāšu nozīme studentu ikdienā // *Sporta izglītība Latvijas Universitātē* J. Melbārža redakcijā, Rīga: Latvijas Universitāte, 2001. 30–34. lpp.
3. Kancāns J. R. *Vīspusīgā fiziskā sagatavošana*. Rīga: Latvijas Policijas Akadēmija, 2000. 166 lpp.
4. Liepiņa G. *Studentu kopmītnu subkultūra*. / Rīga: “Universitātes Avīze”, Nr 9, 2003.
5. Liepiņš I. *Sports un treniņš*. Rīga, 2000. 232.
6. Valtneris A. *Cilvēka fizioloģija*. Rīga: Zvaigzne, 1986. 456.

SUMMARY

This research gives a review on free time activities of students who stay at University of Latvia (UL) hostel – what they choose to do when free of lectures; it also studied the impact of sport activity on students' interactive relations. A short description on student life in hostels and subculture there has been given.

During a research 420 respondents have been interviewed, who replied to 12 questions and results are gathered in 4 figures as well as analyzed within this article.

The main task of this paper is to analyze students', who are staying at UL student hostel, desires and possibilities for engagement in sports activities.

The research provides recommendations for UL Sports center and editorship of UL newspaper.

Key words: student's sport; UL hostel; possibilities for students; free time.

Direktora loma pašpārvaldošas skolas veidošanā

Daina Celma

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,
Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā,
daina.celma@lu.lv

20. gadsimtā Latvijas vēsturē notika būtiskas pārmaiņas sabiedrībā – jauna valsts veidoja jaunas cilvēku un savstarpējās attiecības un demokrātijas tendences neatturami un radikāli ienāca izglītības sistēmā. Skolas loma sabiedrības attīstības procesā nav pārvērtējama, jo tieši te veidojas mūsu nākotne. Tāpēc ir būtiski veidot demokrātijas pieredzi jau skolās, kad ikviens pedagoģiskajā procesā iesaistītais cilvēks – pedagogi un administrācija, skolēni, vecāki, sabiedrības pārstāvji – radošā sadarbībā pārvalda savu skolu, organizē tās darbu, lemj par tās likteni un paši par to uzņemas atbildību. Latvijas izglītības sistēmā sāk veidoties pašpārvaldošas skolas, un par pirmo priekšnoteikumu tās attīstībai ir Skolas padomes izveidošana.

Latvijas skolās sastopami 3 skolu pārvaldes modeļi.

Pirmais. Skolas padome ir augstākstāvoša skolas pārvaldes institūcija jeb augstākstāvošs sadarbības partneris, kurai pakļaujas skolas direktors.

Otrais. Skolas padome ir neatkarīga līdzpārvaldes institūcija jeb neatkarīgs sadarbības partneris, kurai ir skolas direktora padomdevēja tiesības.

Trešais. Skolas padome ir skolas direktora padomdevēja jeb tam pakļauts sadarbības partneris (pārvaldes struktūrā pakļaujas skolas direktoram).

Atslēgvārdi: direktors, pašpārvaldoša skola, skolu modeļi.

Menedžmenta teoriju attīstību ļoti tālā pagātnē un arī pašlaik ietekmē trīs galvenie faktori.

Ekonomiskie faktori. Amerikas Savienoto Valstu straujais uzplaukums un milzīgais kvalificēta darbaspēka pieplūdums un lielu biznesa organizāciju veidošanās veicināja zinātnisku menedžmenta pētījumu rašanos 20. gadsimtā.

Sociālie faktori. Sociālo vidi veido kultūra, izglītība un drošība. Neapmierinātība ar kādu no šiem faktoriem rada nepieciešamību menedžmenta teorijās ieviest korekcijas, kas liek pievērsties motivēšanai un cilvēku izturēšanās problēmām.

Politiskie faktori. Tie izpaužas valsts politikā, likumdošanā. Tirgus tautsaimniecības apstākļos ir daudz lielākas iespējas menedžmenta teoriju attīstībai, turpretī centralizētas valsts apstākļos iespējas ir daudz mazākas, jo regulējošās funkcijas ir uzņēmusies valsts.

Pašreizējā situācija Latvijas izglītībā izveidojusies tāda, ka visi trīs minētie faktori pieprasa pārmaiņas skolu vadīšanā. Globālā tautsaimniecība un modernas tehnoloģijas izmaina komunikācijas ātrumu, informācijas apjoma palielināšanos, zinātnisko pētījumu virzību, kam savukārt nepieciešama efektīva izglītība.

Izglītības fokuss ir mainījies no individuāliem mērķiem caur lokāliem mērķiem uz nacionāliem mērķiem, un arī izglītības redzesloks ir mainījies no atsevišķiem cilvēkiem ar kaut kādu izglītību uz izglītību visiem. Tātad nākotnes izglītības mērķis ir panākt, lai visi cilvēki iegūtu efektīvu izglītību (Townsend & Ofero, 1999).

Politiskā situācija liecina, kad dominē demokrātija un decentralizācijas procesi. Arī Latvijā šie notikumi ietekmē jebkuras orgauzācijas, arī skolas, attīstību un skolas direktoram izvirza jaunus uzdevumus, jo "adaptīvai organizācijai, lai tai būtu izredzes izdzīvot, ir organiski jāiekļaujas apkartējā vidē" (Fulans, 1999).

Tas liecina par partnerattiecību nepieciešamību skolas attīstības vadīšanā. Skolas Latvijā kopš neatkarības atjaunošanas kļuvušas par atvērtām organizācijām. Tās sadarbojas ar vecākiem, citām izglītojošām organizācijām, valdības institūcijām, pašvaldībām, un tas zināmā mērā ietekmē skolu attīstību. Par ļoti nozīmīgu sadarbības partneri direktoram jāpieņem skolēni, jo tieši viņu vajadzības un iespējas konkurēt darba tirgū mainīs skolas mērķus un uzdevumus.

Skola nākotnē neiztiks bez iekšējiem un ārējiem sadarbības partneriem, un vadība uz tiem var raudzīties gan kā uz potenciāliem draugiem, gan kritizētājiem, kas palīdz pieņemt pareizos lēmumus (Stol & Fink, 1996).

Kā panākt sadarbības partneru iesaistīšanu skolas attīstībā? Pieredze rāda, ka **tas iespējams pašpārvaldošas skolās**. Daudzās valstīs – piemēram, ASV, Lielbritānijā, Jaunzēlandē, Austrālijā u.c., realizējot izglītības reformas, par prioritārām tiek uzskatītas pašpārvaldošas skolas (*self-managing schools*). To galvenais potenciāls ir uzsvars uz mācīšanos un lēmumu pieņemšanas nepieciešamību lokālā līmenī (Townsend & Ofero, 1999).

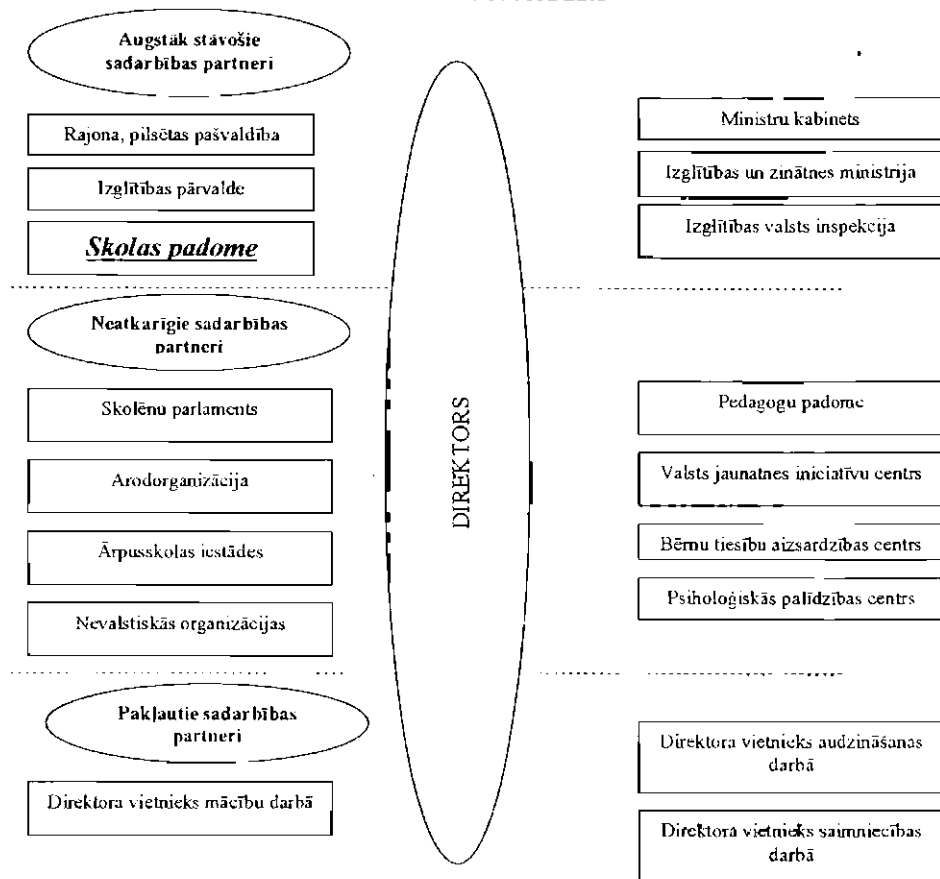
Pašpārvaldošas skolas definīcijas ir ļoti dažādas, tās nosaka katras valsts un skolas demokratizācijas pakāpe un skolas vadītāju izpratne par demokrātiju, bet katrā konkrētā gadījumā pašpārvaldošas skolās darbojas pārvaldes sistēma, saskaņā ar kuru sadarbības partneri un personāls izlemj pārvaldes jautājumus savā organizācijā. Skolas attīstības plānošana šādās skolās ir veids, kā atspoguļot reģionālās vides sociālās intereses un realizēt nacionālos un lokālos mērķus. Iepriekš teiktā labākai izpratnei **viena no pašpārvaldošas skolas definīcijām**: "Pašpārvaldošas skolas bauda maksimālu brīvību resursu izmantošanā ar mērķi veicināt un attīstīt pedagogiskos sasniegumus. Skolām ir iespēja izvirzīt pašām savas prioritātes un ir brīvība budžeta sadalē. Šādas skolas vada vadības komandas, kurās ir dažādas pedagogiskās autoritātes." (Berma & Friedman, 1998)

Latvijas skolu vadībā pašreizējā izglītības situācijā ir saskatāmas pašpārvaldes skolas iezīmes. Pēc Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanas un Izglītības likuma pieņemšanas ar 1991. gada 19. jūliju ir atjaunota skolas pašpārvaldes institūcija – Skolas padome, bet kopš 1999. gada tai ir Izglītības likuma spēks. Kā neatņemama sastāvdaļa tā iekļauta arī Vispārīzglītojošo skolu Parauglikumā.

Skolas padome ir brīvi un demokrātiski ievēlēta koleģiāla skolas pārvaldes institūcija, kuras struktūru veido pēc paritātes principa deleģēti administrācijas, pedagogu, skolēnu līdzpašpārvaldes, vecāku un sabiedrības pārstāvji, un tās loma un funkcijas saskaņā ar Izglītības likumu noteiktas skolas Nolikumā vai izglītības iestādes Satversmē (Izglītības likums, 1999).

Tā kā demokrātiskas skolas pašpārvaldē iesaistās daudzi sadarbības partneri, skolu pārvaldes sistēma kļūst par daudzlīmeņu mehānismu ar dažādām hierarhijas pakāpēm. Šīs sarežģītās sistēmas vadīšana var veicināt vadītāja pārslodzi, kas savukārt rada lielāku iespēju kļūdities sarežģītu lēmumu pieņemšanā, tāpēc daļu atbildības un pienākumu ieteicams uzticēt Skolas padomei. Tādējādi visi sadarbības partneri kopīgā darbā iemācās analizēt, domāt, lemt un rīkoties un kopīgie lēmumi un to īstenošanas process visās struktūrās attīsta atbildības sajūtu un sekmē darba kvalitātes uzlabošanu. Šāda kopdarbība nodrošina atklātību, kā arī mērķu un uzdevumu skaidrību. Ir iespējami trīs skolu pašpārvaldes modeļi, kuros Skolas padomei ir ierādītas atšķirīgas lomas.

1. SKOLU PĀRVALDES MODELIS



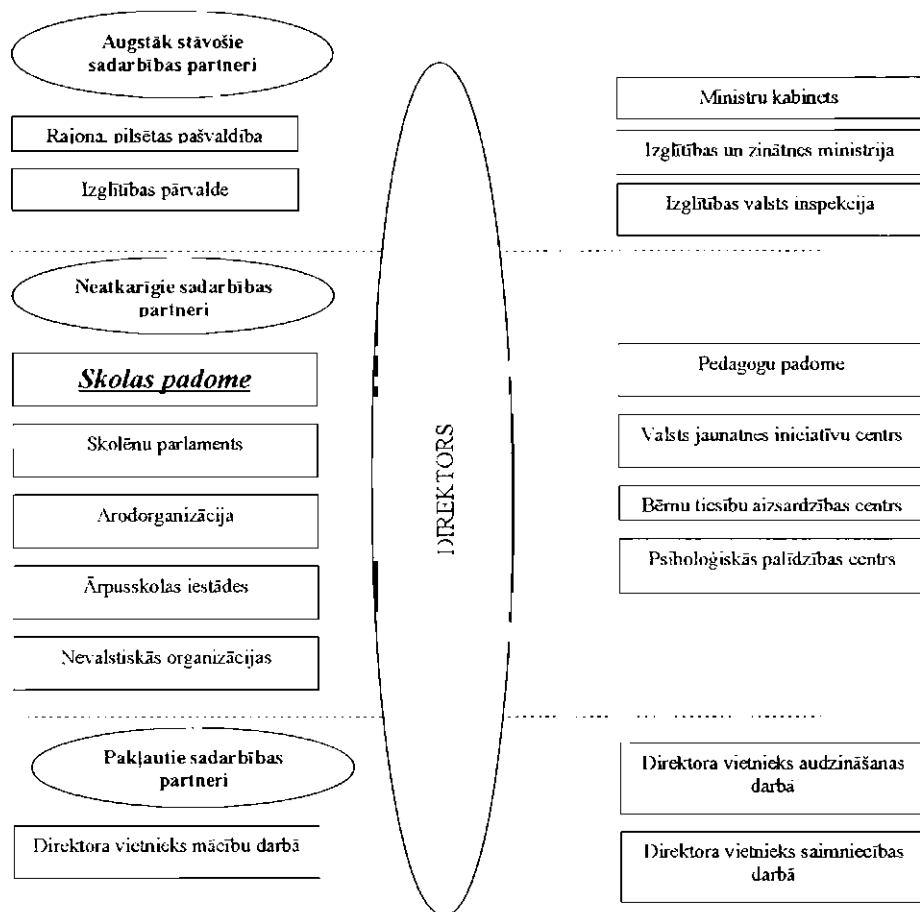
1. modeļa Skolas padome ir augstākstāvošā skolas pārvaldes institūcija, kurai pakļaujas skolas direktors. Tā ir skolas direktora augstākstāvošs sadarbības partneris un ir tieši saistīta ar to visu izglītības iestādes svarīgāko funkciju (tiesisko, pedagoģisko, sociālo un saimniecisko) realizēšanu, kam nepieciešams juridisks statuss. Skolas Nolikumā, pamatojoties uz Izglītības likumā noteiktajām tiesībām, jākonkrēzē Skolas padomes loma un vieta skolas pārvaldes struktūrā.

2. skolu pārvaldes modelī Skolas padome ir neatkarīga līdzpārvaldes institūcija, kurai ir skolas direktora padomdevēja tiesības. Tiek prasīts sadarbības partneru viedoklis. Viņi var arī pieņemt lēmumus, bet tos direktors var arī nerespektēt.

3. skolu pārvaldes modelī Skolas padome ir skolas direktora padomdevēja un pārvaldes struktūrā pakļaujas skolas direktoram, tātad ir pakļautais sadarbības partneris. Demokratizācijas pakāpe šādā skolā ir zema. Direktors visticamāk ir autoritārā darba stila izmantotājs. Sadarbības partneri labākajā gadījumā ir informēti par svarīgāko lēmumu pieņemšanu. Vāras deleģēšana šādā modelī nenotiek.

Formāla struktūras izmaiņšana nav tas pats, kas normu, paradumu, prasmju un uzskatu nomaiņa. Visgrūtāk ir mainīt mācību pamatu – pārveidot mācīšanās paradumus un ieviest tādas mācīšanās tradīcijas, kas rosinātu plašāku skolēnu, skolotāju un citu iespējamo partneru sadarbību (Fulans, 1999).

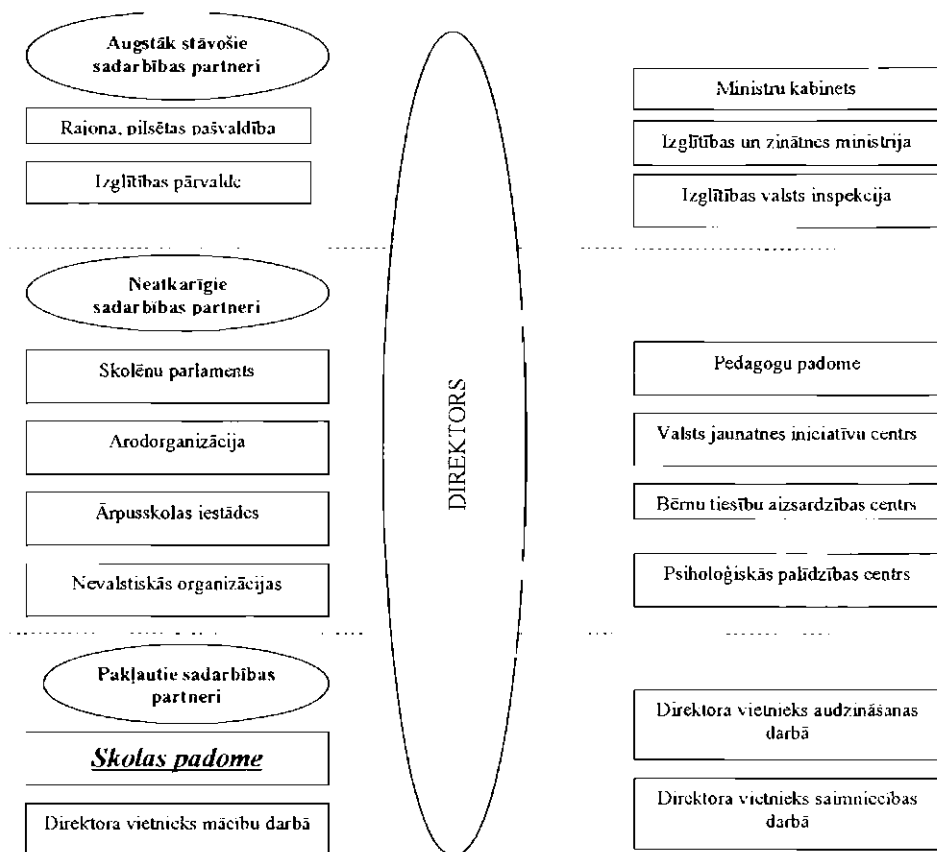
2. SKOLU PĀRVALDES MODELIS



Tādas iespējas rodas, ja direktors skolas pašpārvaldei izvēlas 1. modeli. Šādā gadījumā Skolas padomes struktūra ļauj realizēt demokrātiskai pārvaldei ļoti būtisku iezīmi – pārstāvniecības principu. Atbilstoši tam visas izglītības procesā iesaistītās un ieinteresētās puses – skolēni, vecāki, sabiedrība, skolas administrācija – piešķir Skolas padomes locekļiem tiesības viņu vārdā un interesēs pieņemt galvenos lēmumus. Tiesiskais un politiskais veids, kādā noris viss deleģēšanas akts, ir vēlēšanas. Skolas padomes loceklis (ja to nosaka nolikums) ir pakļauts vēlētāju domām, interesēm un kontrolei, jo periodiski informē par savu darbību un iesaista dažādās aktivitātēs arī vēlētājus.

Vadīšanas process skolā tiek realizēts ar noteiktu darbību palīdzību, kas sākas ar mērķu izvirzīšanu un beidzas ar novērtēšanu. **Mērķu hierarhija** sākas ar misijas, vīzijas formulēšanu un izpratnes vadīšanu. Misija ir skolas kā organizācijas jēga un filozofija, tā atklāj sociālo pienākumu. Pārējie skolas mērķi veidojas, lai realizētu misiju. Vīzija ir priekšstats par labu skolu – ideāls, uz kuru tiek ties, tajā var saskatīt organizācijas attīstības galvenos virzienus.

3. SKOLU PĀRVALDES MODELIS



Skolu mērķi parasti nav ierobežoti laikā, netiek minēti konkrēti uzdevumi, kam būtu jāpiepildās noteiktā laikā. Mērķi parasti formulēti, atspoguļojot vēlamu mācīšanās pieredzi un skolēnu sasniedzamos rezultātus (Benett, Crawford & Riches, 1992). Ir svarīgi, lai gan skolas direktors, gan viss personāls skolas mērķi ne tikai zinātu no galvas, bet arī izprastu. Izvirzot skolai jaunus mērķus, visiem ir svarīgi atbildēt uz jautājumu, kāpēc nepieciešamas šīs pārmaiņas, un vienoties par to, kādā situācijā skola atrodas šobrīd un kādā tā vēlētos būt. Vācot un analizējot šāda veida informāciju un sadarbojoties, mērķis būs definējams daudz vienkāršāk un definējums būs precīzāks un atbilstošāks konkrētai mācību iestādei.

Plānošana. Vadīšanas procesā skolā iespējama dažādu līmeņu plānošana. Tā var būt korporatīvā plānošana, stratēģiskā plānošana, programmas plānošana, mācību darba plānošana, audzināšanas darba plānošana. Plānošanas darbam noteikti jāsaņemas ar iepriekš izvirzīto mērķi un vīziju, taču plānotie sasniegumi parasti tiek ierobežoti noteiktā laikā.

Budžeta izstrāde. Skolas budžets tiek skatīts un izvērtēts kā skolas izglītības programmas plāna finansiālās izmaksas. Katra komanda sagatavo savus budžeta priekšlikumus, kas veido skolas kopējo budžetu.

Plāna īstenošana. Tas ir ikdienas darbs skolā, kur lielākā vērība pievērsta mācīšanas un mācīšanās darbam. Plāna īstenošana tiek kontrolēta un, ja nepieciešams, koriģēta. Ja

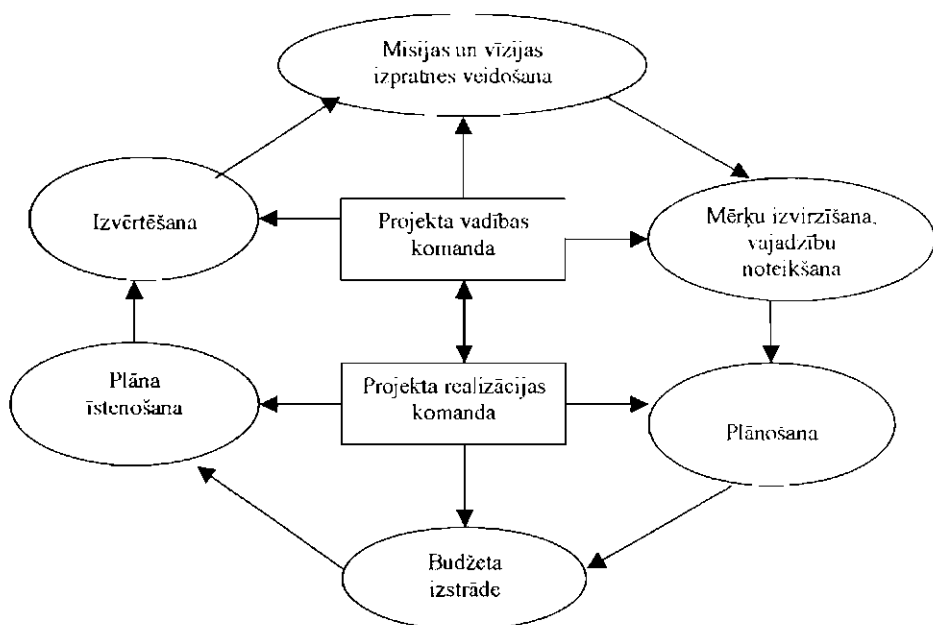
vajadzīgie resursi plāna realizācijai ir pietiekami, tad plāna īstenošana atkarīga vienīgi no veiksmīgas projekta realizācijas komandas darbības.

Izvērtēšana. Lai to veiktu, nepieciešams savākt visu nepieciešamo informāciju par skolas vadīšanas procesu. Svarīgi pārbaudīt, vai izvērtēšanā iegūtā informācija sakrīt un ir saskaņā ar skolas definēto mērķi, noskaidrotajām vajadzībām, izvirzītajām prioritātēm, sagatavoto skolas darbības plānu, budžetu un izglītības programmu īstenošanu. Kad informācija ir savākta, apkopota, izanalizēta un novērtēta, iespējams nonākt pie skolas modeļa darbības izvērtēšanas.

Veidojot pašpārvaldošu skolu, hierarhiskais vadības modelis tiek mainīts. Veidojas divas nosacītas personāla komandas – projekta vadības komanda (to veido Skolas padomes locekļi), kura ir atbildīga par mērķu izvirzīšanu, misijas un vīzijas izpratnes veidošanu, budžeta sagatavošanu un tā daļēju novērtēšanu, un projekta realizācijas komanda (pārējais skolas personāls un citi sadarbības partneri), kas piedalās budžeta apspriešanā un plānošana atbilstoši skolas prioritātēm, kuras iepriekš noteikusi vadības komanda.

Projekta realizācijas komanda sastāv no vairākām mazākām grupām. Katrai grupai ir savs vadītājs (parasti no projekta vadības komandas). Seko projekta vadības komandas un projekta realizācijas komandas mērķtiecīga sadarbība plāna izpildē, kur galvenā vērība tiek pievērsta mācīšanās procesam.

SKOLAS PAŠPĀRVALDES MODELIS



Šādu skolas pašpārvaldes modeli var pakāpeniski pilnveidot, padomes locekļu atbildību un kompetenci paaugstinot tādā līmenī, kad visus stratēģiski svarīgos lēmumus pieņem tikai Skolas padome, kuras sastāvā, protams, ir arī direktors un padomes locekļi paši vada arī projekta realizācijas komandas.

Protams, viss skolas personāls jaunās darba formas un metodes nepieņems, jo, tūlīt mainoties organizatoriskajai struktūrai, hierarhiskās darba formas daudzviet tiek aizstātas

ar darba formām, kas orientētas uz projektu realizēšanu.

Reāls atbalsts vadībai radīsies tad, kad katrs darbinieks apzināsies sevi kā svarīgu skolas vadīšanas sistēmas sastāvdaļu, un tad skolas vīziju būs vieglāk pārvērst par realitāti.

LITERATŪRA

1. Berma R., Fridman Y. *The Transition to Self-Management of Schools in Jerusalem*. Sauld Institute, Jerusalem, 1998.
2. Benett N., Cranford M., Riches C. *Managing Changing in Education*. London Ltd., 1992.
3. Fulans M. *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999.
4. *Izglītības likums*. Rīga: RaKa, 1999.
5. Stool L., Fink D. *Changing our schools*. Buckingham – Philadelphia: Open University press., 1996.
6. Townsed T., Otero G. *The Global Clasroom*. Hawker Browncoaw education, Australia, 1999.

SUMMARY

The previous century in Latvia's history has marked essential changes in society – the country is developing new interrelations, and democratic tendencies are irresistibly and efficiently coming into the educational system, too. The role of the school in this process must not be underestimated because our future develops there. Therefore it is of vital importance to develop the experience of democracy already in administration, pupils, parents, representatives of the society – administer their school in creative cooperation organize the work there, make decisions concerning its future and undertake the responsibility.

In Latvia's education system there have appeared self-management schools and the first precondition for their development is connected with school boards.

There are 3 school management models in Latvia's schools.

Model 1

The school board is a superior school management institution or a superior collaboration partner, and the school director is subordinated to it.

Model 2

The school board is an independent coexisting management institution or an independent collaboration partner with consultative rights.

Model 3

The school board is the school director's counselor or a subordinate collaboration partner and in the management structure is subordinated to the school director.

Augstskolas reflektants vakar un šodien – statistiskais pašnovērtējuma fenomens

Uldis Kandars

Latvijas Policijas akadēmija.

Ezermalas ielā 8, Rīgā.

uldis.kandars@polak.edu.lv

Rakstā aplūkotas augstskolas reflektantu akadēmisko zināšanu diagnostikas iespējas, izmantojot vidējo mācību iestāžu atestātu atzīmes, kuras uzrādītas atestātu pielikumos. Pētījumos ietverti dati par aptuveni 4 000 reflektantiem, kuri pretendējuši uz studijām augstskolā laika periodā no 1998. gada līdz 2002. gadam. Datu statistiskā analīze atsedz dažādu reflektantu kategoriju (klātienes, neklātienes utt.) akadēmiskā potenciāla centrālās tendences un izkliedes rādītājus. Tos savstarpēji salīdzinot, var secināt, ka visaugstākie rādītāji ir tiem vidusskolu absolventiem, kuri pretende uz studijām augstskolā tajā pašā gadā, kad beiguši vidējo mācību iestādi.

Atslēgvārdi: augstskolas reflektants, ģenerālkopa, pašnovērtējuma fenomens, imatrikulācijas testi.

Ievads

Kad vidējās mācību iestādes absolvents nolēmj turpināt mācības augstskolā un iesniedz savu līdzšinējo izglītību apstiprinošus dokumentus kādas augstskolas Uzņemšanas komisijai, viņš kļūst par augstskolas reflektantu. Protams, viņa mērķis nekādā gadījumā nav palikt par reflektantu, bet gan kļūt par izvēlētais augstskolas studentu. Tagad bijušais absolvents jau augstskolas reflektanta statusā ir spiests pārvarēt imatrikulācijas testu barjeras un reflektantu savstarpējo konkurenci. Viņa tālākās sekmes ir atkarīgas no paša erudīcijas – sertificētā zināšanu līmeņa, kuru apliecina vidējās mācību iestādes (turpmāk tekstā nosacīti – vidusskolas) atestāts,* un faktiskā jeb aktuālā zināšanu līmeņa, kuru apstiprinās iestājpārbaudījumu vai imatrikulācijas testu rezultāti. Vidusskolas atestātam un imatrikulācijas testu rezultātiem var tikt piešķirti vienādi vai atšķirīgi svara koeficienti atkarībā no augstskolas reflektantu uzņemšanas noteikumiem. Reālā prakse ir parādījusi, ka pastāv zināmas grūtības izveidot jutīgus un selektīvus imatrikulācijas testus (Kandars, 2003A), kas ļautu iespējami patiesi novērtēt reflektantu faktiskās zināšanas atbilstoši vidējās izglītības standartiem un kuru rezultāti būtu tematiski adekvāti vidusskolas atestātā dotajam vērtējumam (Kandars, 2003B, Kandars, 2003C, Koke, 2003, Žogla, 2001, Kandars un Smidrovska, 2003). Pēc autoru domām, vidusskolas atestātam un valsts centralizētajiem eksāmeniem būtu piešķirama prioritāra nozīme, bet imatrikulācijas testus varētu izmantot kā komplementārus diagnostikas instrumentus. Iai noskaidrotu reflektanta piemērotību studijām izvēlētajā studiju programmā. Pētījumā izmantoti dotās augstskolas (Kandars, 2003D) Uzņemšanas komisijas dati par 3 973 reflektantiem, kas pretendēja kļūt par augstskolas klātienes vai neklātienes studentiem Publisko tiesību studiju programmā laika periodā no 1998. gada līdz 2002. gadam. Reflektanti

* Turpmāk arvien vairāk tiks izmantoti valsts centralizēto eksāmenu rezultāti (redaktora piezīme).

bija beiguši dažādas vidējās un pat augstākās mācību iestādes laika posmā no 1966. gada līdz 2002. gadam. Garākā akadēmiskā pauze pēc vidusskolas beigšanas bija 33 gadi. 1 259 reflektanti bija vīrieši un 2 714 – sievietes. Pēc Uzņemšanas komisijas lēmuma saskaņā ar sertificētajiem akadēmiskajiem sasniegumiem un aktuālajiem imatrikulācijas testu rezultātiem 1 789 reflektanti kļuva par augstskolas studentiem – 542 vīrieši un 1 247 sievietes. Tālāk aplūkosim 3 973 reflektantu lielās ģenerālkopas statistiskās īpašības pēc sertificētajiem akadēmiskajiem sasniegumiem – vidusskolas atestātu atzīmēm, kas bija primārie dati. Katram reflektantam tika aprēķināts akadēmiskais potenciāls kā atestāta visu atzīmju aritmētiskais vidējais, kas tika izmantots reflektantu savstarpējai salīdzināšanai.

Taču būtu nepietiekami aprobežoties tikai ar reflektantu ģenerālkopas analīzi, kurā daudz svarīgu strukturālu detaļu var palūgt nepamanītas. Atklājās, ka ļoti labi var iegūt informāciju, detalizēti izpētīt un savstarpēji salīdzinot pēc noteiktām pazīmēm atlasītu reflektantu grupu akadēmiskos potenciālus. Piemēram, tika veidotas reflektantu izlases atkarībā no viņu vēlnes studēt klātienē vai neklātienē, no akadēmiskās pauzes ilguma, no vidējās mācību iestādes beigšanas gada utt. Tādējādi šī darba mērķis bija detalizēti izpētīt reflektantu ģenerālkopas struktūru, atlasot un veidojot noteiktas reflektantu izlases pēc šādiem kritērijiem:

- 1) vai reflektants pretendē uz studijām klātienē vai neklātienē;
- 2) atkarībā no reflektanta akadēmiskās pauzes ilguma pēc vidējās mācību iestādes beigšanas;
- 3) atkarībā no gada, kad reflektants absolvējis vidējo mācību iestādi, bet neatkarīgi no akadēmiskās pauzes ilguma;
- 4) atkarībā no gada, kad reflektants absolvējis vidējo mācību iestādi, bet bez akadēmiskās pauzes, t.i., reflektants bez pārtraukuma tajā pašā gadā grib turpināt studijas augstskolā.

Tādā veidā iegūtās reflektantu izlases tika pakļautas statistiskajai analīzei pēc katra reflektanta akadēmisko potenciālu vērtībām, kā arī savstarpēji salīdzinātas t.s. reflektantu izlašu akadēmisko potenciālu raksturlielnes gan pēc absolūtās (1 iedaļa = 1 reflektants), gan relatīvās (1 iedaļa = 1% no reflektantu izlases) skalas. Akadēmisko potenciālu kontekstā reflektantu ģenerālkopa bija jāsamazina par 445 reflektantiem, par kuriem nebija pietiekoši daudz datu, lai varētu aprēķināt viņu akadēmiskos potenciālus. Šajos ģenerālkopas strukturālajos pētījumos atklājās reflektantu statistiskais pašnovērtējuma fenomens, kas izpaužas viņu piederībā kādai no reflektantu izlasēm ar atšķirīgu, t.i., augstāku vai zemāku izlases akadēmisko potenciālu. Piemēram, ja reflektants pretendē uz studijām neklātienē, viņš automātiski nokļūst neklātienes reflektantu izlasē, kuras akadēmiskais potenciāls ir būtiski zemāks nekā klātienes reflektantu izlases akadēmiskais potenciāls. Līdz ar to reflektants netiešā veidā ir izdarījis savu zināšanu pašnovērtējumu, atsakoties no konkurences uz studijām klātienē.

Reflektantu ģenerālkopas īpašības

Reflektantu sertificētā zināšanu līmeņa vispārējai integrālai salīdzināšanai tika izmantots akadēmiskā potenciāla lielums, kas tika definēts kā vidusskolas atestāta vidējā atzīme. Reflektantu vidusskolu atestāti atšķiras gan pēc tajā ietvertu mācību priekšmetu saraksta, gan pēc to skaita. Visvienkāršāk reflektanta akadēmisko potenciālu definēt kā visu atestātā iekļauto atzīmju vidējo vērtību, ka tas darīts šajā gadījumā. Taču reflektanta akadēmisko potenciālu atbilstoši studiju programmas profilam var definēt arī citādi, izraugoties no visiem mācību priekšmetiem svarīgākos, būtiskākos, profilējošos vai vēl pēc kādām citām pazīmēm. Šādā gadījumā Uzņemšanas komisija noteikti sadursies ar grūtībām aprēķināt reflektantu

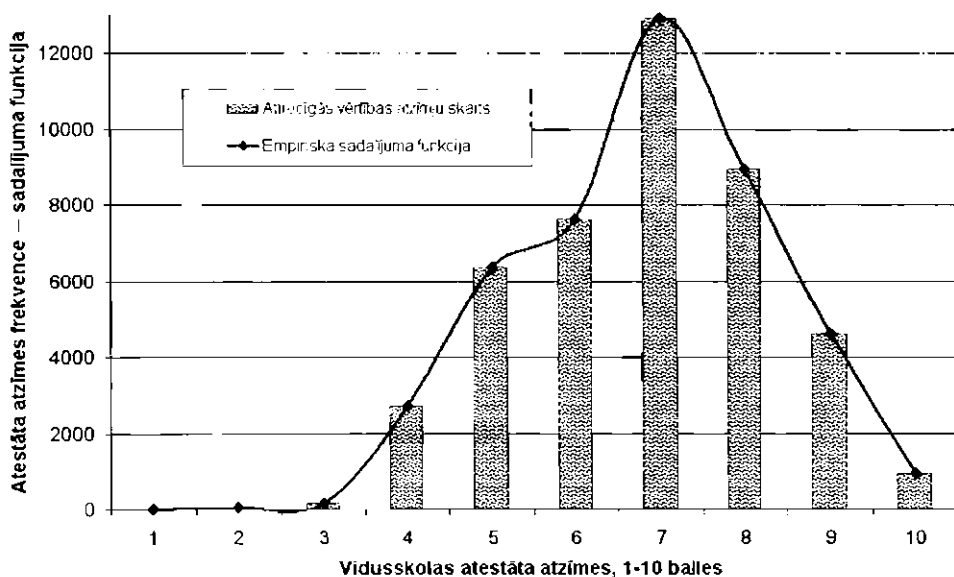
akadēmisko potenciālu, jo daļā vidusskolas atestātu nebūs ietverti Uzņemšanas komisijas interesējošie mācību priekšmeti. Tad jāmeklē iespēja trūkstošos mācību priekšmetus aizstāt ar citiem pēc iespējas līdzvērtīgiem mācību priekšmetiem vai arī dot iespēju reflektantiem papildus vispārējiem imatrikulācijas testiem nokārtot eksāmenu tieši šajos specifiskajos mācību priekšmetos. Reflektantu ģenerālkopas gadījumā dažādos statistiskajos aprēķinos kopumā tika izmantotas ap 45 000 atzīmju pēc valsts praktizētās 10 baļļu skalas (sk. 1. tabulu un 1. att.).

1. tabula

Reflektantu vidusskolas atestātu atzīmju sadalījums

Atzīme	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Kopā
Biezums (skaits, frekvence)	11	43	155	2 704	6 379	7 629	12 919	8 945	4 616	9 46	44 347

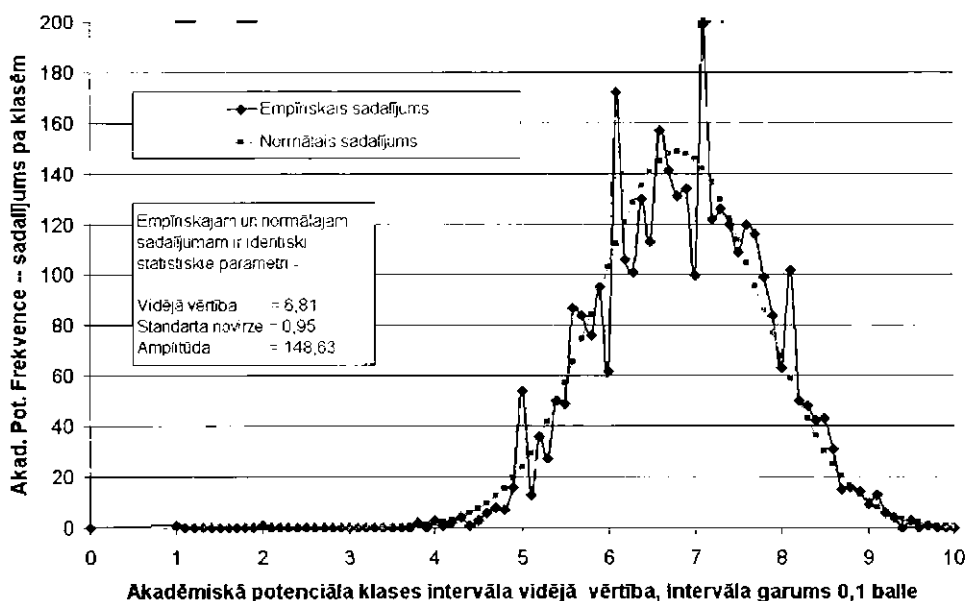
Kā rāda 1. tabulas dati, "7" – "labi" – ir visbiežāk piemērotā atzīme vidusskolas atestātos, tai seko "8", "6", "5" utt. Nav grūti pārliecināties, ka visas 3 973 reflektantu lielās ģenerālkopas akadēmiskais potenciāls ir 6,80 balles, kas visumā ir labs un visu aptverošs vidējais rādītājs. Aprēķini parāda, ka minētās ģenerālkopas mediāna ir 7,00 balles un moda – arī 7,00 balles. Varam runāt par reflektantu ģenerālkopas empīrisko biežuma sadalījuma funkciju (sk. 1. att.) pēc atestāta atzīmēm. Sadalījuma funkcijas forma parāda negatīvu asimetriju, jo vidējā vērtība ir mazāka nekā mediāna un moda, vai pat formāli 2 modu sadalījuma iespējamību.



1. att.

Reflektantu vidusskolas atestātu atzīmju biežuma sadalījums pēc 10 baļļu skalas.

Turpmāk tiešā veidā vairs neizmantosim vidusskolas atestātu atzīmes pētījumā, bet gan reflektantu akadēmiskā potenciāla vērtības, kuras šeit tiek aprēķinātas kā reflektanta atestāta atzīmju aritmētiskā vidējā vērtība. Tādējādi katru reflektantu var raksturot ar vienu skaitli (akadēmiskais potenciāls), kurš tika izmantots visa veida aprēķinos un salīdzinājumos. Aplūkosim reflektantu ģenerālkopas veidoto jauno datu kopu no akadēmisko potenciālu vērtībām, kam tagad nevajadzētu pārsniegt 3 973 skaitļus. No šīs datu kopas var iegūt vairākus atšķirīgus empīriskos sadalījumus atkarībā no izvēlētas nepārtrauktā akadēmiskā potenciāla klases intervāla garuma vērtības, piemēram, 1.0 balle, kā tas bija iepriekšējā gadījumā 1. attēlā; 0,1; 0,2; 0,01 balle utt. 2. attēlā parādīts empīriskais sadalījums ar optimālu akadēmiskā potenciāla klases intervāla garumu – 0,1 balle, kas ļauj arī šajā faktiski diskrētajā situācijā “salīdzinoši gludi” pāriet no vienas atzīmes vērtības uz nākošo vērtību, kā tas notiek nepārtrauktas funkcijas gadījumā. Empīriskā sadalījuma grafiskajā izskatā nemainās tā galvenie statistiskie raksturlielumi – vidējā vērtība 6,80 balles kā ģenerālkopas akadēmiskais potenciāls, mediāna – 6,82 un moda – 7,00 balles. Redzams, ka jaunās datu kopas statistiskās īpašības ir līdzīgas iepriekš analizētās atzīmju kopas īpašībām. Jaunā empīriskā sadalījuma funkcija kļuvusi jūtami simetriskāka, jo mediāna pietuvojusies vidējai vērtībai, taču vēl saglabā nelielu negatīvo asimetriju salīdzinājumā ar Gausa normālo sadalījumu (Lasmanis, 2003), kur vidējā vērtība, mediāna un moda ir identiski skaitļi. Izmantojot empīriskā sadalījuma vidējo vērtību 6,80 balles, mediānu 6,82 balles un standartnovirzi $s = 0,95$ balles, tika izveidots Gausa normālais sadalījums ar vidējo vērtību 6,81 balle un tādu pašu standartnovirzi $s = 0,95$ balles, bet ar tādu amplitūdu, lai laukumi zem empīriskā un normālā sadalījuma funkcijām būtu vienādi. Rezultātā normālais sadalījums labi korelē ar empīrisko sadalījumu gan vizuāli, gan analītiski. Par to liecina korelācijas koeficienta $k = 0,96$ vērtība, kas maz atšķiras no maksimāli iespējamā $k = 1,00$.

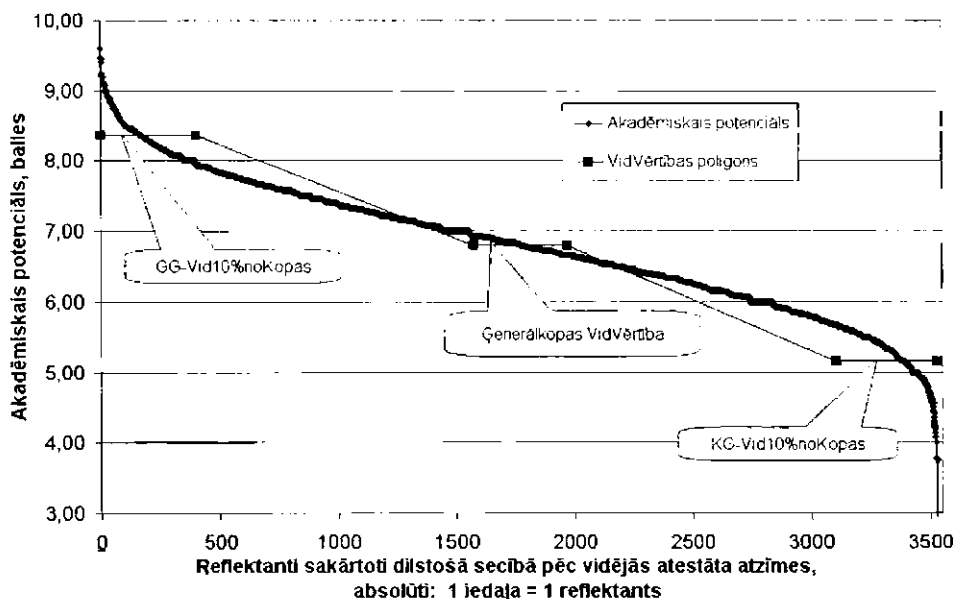


2. att.

Reflektantu akadēmiskā potenciāla empīriskā biežuma sadalījuma funkcija un salīdzinājums ar Gausa normālo sadalījumu.

Analizējot kāda lieluma (piemēram, akadēmiskā potenciāla) izplatību vai statistisko biežuma sadalījuma funkciju, parasti tiek aplūkots vienkāršais $\pm\sigma$ -, divkāršais $\pm 2\sigma$ - un trīskāršais $\pm 3\sigma$ standartnovirzes intervāls ap vidējo vērtību. Parasti tiek secināts, ka datu izkliede ap vidējo vērtību jeb populācijas vai izlases vērtības procentuāli maz pārsniedz $\pm 3\sigma$ - intervālu. Arī šī īpašība piemīt reflektantu universālajai populācijai, neraugoties uz to, ka aplūkojamā empīriskā sadalījuma argumenta – akadēmiskā potenciāla – vērtības ir stipri ierobežotas (intervāls 2–10 balles), turpretī normālajā sadalījumā arguments mainās intervālā $(-\infty; +\infty)$. Tātad arī šajā gadījumā raksturīgie standartnovirzes intervāli ap vidējo vērtību empīriskajā sadalījumā labi atbilst normālajam sadalījumam. Līdz ar to mēs esam pamatojuši arī turpmāko secinājumu ticamību un drošumu par citām reflektantu izlasēm, kuras tiks atlasītas pēc dažādām pazīmēm no minētās reflektantu ģenerālkopas un pēc tam pakļautas statistiskās analīzes procedūrām.

Ātrai reflektantu izlašu novērtēšanai ir ļoti parocīgi izmantot vizuālo salīdzināšanas metodi absolūtajās vai relatīvajās koordinātēs. Aplūkosim reflektantu ģenerālkopas akadēmiskā potenciāla raksturliķni absolūtajās koordinātēs, kuru iegūst, sakārtojot visus reflektantu akadēmiskos potenciālus dilstošā secībā un grafiski attēlojot akadēmiskā potenciāla atkarību no reflektanta kārtas numura (1 iedaļa = 1 reflektants, sk. 3. att.). Akadēmiskā potenciāla raksturliķni relatīvajās koordinātēs (1 iedaļa = 1% no reflektantu izlases) iegūst, pārrēķinot viena reflektanta īpatsvaru procentos no visas populācijas. Šāda veida akadēmiskā potenciāla raksturliķnes izmantosim turpmāk, savstarpēji salīdzinot dažādas reflektantu izlases. Jau aplūkojam t.s. MMM-indikatoru kopu – **VidVērtība (Mean), mediāna un moda**, kuru vērtības visbūtiskāk raksturo ģenerālkopas akadēmiskā potenciāla centrālās tendences – cik tas ir augsts vai zems. Jo tuvāk atrodas šo indikatoru vērtības, jo precīzāk var aprakstīt populāciju ar normālo sadalījumu. Ģenerālkopas statistiskie parametri – indikatori apkopoti 2. tabulā.



3. att.

Reflektantu ģenerālkopas akadēmiskā potenciāla raksturliķne.

Reflektantu ģenerālkopas statistiskie parametri – indikatori

	VidVērtība	Mediāna	Moda	MaxVērtība	MinVērtība	MaxAmplitūda	GG-Vid-10%noKop	KG-Vid-10%noKop	VidAmplitūda	StandNovirze	Korelācija ar Gausu	Reflektantu skaits
Ģenerālkopa	6,80	6,82	7,00	9,60	3,75	5,85	8,36	5,16	3,20	0,95	0,96	3528

Visas indikatoru vērtības ir izskaitļotas no reflektantu ģenerālkopas akadēmiskajiem potenciāliem (no vidusskolu atestātu vidējām atzīmēm). Turklāt visu indikatoru dimensijas ir vienādas, proti – balles kā vidusskolu atestātu atzīmēm.

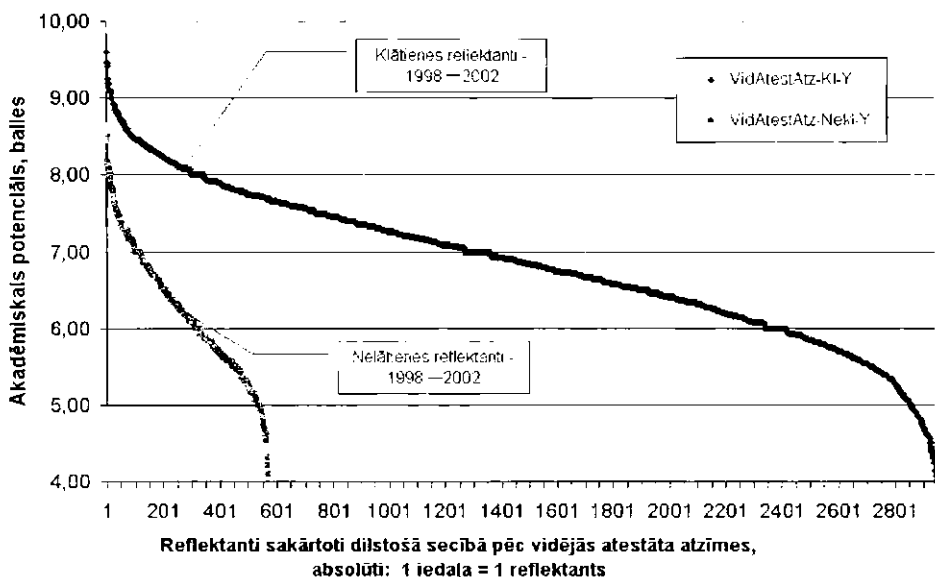
Kā nākošo 3 indikatoru kopu aplūkosim Max-Min indikatorus – **MaxVērtība, MinVērtība un MaxAmplitūda**, kur MaxVērtība un MinVērtība patiešām ir dotās ģenerālkopas (izlases) akadēmisko potenciālu maksimālā un minimālā vērtība, bet MaxAmplitūda ir iepriekš minēto 2 vērtību diference. Šie indikatori raksturo reflektantu vidējās atestātu atzīmes absolūto izkliedi ģenerālkopas (izlases) ietvaros, kas redzama arī 3. attēlā. Taču, salīdzinot dažādas reflektantu izlases, šie indikatori jālieto piesardzīgi, iepriekš pārliecinoties par primāro un sekundāro datu ticamību. No pedagoģiskā viedokļa vislielākās bažas rada MaxAmplitūdas vērtība – 5,85 balles, kas arī tām reflektantu izlasēm, kas jau kļuvuši par augstskolas studentiem, pārsniedz 4 balles. Tas ir nopietns izaicinājums studiju kursu docētājiem, kuriem jā sagatavo lekcijas, semināru materiāli un uzdevumi studentu auditorijai ar tik atšķirīgu akadēmisko zināšanu līmeni. Tas attiecas arī uz jebkuriem studiju materiāliem un studiju atbalsta sistēmu kopumā. Studiju darba organizatoriem tas ir ne mazāks izaicinājums, – viņiem attiecīgie studenti jāsadala darbaspējīgās studiju grupās. Pēc kādiem principiem to darīt, lai sadalījums būtu optimāls zināšanu apguves aspektā un studiju darbs būtu pēc iespējas ražīgāks? Tas ir ļoti nopietns jautājums, kura dažādi risinājumi iztirzāti darbā (Kanders, 2003E).

Kā pēdējo 3 indikatoru kopu aplūkosim ģenerālkopas galvgaļa-kājgaļa (GG-KG) indikatorus **GG-Vid10%noKop, KG-Vid10%noKop un VidAmplitūda** – indikatoru skaidrojumu un to vērtības. **GG-Vid10%noKop** indikatora gadījumā no ģenerālkopas (izlases) tiek atlasīti 10% indivīdu ar visaugstākajiem rādītājiem un aprēķināta šo rādītāju vidējā aritmētiskā vērtība. Tādējādi nedaudzi atsevišķi indivīdi nevar būtiski ietekmēt šī indikatora vērtību atšķirībā no MaxVērtības. **GG-Vid10%noKop** vērtība vienmēr būs mazāka nekā MaxVērtība. Savukārt **KG-Vid10%noKop** indikatora gadījumā no kopas tiek atlasīti 10% indivīdu ar viszemākajiem rādītājiem un aprēķināta šo rādītāju vidējā aritmētiskā vērtība. Tādējādi nedaudzi atsevišķi indivīdi nevar būtiski ietekmēt arī šī indikatora vērtību atšķirībā no MinVērtības. **KG-Vid10%noKop** vērtība vienmēr būs lielāka nekā MinVērtība. **VidAmplitūda** ir **GG-Vid10%noKop** un **KG-Vid10%noKop** diference (3. att.).

Augstskolas studiju atbalsta sistēmai visaugstākā mērā būtu jārespektē **VidAmplitūdas** vērtība 3,20 balles. Par empiriskā sadalījuma standartnovirzi un korelācijas koeficientu ar Gausa normālo sadalījumu tika diskutēts jau iepriekš. Tālāk aplūkosim vairākas specifiskas reflektantu izlases, kuras iegūtas, atlasot reflektantus no ģenerālkopas pēc noteiktiem kritērijiem.

Klātienes un neklātienes reflektantu izlases un to akadēmiskie potenciāli

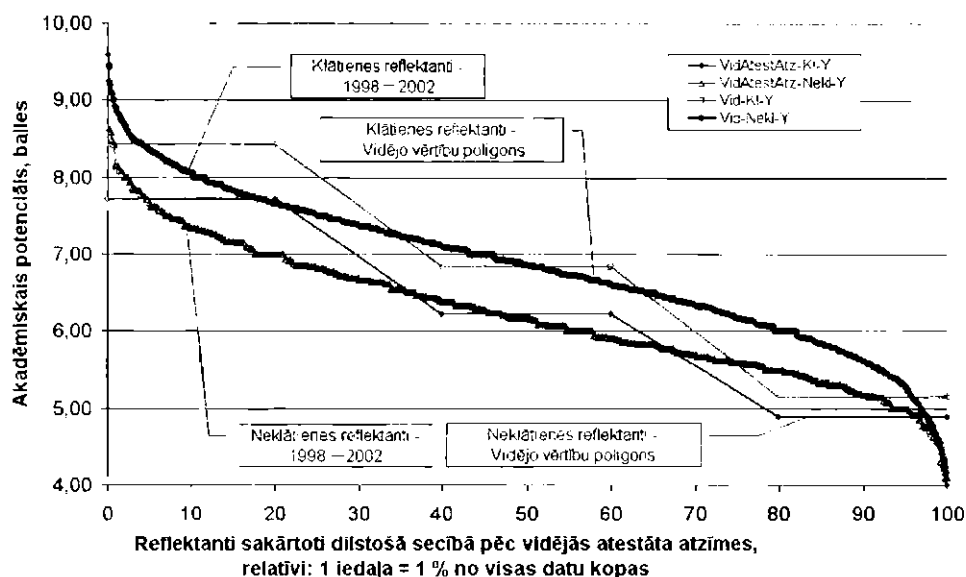
Ievadā jau tika pieminēti atšķirīgie klātienes un neklātienes reflektantu izlašu akadēmiskie potenciāli. Lai izveidotu klātienes un neklātienes reflektantu izlases, tie tika atlasīti no ģenerālkopas pēc pazīmes, vai reflektants pretendē uz studijām klātienē vai neklātienē. Tādējādi tika iegūta klātienes reflektantu izlase ar 2 957 indivīdiem un neklātienes reflektantu izlase ar 571 indivīdu (sk.4. att.). Saprotsams, ka katrā izlasē tika iekļauti ļoti atšķirīgi indivīdi, kas dažādos gados beiguši vidusskolu un dažādos gados pretendējuši uz studijām



4. att.

Klātienes un neklātienes reflektantu izlašu akadēmiskā potenciāla raksturlieknes.

augstskolā, ar atšķirīgām akadēmiskām pauzēm pēc vidusskolas beigšanas utt. Veidojot izlases, tika respektēta tikai viena atšķirības pazīme par vēlmi studēt klātienē vai neklātienē ar nolūku izpētīt "visu laiku" klātienes un neklātienes reflektantu izlašu akadēmiskā potenciāla īpašības. Izvērtēsim un savstarpēji salīdzināsim minētās reflektantu izlases pēc to akadēmiskā potenciāla – cik tās ir līdzīgas un atšķirīgas pēc vairākiem kritērijiem tieši akadēmisko zināšanu kontekstā. Šajā nolūkā ir lietderīgi aplūkojamās izlases reprezentēt relatīvajās koordinātēs pēc izlašu apjoma, piemēram, procentos no kopīgā studentu skaita – 1 iedaļa = 1% no izlases apjoma. Vizuāli ļoti vienkārši būtu salīdzināt 2 reflektantu izlašu akadēmisko potenciālu raksturlieknes arī absolūtajās koordinātēs, ja to apjomi nebūtu tik atšķirīgi kā klātienes un neklātienes reflektantu izlasēs – aptuveni 5–6 reizes. Tāpēc šādos gadījumos ir lietderīgāk izmantot relatīvās koordinātes, kā tas parādīts 5. attēlā. Tādējādi vizuālā izlašu salīdzināšana relatīvajās koordinātēs ļauj ātri uztvert "lietas par sevi" būtību un, piemēram, "skaidri ieraudzīt" akadēmisko zināšanu plaisu starp klātienes un neklātienes izlasēm.



5. att.

Akadēmisko zināšanu plaisa starp klātienes un neklātienes reflektantu izlasēm.

Akadēmisko zināšanu plaisa viena akadēmiskā gada ģenerālkopas robežās vidēji svārstās starp 4 un 5 ballēm, bet akadēmisko zināšanu plaisa starp ģenerālkopas pirmo un pēdējo studentu sasniedz pat 5,85 balles. Jautājums par imatrikulēto studentu studiju grupu komplektēšanas principiem ir nopietns galvenokārt no pedagoģiskā viedokļa, jo 4–5 baļļu platās akadēmisko zināšanu plaisas pārvarēšanai, piemēram, vienas akadēmiskās grupas ietvaros, ir nepieciešami ļoti iedarbīgi didaktiskie instrumenti, lai nodrošinātu sekmīgu jaunās vielas apguvi paredzētajā laika grafikā un apjomā. Turklāt jāpanāk, lai sekmīgākie studenti negarlaikotos, bet mazāk sekmīgie bezcerīgi neatpaliktu no labākajiem. Prakse parādījusi, ka elektroniskie studiju materiāli ļauj sabalansēt nodarbību norisi. Abu izlašu statistisko parametru kopsavilkums parādīts 3. tabulā.

3. un 4. tabulas dati pārlicinoši parāda, ka visa veida indikatoru vērtības, pat sportu ieskaitot, klātienes studiju reflektantiem ir augstākas nekā neklātienes studiju reflektantiem. Iesniedzot augstskolas Uzņemšanas komisijai savus dokumentus, reflektants pašsaprotami neko nezina par saviem konkurentiem uz klātienes vai neklātienes studijām, taču neviens cits kā tikai ar viņš pats ir izdarījis šo izvēli – studēt klātienē vai neklātienē un līdz ar to arī, pašam neapzinoties, izdarījis savu akadēmisko zināšanu pašnovērtējumu, ko ļoti pārlicinoši parāda reflektantu ģenerālkopas statistiskā analīze. Reflektantu ģenerālkopas sadalījums klātienes un neklātienes izlasēs tikai pēc tā, vai reflektants pretendē uz studijām klātienē vai neklātienē, atklāja interesantu statistisko pašnovērtējuma fenomenu, proti: reflektants intuitīvi novērtējis savas akadēmiskās spējas, savu akadēmisko potenciālu, kas, pēc viņa domām, ir pietiekami augsts (klātienes studiju reflektants) vai arī nav pietiekami augsts (neklātienes studiju reflektants), lai dotos daudz sīvākā cīņā par 1. semestra studenta statusu klātienē. Autors gribētu apgalvot, ka tas ir universāls fenomens un nav atkarīgs no augstskolas vai uzņemšanas gada, jo izmantotie dati ir par “visu laiku” klātienes un neklātienes studiju reflektantiem.

3. tabula

Klātienes un neklātienes reflektantu izlašu statistiskie parametri -- indikatori

	VidVērtība	Mediāna	Moda	MaxVērtība	MinVērtība	MaxAmplitūda	GG-Vid-10%anoKop	KG-Vid-10%anoKop	VidAmplitūda	StandNovirze	Korelācija ar ģenerālkopu	Reflektantu skaits
Klātiene	6,84	8,15	7,00	9,60	3,75	5,85	8,42	5,14	3,28	0,95	0,97	2957
Neklātiene	6,22	7,48	7,00	8,64	4,10	4,54	7,71	4,89	2,82	0,84	0,97	571
Ģenerālkopa	6,80	6,82	7,00	9,60	3,75	5,85	8,36	5,16	3,20	0,95	1,00	3528

4. tabula

Klātienes un neklātienes reflektantu izlašu statistiskie parametri – indikatori diferencēti pa zinātņu nozarēm

Pilns nosaukums	Apzīmējums	Klātiene	Neklātiene
Vidējā atestāta atzīme	VidAtestAtz	6,85	6,22
Humanitārās zinātnes	HumZin	6,89	6,22
Sociālās zinātnes	SocZin	7,19	6,54
Matemātikas zinātnes	MatZin	6,31	5,87
Dabaszinātnes	DabZin	6,80	6,14
Sports	Sports	7,59	6,82

Interesantus secinājumus sagādāja reflektantu ģenerālkopas sadalījums cita veida izlasēs pēc citām pazīmēm:

- 1) atkarībā no reflektanta akadēmiskās pauzes ilguma pēc vidējās mācību iestādes beigšanas;
- 2) atkarībā no gada, kad reflektants absolvējis vidējo mācību iestādi, bet neatkarīgi no akadēmiskās pauzes ilguma;
- 3) atkarībā no gada, kad reflektants absolvējis vidējo mācību iestādi, bet bez akadēmiskās pauzes, proti: reflektants bez pārtraukuma tajā pašā gadā grib turpināt studijas augstskolā.

Taču šo datu analīze un iegūto rezultātu apspriešana nav ietilpināma šajā rakstā tā ierobežotā apjoma dēļ. Tāpēc autors cer visdrīzākajā laikā atgriezties pie šīs problemātikas un iepazīstināt lasītāju ar iegūtajām konsekvencēm.

LITERATŪRA

1. Kanders U. Studentu akadēmisko zināšanu diagnostikas iespējas un reflektantu atlasē principu. // *Latvijas Policijas akadēmijas raksti, Nr.10*. Rīga, 2003A, 199.– 224. lpp.
2. Kanders U. Improvement of students' academic achievements by using elements of virtual study environment. // Information Systems Institute, *Proc. of the int. conf. on "Education in 21st century: Theory and Practice."* Rīga, Feb 14- 15 2003B, vol.1, p. 9.–19.
3. Kanders U. Virtuālās studiju vides elementu loma neklātienē studentu akadēmisko sasniegumu veicināšanā. // Rēzeknes Augstskola, *Starptaut. zin. konf. "Personība. Laiks. Komunikācija" mater.*, I-gr. Rēzekne, 2003C g. 27. 28. feb., 47. 56. lpp.
4. Koke T. *The Role of Higher Education within the Context of Lifelong Learning. Proceedings of International Conference*. Liepāja: LiePA, 2000, p. 154. 167.
5. Žogla I. From Education in a Multicultural Society to Multicultural Education: challenges and problems of sustainability. *ATEE international conference, proceedings "Realizing Educational Problems"*. Klaipeda: 2001, p. 378.- 383.
6. Kanders U., Smidrovskā I. Virtuālās studiju vides elementu loma neklātienē studentu akadēmisko sasniegumu veicināšanā. // Rēzeknes Augstskola, *Starptaut. zin. konf. "Personība. Laiks. Komunikācija" mater.*, I-gr. Rēzekne, 2003.g. 27. 28. feb., 56. -67. lpp.
7. Kanders U. Optimization of the part time education system using elements of the virtual study environment. // *Proc. of the Int. Scient. Conf. on "Teachers, Students, Pupils in Learning Society"*. Rīga, May 2 3, 2003D, p. 175.–185.
8. Lasmanis A. Interneta attīstības pozitīvie un negatīvie aspekti sinerģijas skatījumā. // *Starptaut. zin. konf. mater. par "Izglītība 21. gadsimtā: teorija un prakse"*. Rīga: ISMA, 2002. 14. 15.02., 169. 179. lpp.
9. Kanders U. Akadēmisko studiju grupu komplektēšanas principi un faktiskā prakse augstskolā. // *Latvijas Policijas akadēmijas raksti, Nr.10*. Rīga, 2003. 279. -304. lpp.

SUMMARY

High quality assessment system for the enrolment purposes must rest on strong educational foundations. Enrolment assessment systems and testing, including classroom and large-scale assessment, are organized around the primary purpose of selecting students for further learning at university. Assessment system and testing provide useful information about whether applicants have reached important learning goals during studies at secondary schools. They employ practices and methods that are consistent with learning goals of the study program concerned, its curriculum, instruction, and current knowledge of how students learn. Educators assess applicants' learning potential through such methods as structured and informal observations and interviews, tasks and tests. Assessments intended to rank or compare applicants are an important part of the assessment system for the enrolment purposes. The educational consequences of assessment are evaluated to ensure that the effects are beneficial for applicants as well. An interesting statistical self-assessment phenomenon done by applicants submitting their admission applications for full time or part time studies has been observed. Their choice of full time or part time study form correlates with academic potential of the corresponding full time and part time applicants' samples of universal applicants' population containing about 4000 applicants within 5-year period, 1998–2002.

Ekonomiskās domāšanas veidošana mācību un ārpusstundu darbā vispārējās izglītības sistēmā

Inga Riemere

LU Ekonomikas un vadības fakultāte,

Aspazijas bulv. 5, Rīgā,

inga.riemere@lu.lv

Rakstā apskatīta ekonomiskās domāšanas veidošanas aktualitāte saistībā ar pārmaiņām sabiedrības attīstībā, ko izraisa globalizācijas procesi. Tiek ieskicētas prasības izglītības sistēmas pārveidē, kas nodrošina mūsdienu sabiedrības prasībām atbilstošas personības veidošanos. Autore apraksta ekonomiskās domāšanas veidošanu Latvijas vispārīzglītojošajās skolās, ekonomikas mācību stundās un ārpusstundu pasākumos. Rakstā analizēti aptaujas rezultāti, lai novērtētu ekonomikas mācību stundu un ārpusstundu pasākumu efektivitāti to prasrūju un spēju veidošanā, kas sekmē ekonomiskās domāšanas attīstību. Apkopojot pētījuma rezultātus, iegūti secinājumi, ka ekonomikas mācību stundu un zinātniski pētniecisko darbu izstrādei ir daudz augstāka efektivitāte salīdzinājumā ar citiem ārpusstundu pasākumiem. Uz zemo ārpusstundu pasākumu efektivitāti norāda proporcionāli mazais dalībnieku skaits. Autore secina, ka pašreiz aktuālākais ekonomiskās domāšanas veidošana ir ekonomikas skolotāju izglītošana, lai tādējādi vēl vairāk palielinātu ekonomikas mācību stundu efektivitāti.

Atslēgvārdi: ekonomiskā domāšana; ekonomiskā izglītība; biznesa ekonomiskie pamati; mācību process; ārpusstundu pasākumi.

Ekonomiskās domāšanas veidošanas nepieciešamība

Pagājušā gadsimta beigās raksturojas ar krasām pārmaiņām kā politiskajā, tā arī ekonomiskajā dzīvē. Daudzās valstīs, t.sk. arī Latvijā, iedzīvotājiem nākas iepazīt jauna veida sabiedriskās attiecības, noteikt citas prioritātes un izvirzīt citus mērķus un uzdevumus sevī attīstībai un pilnveidei. Šīs pārmaiņas skar visas paaudzes un visdažādākās sfēras. Mūsdienu sabiedrību šīm pārmaiņām pakļauj globalizācijas procesi. Tie ir procesi, kas cilvēkus, organizācijas, tirgu, tehnoloģiju, finanses, informāciju un pārvaldību saista vienā vispārējā mijiedarbju tīklā pāri nacionālo valstu robežām. Šajā mijiedarbībā iespējams radīt produktus un idejas, kurām ir globāla izplatība. Tādējādi globalizācija ir jauns veids, kā cilvēki atvērtā pasaulē, izmantojot vispārējus saistību tīklus, savas spējas un zināšanas var savienot ar kapitālu, tehnoloģiju, tirgu un politiku.

Globalizācijas procesi izraisa radikālas pārmaiņas darba saturā, ražošanas organizācijas pārveidē, nodarbinātības sfērās un cilvēciskā kapitāla attīstībā. Pieaug vispārējās un ekonomiskās izglītības nozīme cilvēka profesionālajā sagatavotībā, palielinās vajadzība pēc cilvēka, kas prot ekonomiski domāt un pieņemt efektīvus lēmumus. [1: 217] Tātad, lai realizētu valsti nepieciešamās pārmaiņas, kas saistītas ar ekonomiskās sistēmas maiņu un iesaistīšanos vienotā Eiropā, vispirms nepieciešams realizēt pārmaiņas izglītībā, liekot būtisku akcentu uz iedzīvotāju ekonomisko izglītību. Ekonomiskās domāšanas nepieciešamību ikvienam cilvēkam sabiedrībā nosaka resursu ierobežotības problēma

jebkurā sabiedrībā, jo cilvēku vajadzības pēc precēm un pakalpojumiem ir daudz lielākas nekā pieejamie resursi to ražošanai. Ierobežotība liek cilvēkam izvēlēties alternatīvu, kura tam šķiet vislabākā un dod vislielāko ieguvumu. Ir nepieciešams pieņemt tādu lēmumu, kas palīdzētu atrast visefektīvāko ierobežoto resursu izvietojuma veidu un vislabāk apmierinātu iedzīvotāju vajadzības. Ekonomikā šādu rīcību sauc par ekonomisko domāšanu. [1; 218] Lielākā daļa Latvijas iedzīvotāju izglītību ir ieguvuši komandekonomikas apstākļos, kad ekonomiskajai izglītībai praktiski netika veltīta uzmanība. Latvijas iedzīvotājiem šobrīd jāpārorientējas no iepriekš plānotas un ar valsts direktīvām regulētas saimniekošanas uz brīvu ekonomisko iniciatīvu, kur vairumam indivīdu pašiem jāpieņem lēmumi, no kuriem atkarīgs darbības rezultāts, un jāuzņemas atbildība par sevi un savu uzņēmumu. Ņemot vērā atšķirības vēsturiskajā attīstībā, ne vienmēr izmantojama ārvalstu pieredze. Atliek pārveidot izglītības sistēmu tā, lai tās saturs atbilstu mūsdienu pasaules sabiedrības prasībām un notiekošajām pārmaiņām.

Ekonomiskās domāšanas veidošana Latvijas vispārizglītojošās skolās

Ekonomiskās domāšanas pamats ir vispārējā izglītība. Latvijas vispārizglītojošās skolās ekonomiskās domāšanas veidošanu atbilstoši tirgus tautsaimniecības prasībām uzsāka tūlīt pēc neatkarības atgūšanas. Galvenais nopelns ekonomikas priekšmeta programmas izstrādāšanā, skolotāju sagatavošanā un mācību literatūras izdošanā ir starptautiskajai institūcijai ASV *Junior Achievement*. 1992. gadā viņi organizēja kursus Baltijas valstu skolotājiem (tajos piedalījās septiņi skolotāji no Latvijas) un finansēja mācību grāmatas izdošanu. Līdz ar to Latvijas skolās varēja uzsākt mācīt ekonomiku kā eksperimentālu mācību priekšmetu. Pirmās bija Rīgas 50. vidusskola un Jūrmalas vidusskola, kur ekonomikas mācīšanu uzsāka 1992./93. mācību gada. Kopš 1993./94. mācību gada vidusskolās kā izvēles priekšmetu sāka mācīt biznesa pamatus (tagad – biznesa ekonomiskie pamati). Sākumā skolēni mācījās pēc mācību grāmatām, kuras tika izdotas ar ASV *Junior Achievement* atbalstu 1995. gadā izdevniecībā "Lielvārds". Tas ir trīsdaļīgs mācību materiāls latviešu valodā *Lietišķā ekonomika*. Mācību komplekts sastāv no mācību grāmatas, studiju ceļveža (darba burtnīca) un skolotāja grāmatas. Šis materiāls ir tiešs tulkojums no ASV izdotajām *Junior Achievement* grāmatām, nav adaptēts un tāpēc ir skolēniem grūti saprotams, jo tajā iekļautie piemēri raksturo ASV tautsaimniecību. Līdz ar to radās nepieciešamība veidot savas mācību grāmatas. Latvijas situācijai atbilstošo mācību grāmatu autori bija ekonomikas skolotāji. Pirmās no tām bija *Ievads ekonomikā* (1997) – mācību līdzeklis 8. klasei un *Biznesa pamati* (1998) – eksperimentāls mācību līdzeklis vidusskolai.

Pamatojoties uz Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) Valsts pamatizglītības standartu, pamatskolas 8. klasē skolēni apgūst mācību priekšmetu *Ievads ekonomikā* pēc 35 stundu programmas. Šis mācību priekšmets ir iekļauts sociālo zinību blokā kopā ar ētiku (7. klasē), veselības mācību (8. klasē) un civiltzinībām (9. klasē). Pamatskolas kursa noslēgumā skolēni kārtro valsts ieskaiti vēsturē un sociālajās zinībās, kurā iekļauti jautājumi no vēstures un visiem sociālo zinātņu bloka mācību priekšmetiem. Vidusskolā kopš 2001./2002. gada skolēni apgūst obligātu mācību priekšmetu *Biznesa ekonomiskie pamati* pēc 105 stundu programmas. Daudzās skolās tiek piedāvātas izglītības programmas, kas ietver padziļinātu šī mācību priekšmeta apguvi pēc 210 stundu programmas.

Ar IZM 2001. gada 27. jūlija rīkojumu Nr. 94 ir apstiprināts Vispārējās vidējās izglītības standarts mācību priekšmetā *Biznesa ekonomiskie pamati*. Šajā standartā tiek izvirzīts ekonomikas mācību mērķis: *Veicināt sociāli aktīvas un izglītotas personības veidošanos,*

kas, balstoties uz ekonomikas likumsakarībām, pamatotu izpratni par demokrātiskā sabiedrībā notiekošajiem ekonomiskajiem un sociālajiem procesiem, spētu pilnvērtīgi, aktīvi iesaistīties un dzīvot mūsdienu sabiedrībā. [2; 5]

Izvirzītā mērķa sasniegšanai standartā paredzēts veikt šādus uzdevumus.

1. Radīt vispārējai videjai izglītībai atbilstošu sistematizētu priekšstatu par ekonomisko procesu norisi sabiedrībā, pilnveidot skolēnu prasmes pareizi lietot ekonomiskos jēdzienus un zināšanas.
2. Radīt iespējas skolēniem sagatavoties dzīvei mūsdienu jautās tautsaimniecības apstākļos, attīstīt spējas pieņemt pamatotus, pārdomātus un atbildīgus lēmumus, kuri spētu nodrošināt personīgo un sabiedrisko labklājību.
3. Radīt iespējas attīstīt un pilnveidot integrētās vai vispārējās prasmes:
 - prasmi strādāt ar informāciju;
 - pētnieciskā darba prasmes;
 - sadarbības un komunikācijas prasmes;
 - argumentēšanas prasmes;
 - projektēšanas prasmes;
 - uzņēmību un uzdrīkstēšanos;
 - vispārējās intelektuālās prasmes. [2; 4]

Šo uzdevumu veikšanai nepieciešams nopietns un pārdomāts mācību darbs. Ekonomikas mācīšana izvirza augstākas prasības un paver jaunas iespējas ne tikai skolēniem, bet arī pedagogiem. Ekonomikai, tāpat kā citiem mācību priekšmetiem, ir īpaša mācību metodika. Ekonomiskās domāšanas veidošana bāzējas uz noteiktiem teorētiskiem principiem, ekonomikas jēdzieniem, likumsakarībām un faktiem. Ekonomikas teorija palīdz izprast konkrētu faktu nozīmi, pieņemt mērķtiecīgus praktiskus lēmumus personisku un sociālekonomisku jautājumu risināšanā. Taču skolēni būs gatavi iekļauties tirgus tautsaimniecības apstākļos, izprast tās realitātes un patstāvīgi pieņemt optimālu ekonomisku lēmumu tikai tad, ja viņi apgūs ekonomikas zinības saistībā ar reālo dzīvi. Ir svarīgi, lai skolēni mācītos apgūtās teorētiskās zināšanas izmantot reālās dzīves situācijās, kurās viņiem pašiem būs jārisina problēmas un jāpieņem lēmumi. To iemācīt palīdz aktīvās mācību metodes, kas veicina skolēna izziņas procesus un veido iemaņas risināt noteiktu problēmu. Svarīgi izvēlēties tādas problēmas, kas ir tuvinātas reālajām dzīves situācijām. Skolēni tās var analizēt kā individuāli, tā arī strādājot grupās. Šāda pieeja rosina skolēnus izzināšanai darbībai, padara zināšanu apguvi par radošu procesu, veido iemaņas un prasmi zināšanas izmantot ikdienas dzīvē. Ekonomikas stundām piemērotākās ir aktīvās mācību metodes. piemēram, lietiskās spēles, diskusijas, problēmsituāciju modelēšana, pašizziņas vingrinājumi, darbs mazās grupās.

Tātad tiek izvirzītas jaunas prasības arī skolotājiem. Diemžēl pašreiz Latvijā ekonomiku māca visdažādāko specialitāšu pārstāvji, piemēram, vēsturnieki, ģeogrāfi, matemātiķi. Ekonomikas skolotājus pamatskolai sagatavo Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola. Tikai sākot ar 2003. gadu, ir iespēja iegūt kvalifikāciju *vidusskolas ekonomikas skolotājs*, apgūstot atbilstošu profesionālās izglītības programmu Latvijas Universitātes (LU) Ekonomikas un vadības fakultātē.

Lai pilnveidotu savu ekonomisko izglītību un apgūtu šim mācību priekšmetam atbilstošu mācību metodiku, skolotāji pilnveido savas zināšanas *Junior Achievement – Latvija* un LU Ekonomikas un vadības fakultātes centra *Economists* tālākizglītībasursos. Vairāk nekā simts Latvijas ekonomikas skolotāju ir apguvuši aktīvās mācību metodes un citus ekonomikas

mācīšanas metodikas jautājumus *ASV Ekonomiskās izglītības Nacionālās padomes* organizētajosursos, kuri ir notikuši dažādās pasaules valstīs. Šie skolotāji tagad labprāt dalās iegūtajā pieredzē, lasot lekcijas un organizējot seminārus.

1994. gadā desmit Latvijas skolās tika uzsākts *Latvijas–Dānijas biznesa izglītības sadarbības projekts*, kura mērķis bija izveidot komercizglītības programmu. Pašreiz skolas, kurās darbojas komercķlases, piedāvā papildu mācību priekšmetu *komerczinības* pēc 210 stundu programmas. Šī mācību priekšmeta standarta projekts izdots 2002. gada beigās. *Komerczinību mērķis ir veicināt skolēna zināšanu un prasmju apguvi un attieksmju un vērtību veidošanos, lai motivētu mūžizglītībai un apzinātai karjerai.* [3: 4] Mācību priekšmetā *komerczinības* iekļauti atsevišķi kursi: uzņēmējdarbība (komercdarbība) – 35, grāmatvedība – 17, tirgzinības – 34, ievads likumdošanā – 18, vadzinības (menedžments) – 35, lietišķā etiķete – 36 un lietvedība – 34 stundas. Tā kā šo mācību priekšmetu tikai nesen māca Latvijas skolās, raksta autore rīcībā nav datu par izmantojamajām mācību metodēm un metodisko materiālu, kas biežāk tiek izmantots komerczinību stundās.

Ekonomiskās domāšanas veidošanos veicina ne tikai mācību stundas, bet arī **ārpusstundu pasākumi**. Katra mācību gada 2. semestrī IZM kopā ar Ekonomikas skolotāju asociāciju organizē mācību **olimpiādi biznesa ekonomiskajos pamatos**. Olimpiāde notiek trīs kārtās – skolas, rajona un valsts mērogā. Tajā skolēni risina augstākas grūtības pakāpes uzdevumus nekā mācību stundās un parāda prasmi argumentēt savu viedokli, rakstot eseju. Pētnieciskā darba prasmes skolēni pilnveido, izstrādājot un aizstāvot **zinātniski pētnieciskos darbus**. Šo darbu konkurss arī norisinās katra mācību gada 2. semestrī. Konkurss, tāpat kā olimpiāde, notiek trijās kārtās (skolā, rajonā un valstī). Ekonomiskās domāšanas veidošanos veicina arī atbilstošas **mācību ekskursijas**, kurās skolēni apmeklē dažādus uzņēmumus, vēro to darbību un iepazīstas ar ražošanas procesa pamatproblēmām.

Veselu virkni ārpusstundu pasākumu, kas saistīti ar ekonomiskās domāšanas veidošanu, organizē sabiedriskā organizācija *Junior Achievement - Latvija*. Šajos pasākumos iespējams piedalīties tikai šīs organizācijas dalībsskolu audzēkņiem. Populārākie no tiem ir šādi.

1) Andreja Zvejnicka **businessa plānu konkurss**.

Konkursa mērķis ir mudināt jauniešus saprast, kas ir businessa plāns, kāpēc tas vajadzīgs un kā to izveidot, kā arī papildināt viņu zināšanas informācijas apkopošanā un novērtēšanā, uzņēmuma vadīšanā un plānošanā. Šajā konkursā var piedalīties visi *Junior Achievement Latvija* dalībsskolu skolēni. Viņu uzdevums ir izveidot businessa plānu, kuru varētu reāli izmantot Latvijas ekonomiskajos apstākļos.

2) **Konkurss “Tava reklāma”**.

Tā ir skolēnu iespēja pārbaudīt savas spējas reklāmas veidošanā. Šādā veidā jaunieši var pārliecināties paši par savu izdomu un parādīt to citiem.

3) **Skolēnu mācību firmu konkurss**.

Skolēnu mācību firma ir skolēnu dibināts uzņēmums, kas mācību nolūkos veic praktisku darbību skolas, pagasta, pilsētas vai rajona mērogā. Skolēni izstrādā firmas dibināšanas dokumentāciju, veic uzņēmējdarbību, ved grāmatvedību, sastāda noslēguma bilanci un slēdz uzņēmumu. Konkursā piedalās skolēnu mācību firmas, kas līdz noteiktam datumam ir veikušas pilnu apmācības ciklu un beigušas savu darbību.

4) **“Ēnu diena”**.

Šī projekta mērķis ir radīt tiešu saikni starp skolēniem un Latvijas darba vidi. Šajā dienā skolēni apmeklē dažādas darbavietas un 4–5 stundas kļūst par dažādu darbinieku “ēnām”, vērojot viņu ikdienas darbu.

5) **Datorspēles MESE čempionāts**.

Datorspēle MESE ir vadības un ekonomikas imitācijas spēle. Skolēni iejūtas firmu vadītāju lomā, ražojot produkciju un pieņemot firmas darbībai svarīgus lēmumus, darbojas komandā. [4; 11–16]

Mācību stundu un ārpusstundu pasākumu efektivitāte ekonomiskās domāšanas veidošanā

Lai noskaidrotu mācību stundu un ārpusstundu pasākumu efektivitāti ekonomiskās domāšanas veidošanā, raksta autore piedalījās daudzgadīgā (2001.–2005. gadi) LU Ekonomikas un vadības fakultātes organizētā pētījumā “Uzņēmums un uzņēmējdarbība” asociētās profesores V. Bikses vadībā. Tā ietvaros tika aptaujāts 261 respondents (130 LU Ekonomikas un vadības fakultātes 1. kursa studentu, 55 LU Fizikas un matemātikas fakultātes 1.–4. kursa studenti, 34 LU Ekonomikas un vadības fakultātes 2. kursa studenti un 42 Āgenskalna Valsts ģimnāzijas 12. klases skolēni). Pētījuma veikšanai tika sastādīta anketa. Vienā no anketas jautājumiem lūdzām respondentus novērtēt, kā ekonomikas mācību stundas un ārpusstundu pasākumi veicina svarīgu prasmju un spēju veidošanos atbilstoši skalai: 5 – ļoti labi, 4 – labi, 3 – viduvēji, 2 – vāji, 1 – nemaz, 0 – neesmu piedalījies. Anketā respondentiem bija jānovērtē šādas prasmes un spējas:

- 1) saskatīt problēmu, noteikt tās rašanās cēloņus;
- 2) iegūt un analizēt datus, izdarīt secinājumus, atrast problēmas risinājumu;
- 3) strādāt komandā un prast sadarboties ar citiem;
- 4) paust savu viedokli, pamatot to;
- 5) uzklaut citus, pieņemt viedokļu daudzveidību;
- 6) plānot darbību un to veikt patstāvīgi;
- 7) uzņemties atbildību;
- 8) pieņemt lēmumus un uzņemties vadību;
- 9) uzņemties risku;
- 10) pārvarēt neveiksmes un kritiski tās izvērtēt;
- 11) ātri pārorientēties uz nākamo darbību;
- 12) uzņemties iniciatīvu;
- 13) darboties radoši.

1. tabulā ir apkopots respondentu vērtējums.

Analizējot aptaujas datus, redzams, ka vislielākā nozīme ir mācību procesam. To novērtējuši 85% respondentu. Ekonomikas stundās labi vai ļoti labi tiek veidotas šādas prasmes:

- a) strādāt komandā un prast sadarboties ar citiem (77% vērtējumu);
- b) uzklaut citus, pieņemt viedokļu daudzveidību (75% vērtējumu);
- c) plānot darbību un to veikt patstāvīgi (67% vērtējumu);
- d) paust savu viedokli, pamatot to (65% vērtējumu);
- e) uzņemties atbildību un darboties radoši (61% vērtējumu).

Otrajā vietā ir zinātniski pētnieciskie darbi, kurus novērtējis 41% respondentu. Zinātniski pētniecisko darbu izstrādāšana un aizstāvēšana ļoti labi vai ļoti labi palīdz veidot prasmes:

- a) plānot darbību un to veikt patstāvīgi (76% vērtējumu);
- b) strādāt komandā un prast sadarboties ar citiem (75% vērtējumu);
- c) darboties radoši (74% vērtējumu);
- d) uzņemties atbildību (73% vērtējumu);
- e) paust savu viedokli, pamatot to (72% vērtējumu);

1.tabula

Ārpusstundu pasākumu novērtējums

Pasākums	Procenti no skaita grupā				Kopā (skaits)	Procenti no aptaujāto kopskaita
	Ekonomikas un vadības fakultātes 1.kursa studenti	Ekonomikas un vadības fakultātes 2.kursa studenti	LU Fizikas un matemātikas fakultātes studenti	Āgenskalna Valsts ģimnāzijas skolēni		
Mācību stundas	82	88	78	100	222	85
Zinātniski pētnieciskie darbi	37	59	35	50	108	41
Ekonomikas olimpiādes	10	0	13	0	20	8
Biznesa plānu konkurss	15	21	9	29	44	17
Konkurss "Tava reklāma"	13	12	5	12	29	11
Mācību ekskursijas uz uzņēmumiem	15	15	7	5	31	12
Skolēnu mācību firmu konkurss	7	6	4	24	23	9
Datorspēle MESE	8	0	13	90	55	21
Projekts "Ēnu diena"	9	0	15	14	21	8

f) uzklasīt citus, pieņemt viedokļu daudzveidību (72% vērtējumu).

Proporcionāli daudz mazāk respondentu ir vērtējuši biznesa plānu konkursu (17% no visiem respondentiem). Biznesa plānu veidošanai ievērojama nozīme ir šādu prasību attīstībā:

- pieņemt lēmumus un uzņemties vadību (91% vērtējumu);
- uzņemties atbildību (89% vērtējumu);
- darboties radoši (84% vērtējumu);
- strādāt komandā un prast sadarboties ar citiem (80% vērtējumu);
- paust savu viedokli, pamatot to (80% vērtējumu).

Arī mācību ekskursijām uz uzņēmumiem ir ievērojama loma ekonomiskās domāšanas veidošanā. Tās novērtējuši 12% respondentu. Šī ārpusstundu aktivitāte veicina šādu prasību un spēju attīstību:

- strādāt komandā un prast sadarboties ar citiem (58% vērtējumu);
- paust savu viedokli, pamatot to (55% vērtējumu);
- uzklasīt citus, pieņemt viedokļu daudzveidību (55% vērtējumu).

Lielu nozīmi ekonomiskās domāšanas veidošanā datorspēlei MESE piešķir Āgenskalna Valsts ģimnāzijas skolēni (90% respondentu šajā grupā novērtējuši šo aktivitāti). Tikai 8% pārējo grupu dalībnieku novērtējuši šo pasākumu. Tāpēc analizēti tikai Āgenskalna Valsts ģimnāzijas skolēnu sniegtie vērtējumi. Tie parāda, ka datorspēle MESE palīdz veidot šādas

prasmes:

- a) strādāt komandā un prast sadarboties ar citiem (95% vērtējumu);
- b) pieņemt lēmumus un uzņemties vadību (90% vērtējumu);
- c) plānot darbību un to veikt patstāvīgi (75% vērtējumu).

Pārējo ārpusstundu pasākumu efektivitāti līdzīgā veidā vērtēt nav korekti, jo tajos piedalās salīdzinoši mazs respondentu skaits.

Globalizācijas procesu izraisītās pārmaiņas sabiedrībā prasa, lai skolā tiktu veidotas un attīstītas prasmes pieņemt lēmumus, spējas uzņemties risku, iniciatīvu un vadību. Veiktais pētījums parādīja, ka šīs prasmes un spējas ne vienmēr tika atzīmētas kā galvenās. Lai izglītotu nākamos uzņēmējus, kas spēs veidot un vadīt jaunus uzņēmumus un radīt jaunas darbavietas, nepieciešams stundu un ārpusstundu pasākumu organizēšanā lielāku uzmanību pievērst tieši šo spēju un prasmju attīstībai un pilnveidei.

Secinājumi

1. Globalizācijas procesi izvirza jaunas prasības vispārējai un ekonomiskajai izglītībai, pamatojoties uz ekonomiskās domāšanas veidošanas aktualitāti. Latvija vispārīzglītojošo skolu programmās iekļautie mācību priekšmeti palīdz veidot ekonomisko domāšanu. Skolēniem iespējams papildināt savu ekonomisko izglītību, piedaloties ārpusstundu pasākumos, kas saistīti ar ekonomisko izglītību.
2. 85% no aptaujātajiem respondentiem novērtēja ekonomikas mācību stundu efektivitāti, norādot, ka tajās var ļoti vai ļoti labi veidot prasmes strādāt komandā un prast sadarboties ar citiem, uzklaut citus, pieņemt viedokļu daudzveidību, plānot darbību un to veikt patstāvīgi, paust savu viedokli, pamatot to, uzņemties atbildību un darboties radoši.
3. 41% aptaujāto respondentu novērtēja skolēnu zinātniski pētniecisko darbu efektivitāti, norādot, ka, veicot pētījumus, tiek ļoti veidotas prasmes plānot darbību un to veikt patstāvīgi, strādāt komandā un prast sadarboties ar citiem un darboties radoši, uzņemties atbildību, paust savu viedokli, pamatot to un uzklaut citus, pieņemt viedokļu daudzveidību.
4. 17% respondentu vērtēja biznesa plānu konkursa ietekmi uz ekonomiskās domāšanas veidošanu. Rezultāti rāda, ka šim konkursam ir nozīme, apgūstot prasmes pieņemt lēmumus un uzņemties vadību, uzņemties atbildību, darboties radoši, paust savu viedokli, pamatot to un strādāt komandā un prast sadarboties ar citiem biznesa plānu veidošanā.
5. Pētījuma rezultāti parāda, ka lielāka uzmanība jāpievērš mācību ekskursiju veidošanai, jo tās attīsta prasmes strādāt komandā un prast sadarboties ar citiem, paust savu viedokli, pamatot to un uzklaut citus, pieņemt viedokļu daudzveidību.
6. Aptaujas rezultāti ļauj secināt, ka ekonomikas stundās un ārpusstundu pasākumos netiek pietiekoši līmenī attīstīta prasme pieņemt lēmumus un spēja uzņemties iniciatīvu un vadību.
7. Vairāk uzmanības jāpievērš ekonomikas mācību stundu organizēšanai un vairāk resursu jāpiesaista ekonomikas skolotāju izglītošanai, jo ekonomiskās domāšanas veidošanai nepieciešamās prasmes vislabāk tiek veidotas tieši ekonomikas mācību stundās.
8. No ārpusstundu pasākumiem lielāka uzmanība jāpievērš zinātniski pētniecisko darbu konkursam un biznesa plānu konkursam, jo šo pasākumu efektivitāte

ekonomiskās domāšanas veidošanā ir vislielākā.

9. Apraksstūtais pētījums norāda uz to, ka ārpusstundu pasākumu efektivitāti samazina mazais dalībnieku skaits. Lielāko daļu ārpusstundu aktivitāšu varēja novērtēt tikai 20% respondentu.

LITERATŪRA

1. Bikse V. Latvijas integrācija Eiropas Savienībā un ekonomiskās izglītības problēmas. *Zinātmiskie raksti vadības problēmas, koncepcijas, metodes, 623. sējums*. Rīga: Latvijas Universitāte, 1999.
2. *Biznesa ekonomiskie pamati. Īspārējās vidējās izglītības standarts*. Rīga: ISEC, 2001.
3. *Komerczinības. Īspārējās vidējās izglītības standarts, projekts*. Rīga: ISEC, 2002.
4. *2001./2002. gada pārskats*. Rīga: Junior Achievement Latvija, 2002.

SUMMARY

The topicality of the development of economic thinking in connection with changes in the society's development caused by globalization, is examined in the article. The demands to the reorganization of educational system, which provide the development of a personality, correspondent to the demands of a modern society, are analyzed here. The author describes the development of economic thinking in economics classes and out-of-classes activities in schools in Latvia. Besides that the description of research is given as well, which helps to evaluate the efficiency of the economics classes and out-of-classes activities in the process of development of skills and abilities which are important in creating economic thinking. Having summarized the results of the research, the author has come to the conclusion that economic classes and elaboration of scientific researches have greater efficiency than other out-of-classes activities. A small amount of participants in out-of-class activities is the proof of their low efficiency. The author considers that the most important item in the development of economic thinking is education of teachers of economics. It will raise the efficiency of economics classes.

Izglītības iestādes vadītājs pārmaiņu procesā

Agris Upenieks

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,

Jūrmalas gatvē 74/76, Rīgā.

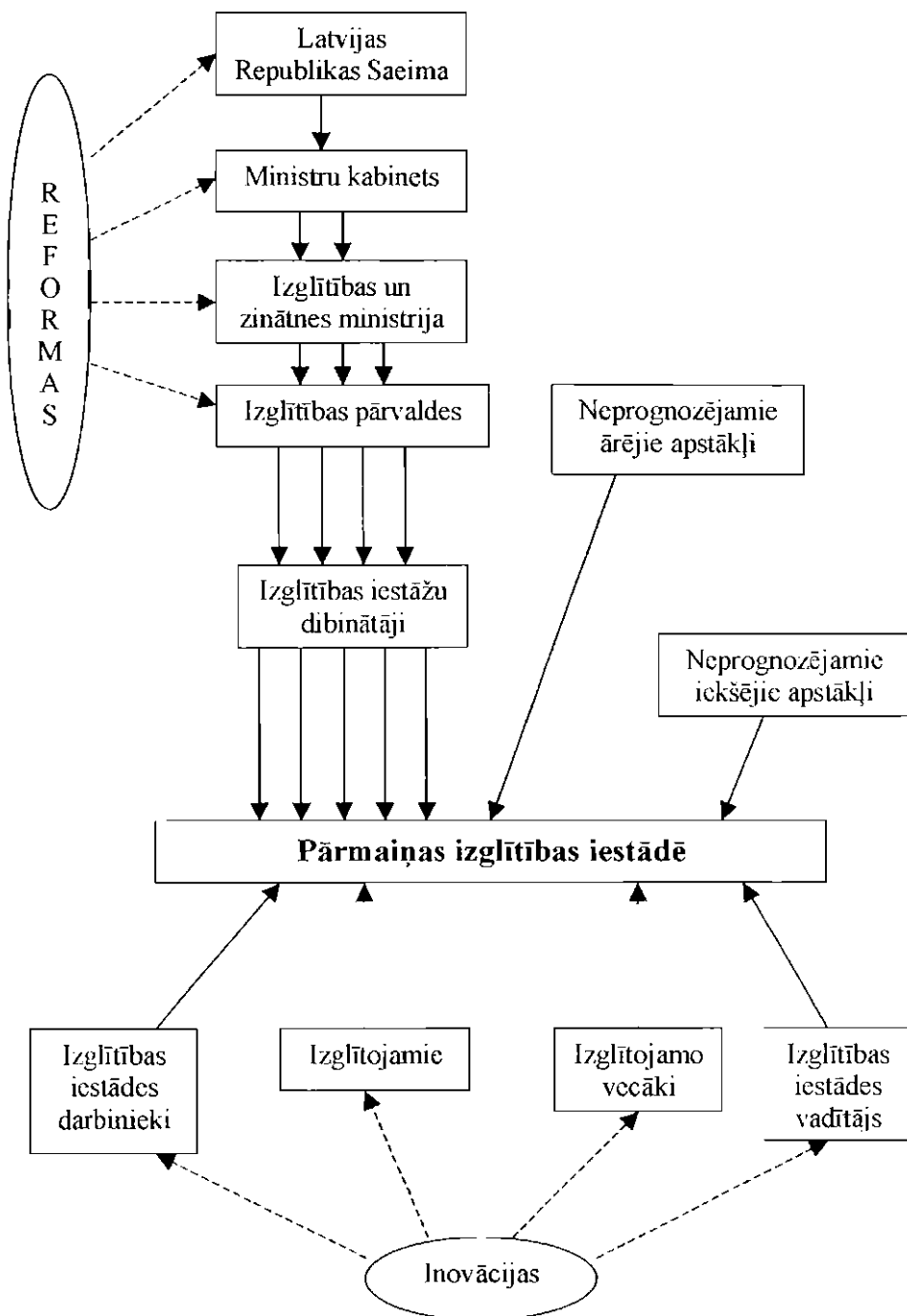
agris.upenieks@lu.lv

Rakstā analizēti faktori, kas izraisa pārmaiņas izglītības iestādēs. Tās ir reformas, inovācijas, neprognozējamie iekšējie un ārējie apstākļi. Reformu gaitu nosaka izglītības iestāžu darbību reglamentējošie dokumenti: koncepcija, likumi, noteikumi, rīkojumi un instrukcijas. Inovācijas ierosina attiecīgās izglītības iestādes izglītojamie, viņu vecāki, darbinieki un administrācijas pārstāvji. Turklāt pārmaiņas izglītības iestādēs nereti izraisa dažādi ārējie faktori - sabiedrisko organizāciju un fondu darbība, sociālie apstākļi, politiskās aktivitātes, starptautiskie notikumi utt., kā arī iekšējie faktori - darbu sāk jauns izglītības iestādes vadītājs vai jauni pedagoģiskie un tehniskie darbinieki, notiek pārmaiņas iestādes struktūrā utt. Pārmaiņu norisi ietekmē tas, vai valstī ir relatīvas stabilitātes periods vai lielu aktivitāšu laiks. Šobrīd Latvijā nevaram runāt par mierīgu, sabalansētu valsts attīstību un izglītības iestāžu vadītājiem jābūt gataviem saprast un vadīt pārmaiņu procesu šajos apstākļos. Galvenais izglītības iestāžu vadītāju uzdevums ir veidot organizāciju, kuras darbinieki spēj piemēroties situācijai un vēlas mācīties. Lai to veiktu, direktoriem un citām amatpersonām jābūt labām organizatora un skolotāja spējām un prasmēm. Rakstā aplūkots arī jautājums, kā veidot un vadīt adaptīvu, mācīties spējīgu organizāciju, kā sagatavoties un veikt pārmaiņas izglītības iestādēs, izmantojot dažādus pārmaiņu modeļus un ņemot vērā organizācijas kultūras tipu.

Atslēgvārdi: reformas, inovācijas, faktori, stratēģiskie modeļi, izglītības iestādes vadītājs, pārmaiņu process.

Pārmaiņas ir attīstības pazīme. Tās raksturo izglītības procesa likumsakarīgu kvalitatīvu izaugsmi konkrētu apstākļu ietekmē. Šādas pārmaiņas tiek apzināti un mērķtiecīgi sekmētas, lai izglītības procesus pēc iespējas maksimāli tuvinātu sabiedrības attīstības tendencēm. Izglītības iestādes vadītāja apzinīga, profesionāla darbība nosaka to, kā reformas tiks īstenotas konkrētajā izglītības iestādē. Izglītības iestādes vadītāja un viņa vietnieku atbildību un pienākumus reglamentē Latvijas Republikas Izglītības likums, Vispārējās izglītības likums, Profesionālās izglītības likums un Augstskolu likums, kā arī Izglītības un zinātnes ministrijas noteikumi, rīkojumi, skolu dibinātāja instrukcijas un rīkojumi. Turklāt vadītāja darbību, atbildību un pienākumus nosaka attiecīgās izglītības iestādes nolikums vai satversme.

Pārmaiņu ceļojū izglītības iestādē (sk. 1.att.) ir reformas, inovācijas, kā arī neprognozējami iekšējie un ārējie apstākļi. Ar reformām saprotam tās pārmaiņas, kuras veicina dažādi izglītības iestāžu darbību reglamentējoši dokumenti: likumi, koncepcijas, noteikumi, rīkojumi un instrukcijas. Šo dokumentu izveidotāji un apstiprinātāji ir Latvijas Republikas Saeima, Ministru kabinets, Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija, rajonu izglītības pārvaldes un izglītības iestāžu dibinātāji. Izglītības iestāde un tās vadītājs ar saviem priekšlikumiem var piedalīties to izstrādē un labošanā. Inovācijas ir jaunievedumi mācību procesā vai citās izglītības iestādes darbības jomās, kurus ierosina un atbalsta izglītības iestādes iekšējā un ārējā vide.



1. att.

Faktori, kas nosaka pārmaiņas izglītības iestādē.

Fig. 1.

Factors, who determine changes in educational institution.

Inovāciju rosinātāji var būt attiecīgās izglītības iestādes izglītojamie, viņu vecāki, darbinieki un šīs iestādes vadītājs. Pārmaiņas nereti izraisa arī dažādi ārējie faktori, piemēram, sabiedrisko organizāciju un fondu darbība, sociālie apstākļi, politiska dzīve valstī, starptautiskie notikumi utt. Arī iestādes iekšējā situācija var veicināt pārmaiņu procesu, piemēram, darbu sāk jauns izglītības iestādes vadītājs vai citi darbinieki, tiek pārveidota iestādes struktūra utt. Ārējo un iekšējo apstākļu ietekme nav prognozējama. Ir tikai zināms, ka minētie faktori noteikti izraisīs pārmaiņas. Vienmēr grūti prognozēt, kādas tās būs un cik dziļi tās skars izglītības iestādes darbību un kultūru.

Izglītības iestādes vadītāja nozīmi, stratēģiju un taktiku pārmaiņu procesā nosaka tas, vai sociāli ekonomiskā un politiskā situācija valstī ir relatīvi stabila vai strauji mainīga. Šobrīd Latvijā joprojām nevaram runāt par mierīgu, sabalansētu valsts attīstību. Tāpēc nepieciešams aplūkot jautājumu par izglītības iestādes vadītāja lomu un darbību ātru un plašu pārmaiņu procesā, kas vērstas uz sabiedrības humanizāciju un demokratizāciju. Nozīmīgākais un atbildīgākais vadītāja uzdevums pašlaik ir tādas organizācijas izveide, kuras darbinieki būtu spējīgi viegli adaptēties sarežģītās situācijās un kuri vēlētos turpināt mācības. Tāpēc vadītājam nepieciešams sagatavot izglītības iestādes darbiniekus un izglītojamos dažādu pārmaiņu ātrai uztverei, izpratnei un īstenošanai.

Lai izveidotu adaptīvu, attīstīties spējīgu organizāciju, tās vadītājam, pēc P. Sendža (Senge, 1990) domām, jābūt labam:

- plānotājam,
- "stūrmanim",
- skolotājam.

Vadītāja uzdevums ir panākt, lai darbinieki nepārtraukti pilnveidotos – lai viņi spētu saprast jaunas, sarežģītas parādības, veidotu objektīvu situācijas redzējumu un uzlabotu kopīgas domāšanas modeļus. Tas nozīmē, ka vadītāja pienākums ir veicināt pedagoģisko darbinieku vēlmi turpināt izglītību.

Tāpēc vadītājiem tālākizglītība jāplāno tā, lai visi varētu veiksmīgi risināt kritiskās problēmsituācijas darbā un pilnveidot savu meistarību attiecīgā mācību priekšmeta metodikā, kā arī audzināšanā. Jāpanāk, lai mācību un audzināšanas process izglītības iestādē notiktu sistemātiski un pēc iespējas integrēti. Latvijā īpaši vēlams domāt par izglītības iestādes darbinieku saskaņotu un vienotu rīcību mācību un audzināšanas procesā. Jāatceras, ka cilvēki mācās to, kas viņiem pašiem liekas vajadzīgs, nevis to, ko iesaka citi. Tāpēc izglītības iestādes vadītāji nereti sastopas ar ievērojamām grūtībām un padoto pretestību, plānojot viņu izglītības un tālākizglītības norisi. Tas ir jauns un sarežģīts to vadītāju uzdevums, kas par tādiem kļuvuši, pateicoties savām lēmumu pieņemšanas un problēmu risināšanas spējām un prasmēm. Lai plānotu darbinieku mācīšanos, nepieciešama prasme viņus atbalstīt, motivēt mācībām un palīdzēt mācību procesā. Tas nav iespējams, ja vadītājs, kas ir paraugs citiem, pats neturpinās mācības, nepapildinās savu kompetenci.

Plānojot darbinieku tālākizglītību, noteikti jāveic izglītības iestādes mācību un audzināšanas darba un iegūto rezultātu kontrole un pedagoģiskā analīze. Tas dod iespēju darbiniekiem rast pārliecinošu mācību motivāciju. Iekšējās un ārējās kontroles rezultātu analīze un pedagoģiskā interpretācija ļauj atklāt gan tās problēmas, kuras ir aktuālas visiem izglītības iestādes darbiniekiem, gan arī tās, kuras jārisina katram individuāli. Viens no šo problēmu risināšanas veidiem ir mācības. Pēc iegūtajiem analīzes rezultātiem vadītājs var secināt, kādas zināšanas un prasmes būtu nepieciešams apgūt un kādas mācību formas – izmantot, līdz ar to ir iespējams izstrādāt un darbiniekiem piedāvāt izglītības vai tālākizglītības plānu nepieciešamo kompetenču apguvei.

Ņemot vērā izglītības iestāžu darbinieku zemo atalgojumu Latvijā, vadītāja uzdevums ir rūpēties par materiālo atbalstu mācību nodrošināšanai un izglītības ieguves stimulēšanai. Naudas resursus šim mērķim var iegūt, piemēram, nepieciešamos līdzekļus paredzot izglītības iestādes budžetā, lūdzot palīdzību pašvaldībām, skolu dibinātājiem, sponsoriem, kā arī izmantojot izglītības iestādes nopelnītos līdzekļus utt. Tātad izglītības iestādes vadītāja uzdevums ir radīt savā organizācijā mācībām labvēlīgu gaisotni un rūpēties par materiālo atbalstu.

Izglītības iestādes vadītājs kā stūrmanis nemītīgi meklē un pārrauga organizācijas rīcības mērķi un darbības virzienu. Adaptīvā organizācijā vadītājs, veidojot savus uzskatus, uzklausa citu domas un apzinās, ka viņa personīgais redzējums ir tikai daļa no kopainas. Tas nemazina vadītāja atbildību, bet gan to palielina. Tāpēc arī šai amatpersonai nepieciešams tālākizglītoties, tikties ar citu izglītības iestāžu vadītājiem un paust savus un uzklaust citu viedokļus kursu, semināru un konferenču laikā. Vadītājs, būdams arī skolotājs, neuzspiež citiem savu redzējumu. Viņš jauniegūtās zināšanas pārvērš par visiem pieejamu informāciju, kuru rosina brīvi apspriest un attīstīt tālāk, aicina skolotājus domāt par sava darba sistemātiskumu un vienotu veselumu. Tas savukārt sekmē padoto mācību motivācijas veidošanos un mērķtiecīgu rīcību.

M. Fulans (Fulans, 1999) dod praktiskus padomus izglītības iestādes vadītājam, kas cenšas izveidot skolu, kuras darbinieki vēlas mācīties.

1. Izziniet un atbalstiet skolas tradīcijas.
2. Protiet novērtēt savus skolotājus, veiciniet viņu profesionālo izaugsmi.
3. Attīstiet to, kas jums ir būtisks.
4. Izsakiet to, kas jums ir svarīgs.
5. Veiciniet sadarbību, nevis pakļaušanos.
6. Dodiet izvēles tiesības, nevis pavēliet.
7. Izmantojiet birokrātiskos līdzekļus, lai veicinātu, nevis ierobežotu darbību.
8. Uzturiet sakarus ar ārpusauli.

Ja tas tiek veikts, tad pārmaiņas, ko izglītības iestādes darbībā izraisa reformas, inovācijas, ārējie un iekšējie apstākļi, tiks uztvertas kā pašsaprotama, vēlama parādība. Pārmaiņas ir dinamiski sarežģīts process, un tā īstenošanai vadītājam nepieciešams apgūt jaunas prasmes.

M. Fulans (Fulans, 1999) uzskata, ka vadītājam:

- 1) jāizprot kontroles pozitīvā nozīme,
- 2) jāplāno varas izmantošanas veidi,
- 3) jāizveido pašorganizēties spējīgas mācību grupas,
- 4) jāattīsta daudzveidīgas tradīcijas,
- 5) nav jābaidās riskēt,
- 6) jāuzlabo grupu mācīšanās prasmes,
- 7) jāstagādā pietiekami daudz finansiālo un materiālo resursu.

Izglītības iestāžu vadītājiem ir jāmacās noturēt izglītojamos uzmanības centrā, jo pārmaiņas paredzētas, lai ieguvēji būtu tieši viņi, jāprot dalīt varu ar skolotājiem, veicināt risku un vēlmi problēmas risināt. Bez tam jāatrod laiks, lai kontaktētos ar izglītības iestādes darbiniekiem, izglītojamiem un sabiedrību. Vadītājam ir jā rūpējas par savas kompetences saglabāšanu un paaugstināšanu, lai nodrošinātu plašāko redzējumu visu debašu, darbību un vērtēšanas centrā.

Adaptīvā izglītības iestādē palielināsies skolotāju metodiķu, koordinātoru, atbildīgo par profesionālo pilnveidi, mācību programmām utt. loma vadības procesā. Pašlaik izglītības iestādes vadītājam ir ļoti nozīmīga loma organizācijā, jo skolotāji vēl nav sagatavoti vadītāja

pienākumu izpildei. Nākotnē var zust izglītības iestādes vadītāja amats pašreizējā izpratnē, jo daļa pedagogu kļūs par vadītājiem, veicot noteiktus pienākumus un atbildot par konkrētām izglītības iestādes darbības jomām. Tādējādi vadītāja darbs iegūs pavisam citu raksturu. Lai sasniegtu šādu līmeni, daudz jāmācās gan pedagogiem, gan arī izglītības iestāžu vadītājiem.

Izglītības iestādes vadītājam, plānojot un vadot pārmaiņu norisi, nepieciešams ievērot arī izglītības iestādes kā organizācijas kultūras tipu (Reņģe, 1999). Slēgtā tipa organizācijās pārmaiņas jāveic ļoti piesardzīgi un pakāpeniski, jo strauja rīcība izsauks aktīvu pretestību vai notiks atra, ārēja pārkaršanas, pielāgošanās jaunajai situācijai. Haotiskā kultūras tipa organizācijās pārmaiņu ieviešana noritēs ātri un veiksmīgi, jo šādos kolektīvos jau ik dienas notiek nepārtrauktas pārmaiņas. Vadītājam tikai jārūpējas, lai tās notiktu secīgi, pārdomāti un līdz galam. Atvērtā kultūras tipa organizācijās pārmaiņu plānošanā un norisē ir būtiski iesaistīt visus darbiniekus. Vadītājam rūpīgi jādomā par pārmaiņu motivāciju. Savukārt sinhronā kultūras tipa organizācijās būs grūti panākt, lai vadītājs tiktu uzklausīts, ja viņš pats pavēstīs pārmaiņu ideju. Tāpēc ieteicams plānot un realizēt pārmaiņas, izmantojot uzticamu un atbildīgu darbinieku palīdzību. Noteikti jāpārdomā un rūpīgi jāplāno iecerēto pārmaiņu popularizēšanas un ieviešanas gaita.

Balstoties uz zināšanām par organizācijas kultūras īpatnībām, izglītības iestādes vadītājs var izvēlēties piemērotāko pārmaiņu ieviešanas stratēģisko modeli (Law and Glover, 2001).

1. Empīriski racionālais jeb birokrātiskais modelis. Dalībnieki ir atsaucīgi, ja pārmaiņas tiek izskaidrotas un pārrunātas. Šī stratēģija balstās uz izglītošanu, treniņu, pētījumu un teorētisko atziņu popularizēšanu un izmantošanu.

2. Normatīvi izglītojošais (normative-re-educative) jeb koleģiālais modelis. Šis modelis balstās uz atziņu, ka pārmaiņas izglītības iestādēs vai citās organizācijās nav realizējamas bez pārmaiņām sabiedrības un indivīdu nostājā pret notiekošo, bez vērtību pārvērtēšanas, zināšanu papildināšanas un jaunu attiecību veidošanas starp cilvēkiem. Šai stratēģijai raksturīga konsultantu jeb t.s. pārmaiņu aģentu piesaistīšana. Kaut gan šis modelis tiek izmantots, novērtējot pārmaiņu ieviešanas gaitu, tā panākumus lielā mērā nosaka tas, vai organizācijā ir piemēroti darbinieki.

3. Piespiedu jeb politiskais modelis. Šī stratēģija tiek lietota, reorganizējot pieceju politiskajiem, administratīvajiem un ekonomiskajiem resursiem, un ir nozīmīga daudzu pārmaiņu vadīšanā ar likumdošanas un direktīvu palīdzību.

Taču, ņemot vērā visu iepriekš aplūkoto, var secināt – lai jebkuras pārmaiņas noritētu veiksmīgi, izglītības iestādes vadītājam:

- 1) jāpamato pārmaiņu nepieciešamība, jānoskaidro to efektivitāte (jāuzzina, kā citi tās ieviesuši, ko ieguvuši, kā izvairīties no sarežģījumiem) un jāpopularizē šīs pārmaiņas;
- 2) jāapzinās, ko ar pārmaiņām vēlas panākt, jāformulē uzdevumi, jāizvērtē pārmaiņu nozīmība iestādei nākotnē (nedrīkst sarežģīt);
- 3) jānoskaidro prioritātes, jādomā par rīcības pēctecību;
- 4) jāizstrādā darbības stratēģija un taktika, lai sasniegtu izvirzīto mērķi, jāpārlicinās par mērķu realizācijas iespējamību, jāizstrādā detalizēts tādu pārmaiņu plāns, kuru ieviešanai nepieciešami ievērojami un garantēti resursi;
- 5) jāformulē kvantitatīvie mērķi un jānosaka rezultātu mērīšanas procedūra (lietojami tikai kritiski nozīmīgie rādītāji);
- 6) jāpārdomā komunikācijas process: rīkojumi jānodod tieši, skaidri un nepārprotami, jānodrošina informācijas atgriezeniskā saite;
- 7) jābūt līderim – jārāda piemērs padotajiem (darbinieki ievēros un novērtēs vadītāja darbus, nevis teikto), jāriskē saprātīgi, jāparūpējas, lai atbalstītāji būtu vairākumā un to

skaits nemitīgi pieaugtu;

8) jānodrošina resursi un jākontrolē to izlietojums, jākontrolē kvalitātes un kvantitātes attiecība;

9) jāattīsta savas spējas un jāpilnveido prasmes (nepieciešamības gadījumā jāmeklē konsultanti);

10) jāmotivē un jāstimulē darbinieki pārmaiņu veikšanai.

Pārmaiņas izglītības iestādē ir veiksmīgas tad, ja to realizācijas gaita tiek kontrolēta ar mēru, atļaujot notikumiem attīstīties pietiekami patstāvīgi. Pārmaiņu process nepakļaujas stingrai pārbaudei un ietekmei, jo tas ir sarežģīts un grūti izzināms. Vadītāja uzdevums ir iemācīties labāk izprast neparedzamās situācijas, neapjukt tajās un apzināties to vadīšanas iespējas.

LITERATŪRA

1. Beļickis I., Blūma D., Koķe T., Markus D., Skujiņa O., Šalme A. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000, 248 lpp.
2. Fulans M. *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 166 lpp.
3. Law S., Glover D. *Educational leadership and learning*. Philadelphia: 2001, 305 pp.
4. LR Izglītības likums. <http://www.izm.gov.lv>
5. Reņģe V. *Organizāciju psiholoģija*. Rīga: Kamene, 1999, 171 lpp.
6. Senge P. *The Fifth Discipline*. Doubleday, New York: 1990, 158 pp.
7. Zelvys R. *Managing education in period of change*. Oslo: ELI Publishing, 2000. 116 pp.

SUMMARY

This paper examines factors related to the rapid changes in educational institutions. These are reforms, innovations, non-predictable internal and external circumstances. The reforms are required by regulative documents: conceptions, laws, instructions and regulations. Innovations are promoted by students, their parents, teachers and administration representatives of the educational institutions. Also the changes are caused by external circumstances: by public community organizations, different social fund activities, social settings, political activities, international regulations etc., and also by internal experience: by new employees in educational institutions, structural changes etc.

The changes depend on condition – of the state whether there is a period of relative stability or this a period of rapid governmental changes. At present there's no calm, balanced development throughout Latvia. This is the basic reason why the leaders of educational institutions should be ready to understand and lead the process of changes through the existing conditions. The main task of these leaders is to create an adoptive, suitable educational environment. In order to accomplish this task leaders have to be ready to get involved exercising their abilities as stewards, programmers, teachers.

This paper contains an analyses of how to develop and lead adaptive, learning organizations, how to prepare and implement changes in educational institutions, by using different models of changes and taking into consideration of different culture types.

Pārmaiņu process pieaugušo izglītībā

Velga Vīksna

Latvijas Universitāte, "R&V Izglītības Centrs",
Skolas ielā 4, Rīgā.
runv@delfi.lv

Šajā rakstā galvenā uzmanība pievērsta pieaugušo izglītībai, ņemot vērā mūsdienu sabiedrības vēlēšanos iesaistīties dažādās mūžizglītības programmās visas dzīves laikā.

Darbā tiks apskatīti šādi jautājumi.

1. Galvenās tendences izglītības jomā Latvijā izstrādātajos dokumentos, kas reglamentē pieaugušo izglītību:

- "Latvijas Pieaugušo izglītības koncepcija",
- "Latvijas Izglītības attīstības programma 2000.–2004. gadam",
- "Vadlīniju projekts – Augstākās izglītības, zinātnes un tehnoloģiju attīstības vadlīnijas 2002.–2010. gadam",
- ilgtspējīgas attīstības koncepcija "Latvijā: no vīzijas uz darbību"

2. Problēmas cilvēkresursu attīstībā un nodarbinātības sfērā Latvijā: vai ir nepieciešams iegūt jaunas iemaņas un kvalifikācijas, lai darba mūžā varētu sekot jaunajām mūsu valsts un visas pasaules attīstības tendencēm?

Darba nobeigumā tiks piedāvāti ieteikumi pieaugušo izglītības jomā Latvijā

Atslēgvārdi: pieaugušo izglītība, mūžizglītība, tālākizglītība.

Saisinājumi: ES – Eiropas Savienība, IZM – Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija

Ievads

Mūsdienu straujo zinātnes un tehnikas sasniegumu un augsto tehnoloģiju laikmeta formālajā izglītībā iegūtās zināšanas un prasmes noveco arvien ātrāk. Šodien ikvienam ir nepieciešams iegūt jaunas zināšanas un prasmes, jo ikvienu skar ekonomisko un sociālo apstākļu maiņa, kas notiek gan mūsu valstī, gan visā pasaulē. Viens no sabiedrības būtiskākajiem uzdevumiem ir rosināt cilvēkus mācīties visu mūžu.

Visā pasaulē notiek pāreja uz sabiedrību, kas nepārtraukti mācās. Mūžizglītība dod iespēju ikvienam individuāli mācīties visu dzīvi atbilstoši strauji notiekošajam pārmaiņām valstī. Ikvienam ir skaidrs, ka jau tuvākajā nākotnē bus grūti strādāt savā profesijā, izmantojot tikai tās zināšanas, kas iegūtas skolā vai augstskolā. Iespējams, ka būs nepieciešams papildināt zināšanas ne tikai savā specialitātē, bet arī apgūt pilnīgi svešas nozares, lai varētu uztvert un izmantot strauji notiekošos procesus Latvijā un visā pasaulē. Ja Latvijā tuvākajos gados būs gaidāma strauja tautsaimniecības attīstība, tad var rasties nepieciešamība ne vienu reizi vien dzīves laikā mainīt profesiju. Konkurētspēju darba tirgū var saglabāt vienīgi tie, kas spēj izsekot strauji notiekošajam pārmaiņām. Protams, Latvijas izglītības sistēmai jābūt gatavai piedāvāt tādas mūžizglītības programmas, lai būtu iespējams izvēlēties un mainīt profesijas, ja tas nepieciešams. Ne vien pamatskolas, vidusskolas un augstskolas programmām, bet arī pieaugušo izglītības programmām jābūt pieejamām pēc iespējas ērtāk un tuvāk visiem interesentiem, kas vēlas tajās iekļauties. Mūžizglītības

programmas jāveido, balstoties uz jauno informācijas tehnoloģiju vidi, kurai ir arvien lielāka nozīme. Ja valstī būs vairāk gudru un izglītotu cilvēku, arī tautsaimniecības uzplaukums būs straujāks un ikviena sabiedrības locekļa dzīve būs pilnvērtīgāka un iespējam bagātāka.

Šajā darbā galvenā uzmanība tiks pievērsta pieaugušo izglītībai un mūžizglītībai. Darba mērķis ir pastāstīt par šobrīd pieejamajiem dokumentiem, kas reglamentē pieaugušo izglītību Latvijā: Latvijas Pieaugušo izglītības koncepciju, Latvijas Izglītības attīstības programmu 2000.–2004. gadam, Vadlīniju projektu – Augstākās izglītības, zinātnes un tehnoloģiju attīstības vadlīnijas 2002.–2010. gadam, ilgtspējīgas attīstības koncepciju “Latvijā: no vīzijas uz darbību”, ES izstrādāto darba dokumentu “Mūžizglītības memorands” un citiem dokumentiem.

Šā darba uzdevumi: 1) izanalizēt minētos dokumentus saistībā ar pieaugušo izglītību un mūžizglītības tendencēm Latvijā; 2) meklēt atbildes uz jautājumiem: Kā cilvēkresursu attīstības problēmas un pārmaiņas nodarbinātības sfērā ietekmēs Latvijas tuvākās perspektīvas?, Vai ir nepieciešams iegūt jaunus iemaņus un kvalifikācijas, lai darba mūžā varētu sekot jaunajām attīstības tendencēm gan mūsu valstī, gan visā pasaulē? u.tml.

1. Galvenās tendences izglītības jomā Latvijā izstrādātajos dokumentos, kas reglamentē pieaugušo izglītību

Šobrīd Latvijā nav vienotas pieejams jautājumam par pieaugušo izglītības vietu izglītības sistēmā. Nav pat likuma par pieaugušo izglītību, ir tikai likuma koncepcija. Neatbildēts ir jautājums par to, kurā vietā Latvija redz savus pieaugušo izglītības sistēmas dalībniekus, ņemot vērā gauso ceļu uz pieaugušo izglītības likuma pieņemšanu. Atliek vienīgi cerēt, ka, savstarpēji sadarbojoties sabiedrībai un varas institūcijām, nākotnē nonāksim līdz likuma izpaušmei dzīvē.

1.1. Latvijas Pieaugušo izglītības koncepcija [10]

Latvijas Republikas Izglītības koncepcija ir apstiprināta ar Latvijas Republikas IZM 1998. gada 24. februāra rīkojumu Nr.111.

Koncepcijā ir uzsvērts, ka galvenais faktors integrācijai ES, sociāli ekonomiskai attīstībai un konkurētspējai Latvijā ir un būs izglītota sabiedrība un kvalificēts darbaspēks.

Viens no pieaugušo izglītības sistēmas uzdevumiem ir pastāvīgi pilnveidot pieaugušo vispārīgo un profesionālo izglītību.

Koncepcijā minēti arī galvenie pieaugušo izglītības sistēmas trūkumi.

1. Trūkst zinātniskas izpētes par pieaugušo izglītības vajadzībām.
2. Nav visaptverošas statistiskas informācijas.
3. Nav izveidota pedagogu sagatavošanas sistēma pieaugušo apmācībai.
4. Nav atrisināts jautājums par pieaugušo izglītības programmām, saturu un kvalitāti.
5. Nav līdzsvara starp profesionālo un pieaugušo vispārējo izglītību, kas var kļūt par potenciālu bremsējošu faktoru pilsoniskas sabiedrības veidošanā.

Koncepcijā teikts, ka pieaugušo izglītībā nepieciešama:

1. īpaša izglītības darba satura organizācija;
2. izglītības darba metodika un rezultātu novērtēšana, ko nosaka pieaugušo izglītojamo (dažādas mērķgrupas) uzkrātā dzīves pieredze.

Koncepcijas mērķis: Latvijas pieaugušo izglītības koncepcija ir pieaugušo izglītības attīstības stratēģiskais pamats. Koncepcijas nepieciešamības pamatojumā uzsvērti vairāki riska faktori, kas var rasties, ja Latvijā neattīstīsies mērķtiecīga un kvalitatīva pieaugušo izglītības sistēma.

Koncepcijas 4. nodaļā dotas atbildes uz pieaugušo izglītības sistēmas attīstības problēmu risinājumu. Uzsveršū manuprāt svarīgākās no tām.

1. Pilnveidot kopējās situācijas analīzi pieaugušo izglītībā.
2. Veikt organizatoriskus pasākumus pieaugušo izglītības tālākai attīstībai:
 - 2.1. veicināt darba devēju iesaistīšanu pieaugušo izglītībā,
 - 2.2. veicināt profesionālo asociāciju nozīmes pieaugumu,
 - 2.3. izstrādāt pieaugušo izglītību regulējošus normatīvus.

Koncepcijā uzsvērti galvenie pieaugušo izglītības sistēmas uzdevumi.

1. Pieaugušo izglītībai jāklūst par izglītības sistēmas sastāvdaļu.
2. Latvijas pieaugušo izglītības sistēma jāattīsta saskaņā ar Eiropas valstīs atzītiem mūžizglītības uzdevumiem.
3. Jāveicina pieaugušo izglītības pieejamība visiem pieaugušajiem.
4. Jāveicina latviešu valodas un Eiropas valstu valodu apgušana.
5. Jāturvina pieaugušo vispārīgā un profesionālā izglītība praktiskai darbībai.

Koncepcijas 6. nodaļā nosaukti pieaugušo izglītības īstenošanas pamatprincipi:

1. Pieaugušo izglītība īstenojas izglītības piedāvājuma un pieprasījuma mijiedarbībā un pamatojas uz darba devēju, darbinieku un valsts sadarbību.
2. Pieaugušo izglītība attīstās valsts un tās reģionu līdzsvarotās izaugsmes interesēs.
3. Pieaugušo izglītība ir pieejama visu vecumposmu personām visa mūža garumā neatkarīgi no iepriekš iegūtās izglītības.

Koncepcijas tālākajās nodaļās ir uzskaitīti pieaugušo izglītības veidi, aprakstītas pieaugušo izglītības programmas, šādas izglītības piedāvātāji un formas, kādās notiek pieaugušo izglītība.

1.2. Latvijas izglītības attīstības programma 2000.–2004. gadam [3]

Latvijas Izglītības attīstības programmā 2000.–2004. gadam ir teikts, ka pieaugušo izglītības (mūžizglītības) nepieciešamību un specifiku nosaka Latvijas iedzīvotāju izglītības līmenis. Pēc Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvaldes 1999. gada datiem, augstākā izglītība ir tikai 12,7% Latvijas iedzīvotāju, vidējā vispārējā un vidējā speciālā izglītība – 52,8%, arodizglītība – 3,2% un pamatzglītība vai nepabeigta pamatzglītība – 31,3% Latvijas iedzīvotāju.

Latvijas izglītības attīstības programmas 3.7.1. nodaļā noteikti vairāki pieaugušo izglītības (mūžizglītības) attīstības uzdevumi. Svarīgākie no tiem šādi.

1. Attīstīt pieaugušo izglītības iestāžu sadarbības tīklu.
2. Izveidot tālākizglītības un tālmācības kursu kvalitātes novērtēšanas sistemu.
3. Turpināt tālmācības metožu ieviešanu Latvijā.
4. Veicināt izglītības pieejamību un nodrošināt sabiedrības informētību un informācijas apriti par pieaugušo izglītību.
5. Veicināt pieaugušo izglītības organizatoru un pedagoģu profesionālo kvalifikācijas paaugstināšanu.
6. Attīstīt starptautisko sadarbību pieaugušo un tālākizglītības jomā ES kontekstā un saistībā ar informācijas tehnoloģiju attīstību.

Latvijas Izglītības attīstības programmā ir noteiktas vairākas programmas prioritātes pieaugušo izglītības (mūžizglītības) attīstībai (sk. 3.7.2. nodaļu). Svarīgākās no tām ir šādas.

1. Izglītības kvalitātes paaugstināšanu veicinās tālākizglītības un tālmācības kursu kvalitātes novērtēšanas sistēmas izveide.
2. Resursu izmantošanas efektivitātes paaugstināšanu virzīs pieaugušo izglītība reģionu sociāli ekonomiskās attīstības veicināšanai.

3. Izglītības pieejamības nodrošināšanu veicinās Virtuālās universitātes izveide, kas mācību piedāvājuma nodrošināšanai izmantos informācijas tehnoloģijas.

Programmas nobeigumā ir uzsvērts, ka Latvijas izglītības sistēmas trūkums ir kritiskas domāšanas spēju veidošanas un patstāvīgas mācīšanās nozīmes nenovērtēšana. Lai sagatavotu valsts iedzīvotājus dzīvei, kurā ārkārtīgi strauji mainās iespējas un tehnoloģijas, nepieciešamas būtiskas pārmaiņas izglītības ieguves procesā. Mūsu valsts ģeopolitisks stāvoklis un ierobežotie izejvielu un enerģētiskie resursi nosaka galvenos Latvijas konkurētspēju noteicošos faktorus: tie ir un būs izglītoti iedzīvotāji un kvalificēts darbaspēks. Tāpēc iedzīvotājiem jānodrošina iespējas mācīties visu mūžu. Svarīgi ir veicināt izglītības pieejamību un informēt sabiedrību par pieaugušo izglītības iespējām.

1.3. Vadlīniju projekts – Augstākās izglītības, zinātnes un tehnoloģiju attīstības vadlīnijas 2002.–2010. gadam [13]

Projekta stratēģiskais mērķis ir pilnveidot augstāko izglītību, zinātni un tehnoloģijas kā pilsoniskās sabiedrības, tautsaimniecības un kultūras ilgtermiņa attīstības pamatu.

Projektā izvirzīti vairāki uzdevumi mērķu sasniegšanai. Minēšu manuprāt galvenos uzdevumus.

1. Nostiprināt universitāšu vadošo lomu augstākās izglītības un zinātnes attīstībā:
 - 1.1. sniegt iespējas iegūt augstāko izglītību Latvijas reģionos, mazinot to attīstības disproporcijas,
 - 1.2. sagatavot profesionāļus darba tirgum,
 - 1.3. piedāvāt radošas un profesionālās pilnveidošanās un pārkvalificēšanās iespējas mūžizglītībā.
2. Atjaunot zinātnes potenciālu un attīstīt pētījumus inovatīvo pakalpojumu jomā:
 - 2.1. izveidot jaunas uz zinātnei balstītas radošas nozares ar augstu pievienoto vērtību,
 - 2.2. radīt vidi un nosacījumus inovatīvai uzņēmējdarbībai u. tml.

Projekta pārējas nodaļās ir izvērtēti finanšu un cilvēkresursi, kā arī infrastruktūras attīstība, kas sasniedzama laikā līdz 2010. gadam. Ir izteikti priekšlikumi cilvēkresursu attīstībai un sociālajam nodrošinājumam, studiju kvalitātes un efektivitātes paaugstināšanai, pētījumu attīstībai un to praktiskajam pielietojumam, augstākās izglītības un zinātnes attīstībai, kā arī ieteikumi pilnveidot augstākās izglītības, zinātnes un tehnoloģiju ieviešanas darbības regulējošos likumus un administratīvo pārvaldi.

1.4. Ilgtspējīgas attīstības koncepcija “Latvijā: no vīzijas uz darbību” [2]

Pasaules, t. sk. arī Eiropas, attīstības patreizējā virzība, kas balstās uz informācijas sabiedrības veidošanu, ir ļoti izdevīga Latvijas ilgtspējīgai attīstībai, jo rada iespēju neesošu resursu trūkumu kompensēt ar zināšanām un kvalificētu darbaspēku. Šī nostādne izvirzīta kā galvenais arguments Latvijas zinātnieku, politiķu un atsevišķu nozaru speciālistu grupas izstrādātajā ilgtspējīgas attīstības koncepcijā “Latvijā: no vīzijas uz darbību”. Koncepcijā iezīmēts vēlamais valsts ekonomiskās, politiskās un sociālās attīstības modelis nākamajiem 20 līdz 30 gadiem, akcentējot esošo priekšrocību saprātīgu izmantošanu. Stratēģija par prioritāriem uzdevumiem drošas un konkurētspējīgas tautsaimniecības izveidei un attīstīto valstu standartiem atbilstoša dzīves līmeņa sasniegšanai izvirza integrāciju starptautiskās organizācijās, vienādu iespēju radīšanu visiem valsts iedzīvotājiem un iekļaušanos reģionālajā un globālajā saimnieciskajā darbībā. Protams, koncepcijā ir uzsvērts, ka stratēģijas īstenošana prasīs saskaņotu visu sektoru sadarbību. Iespējami vairāki Latvijas attīstības modeļi, un tas, kuru modeli izvēlēties, būs atkarīgs gan no ārējo procesu virzības, gan no valsts prasmes iekļauties šajos procesos un izmantot objektīvas attīstības tendences. Nākamajos 10 līdz 15

gados viens no svarīgākajiem uzdevumiem būs kvalitatīvas izglītības nodrošināšana. Šim uzdevumam jāklūst par vienu no valsts prioritātēm adekvāta darbaspēka sagatavošanai mūsdienu apstākļiem. Šobrīd – pārejas tautsaimniecības apstākļos – tirgus ne vienmēr spēj veikt ierobežotu nacionālo resursu (kapitāls un kvalificēts darbaspēks) sadali. atjaunošanu un pavairošanu patērētās attīstības vajadzībām, tāpēc atsevišķās jomās nepieciešama aktīvāka valsts stratēģiskā loma. Ar zināšanu ieguvu un izmantošanu saistītais process ir joma, kuru valsts nevar atstāt pašplūsmā, tai jāklūst par galveno valsts attīstības virzītājspēku. Konceptijā uzsvērts, ka galvenais un reālais tautsaimniecības attīstības ceļš, kas var nodrošināt stabilu labklājības pieaugumu, ir zināšanu un augsto tehnoloģiju intensīva izmantošana. Līdztekus kvalitatīvas izglītības un informācijas pieejamībai, valsts investīcijām cilvēkresursos un augstākās izglītības attīstībai atbilstoši valsts vajadzībām nepieciešams strauji kāpināt zinātnes attīstības tempu. Tā kā Latvijai nav pietiekama potenciāla, lai ickarotu tirgu daudzās tautsaimniecības nozarēs, svarīgi īpaši akcentēt un koncentrēt zināšanu ieguvu dažos atsevišķos starptautiski nozīmīgos, konkurētspējīgos virzienos, kuros Latvijai ir priekšrocības un kas stimulēs valsts kopējo izaugsmi. Pasaules attīstības objektīvās tendences un situācija Latvijā ļauj konceptijas autoriem secināt, ka viena no šīm prioritātēm ir datorzinātnes, informātika un informācijas un komunikāciju tehnoloģijas, kas ir ļoti ietilpīgas zinātņu nozares un ietver dažādus darbības veidus, t.sk. preču ražošanu un pakalpojumu sniegšanu. Paraleli jāattīsta arī specifiski biotehnoloģijas, biomedicīnas un citi virzieni gan inovāciju un rūpniecības nozarēs, gan bāzes pakalpojumu sniegšanai. Konceptijā arī uzsvērts, ka prioritāšu saraksts var tikt papildināts atbilstoši valsts attīstības tendencēm un ka Rīgai, izmantojot starptautiski izdevīgo novietojumu un cilvēkresursu pieejamību, iespējams kļūt par zinātnes un darījumu reģiona centru visā Baltijā.

Latvijā varam attīstīt to, kas balstās uz zināšanām. Cenšoties veidot zināšanām un pieredzes bagātu sabiedrību, kas vieglāk iekļausies jaunajos ekonomiskajos procesos, par svarīgu tiek uzskatīts ieguldījums cilvēkresursu kvalitātes uzlabošanā.

2. Problēmas cilvēkresursu attīstībā un nodarbinātības sfērā Latvijā

Uzsverot Latvijas perspektīvas prioritāšu izvirzīšanā, vajadzētu padomāt par valsts galvenajiem resursiem – cilvēkresursiem. Būtu svarīgi saprast, kāpēc daļa Latvijas iedzīvotāju pauduši vēlmi iznātotot iespēju doties strādāt uz ārzemēm un kāpēc viņiem šāds risinājums šķiet pievilcīgs. Daudz vairāk Latvijā jādomā par izglītības pilnveidošanu un visa veida prasmiņu attīstīšanu. Gan lauku, gan pilsētu veciem un jauniem iedzīvotājiem jārosina iniciatīva un jāveicina atbalsts.

Valsti jāveic vienota izglītības sistēmas un programmas aktualizēšana un pielāgošana tirgus prasībām. Valsts līmenī būtu nepieciešams izvērtēt Latvijas tautsaimniecības attīstības tendences un saskaņā ar šo novērtējumu veidot mācību programmas un studiju vietu skaitu. Šādi plānojot stratēģisku izglītības sistēmu, izdotos krietni vien samazināt bezdarba līmeni.

Nodarbinātības problēmu var mazināt arī nopietns, perspektīvi plānots skaidrošanas darbs par iespējām izglītības turpināšanā vai profesijas izvēlē pamatskolas beidzējiem. Ir iespējams prognozēt vairāk vai mazāk pieprasītās profesijas četrus vai piecus gadu tālā nākotnē, bet deviņo klašu beidzējiem nākamās profesijas izvēle ir krietni grūtāka. Lai gan šī izvēle ir ne mazāk nopietna, gan dzīves pieredzes, gan atbildības izjūtas un izpratnes par darba tirgu šiem jauniešiem ir krietni mazāk. Pamatskolas beidzēji lielākoties netiek informēti par viņu iespējām turpināt izglītību vai izvēlēties profesiju, un izvēle – ko darīt pēc pamatskolas – vairumā gadījumu tiek izdarīta pēc inerces. Ja pamatizglītība iegūta kādas vidusskolas pamatskolas klasēs, tad daudzi skolēni automātiski turpina mācības šajā skolā.

pat nedomājot, kādus mācību priekšmetus būtu vēlams apgūt. To, vai attiecīgajā skolā tiek mācīti tie mācību priekšmeti, kas skolēnam būs nepieciešami, lai iestātos augstskolā izraudzītās profesijas apguvei, skolas audzēkņi un viņu vecāki nemaz nezina. Informāciju par iespējām mācīties, kā arī par to, kurus mācību priekšmetus iespējams apgūt padziļināti un kuri ir izvēles priekšmeti, vajadzētu izplatīt iespējami plašāk, lai katram pusaudzim un viņa vecākiem savlaicīgi būtu laiks padomāt par bērna karjeras veidošanas iespējām. Valstij būtu nopietni jādome par pamatskolas un vidusskolas beidzēju profesionālo orientāciju, nodrošinot kvalitatīvu informāciju par izvēles iespējām, darba tirgus prasībām un valsts tautsaimniecības nākotnes redzējumu. Tas jaunajai paaudzei ļautu iekļauties darba tirgū kā labi sagatavoti un konkurētspējīgiem speciālistiem ar reālajai situācijai piemērotām zināšanām.

Ja izglītības programmas tiktu laikus pielāgotas darba tirgus prasībām, ieguvēji būtu visi – gan valsts, kas vairs netērētu resursus novecojušu programmu mācīšanai, gan studenti, kuri jau mācību laikā apgūtu darbam nepieciešamās iemaņas, gan darba devēji, kuri līdzekļus, ko līdz šim ieguldīja jauno darbinieku izglītošanā, varētu novirzīt darba samaksai. Būtu nepieciešama darba devēju un izglītības iestāžu ciešāka sadarbība arī citās jomās.

Latvijas darbaspēka konkurētspēju jau tuvākajā nākotnē būtiski ietekmēs ne tikai demogrāfiskie rādītāji un studentu īpatsvara pieaugums, bet arī izglītības līmenis. Tieši izglītības kvalitāte var noteikt, vai spēsim pārorientēties no mazas pievienotās vērtības tautsaimniecības uz augsti tehnoloģisku ražošanu un pakalpojumiem. Vislielākā nozīme tuvākajā nākotnē būs tam, kādu izglītību iegūs 1980.–1989. gadā dzimušie jaunieši. 1999. gadā Latvijā augstākā izglītība bija tikai 12%, ASV – 33%, Lielbritānijā – 35%, Vācijā – 16% iedzīvotāju [5]. Nespējot elastīgi pārdalīt resursus starp dažādām izglītības pakāpēm, riskējam nenodrošināt pilnvērtīgu izglītību ievērojamam skaitam jauniešu. Tas liegs iegūt kvalitatīvu un profesionālu darbaspēku, kas varētu dot būtisku ieguldījumu Latvijas attīstībā.

Ieteikumi

Izanalizējot vairākus uzdevumus un programmas pieaugušo izglītības jomā, var izdarīt vairākus secinājumus.

1. Latvijas konkurences spēju noteicošie faktori ir un būs izglītoti iedzīvotāji un kvalificēts darbaspēks. Tāpēc iedzīvotājiem jānodrošina iespējas mācīties visu mūžu.
2. Ir svarīgi veicināt izglītības pieejamību un nodrošināt sabiedrības informētību un informācijas apriti par pieaugušo izglītības iespējām.
3. Ieviešot mūžizglītības principus Latvijā, jāievieš arī nepārtrauktās izglītības tradīcijas. Izglītībai jāpilda būtiskā pilnveidošanas funkcija, kas izkļiedētu bažas par bezdarba postošo ietekmi uz darba tirgu.
4. Nodarbinātības jeb cilvēkresursu attīstības politika ir jāsaista ar izglītības politiku. Iegūtajai izglītībai jāmazina cilvēku risks kļūt par bezdarbniekiem. Tāpēc bezdarba un tehnoloģiskā apvērsuma apstākļos apmācības process nedrīkst aprobežoties tikai ar pamatzglītības iegūti.
5. Cilvēku spēja efektīvi strādāt un pielietot iegūtās zināšanas mūsdienu mainīgajos apstākļos jāuzskata par vienu no pozitīvākajām iezīmēm, jo izglītība un apmācība visa mūža garumā ļauj tikt galā ar straujām pārmaiņām, kas skar ikvienu no mums.
6. Ievērosim mūžizglītības memorandā minēto principu: “Zināšanu sabiedrībā galvenā loma ir pašiem cilvēkiem” [11] un iekļausimies modernajās mūžizglītības programmās.

LITERATŪRA UN AVOTI

1. *Europas Komisija. Baltā grāmata*. Rīga: Akadēmisko programmu aģentūra, 1998. 88. lpp.
2. Ilgspējīgas attīstības koncepcija "Latvijā – no vīzijas uz darbību". <http://159.148.58.74/grey-valstsparvalde.htm>
3. *Izglītības attīstības programma 2000.–2004. Projekts*. Rīga: Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija, 2000. nov.
4. *Izglītības terminu skaidrojošā vārdnīca*. (Broks A., Bulgina I., Koķe T., Špona A., Šūmane M., Ūpmane M.) Rīga: Latvijas pašvaldību mācību centrs, 1998. 29. lpp.
5. *Latvijas Statistikas gadagrāmata*. Rīga: Latvijas Republikas Centrālā Statistikas pārvalde. 1999. 328. lpp.
6. Latvijas Republikas Augstskolu likums. // *Latvijas Vēstnesis, Nr.179*, 1995. 17. 11.; Grozījums. *Latvijas Vēstnesis, Nr.9/10/11*, 1997. 10. 01.
7. Latvijas Republikas Profesionālās izglītības likums. // *Latvijas Vēstnesis, Nr.213/215*. 1999. 30. 05.
8. Latvijas Republikas Izglītības likums. // *Latvijas Vēstnesis, Nr.343/344*. 1998. 17. 11.
9. Latvijas Republikas Vispārējās izglītības likums. // *Latvijas Vēstnesis, Nr.213/215*. 1999. 30. 06.
10. Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi, precizētais projekts "Latvijas Pieaugušo izglītības koncepcija." // *Diena pielikums*, 1997. gada 22. maijs.
11. Mūžizglītības memorands. Eiropas Komisijas Darba dokuments. Brisele. 2000. 30. okt.
12. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC. 2000. 248. lpp.
13. Vadlīniju projekts "Augstākās izglītības, zinātnes un tehnoloģiju attīstības vadlīnijas 2002.- 2010. gadam." [http://www.lzp.lv/latv/vadlinijas5 All.htm](http://www.lzp.lv/latv/vadlinijas5>All.htm)

SUMMARY

The paper mainly focuses on adult education and life-long education, taking into account the willingness of the modern society to engage in various life-long education programmes in the course of whole life.

The paper seeks answers to the following issues.

1. Main tendencies in various regulating documents concerning the field of adult education in Latvia:

- concept of adult education;
- educational development programs 2000–2004;
- project guidelines – Higher education, science and technology development guidelines 2002–2010;
- sustainable development concept "Latvia – from vision to action".

2. How popular are ideas regarding the life-long education in Latvia?

3. Is it necessary to acquire new skills and knowledge, as well as qualifications during the professional career in order to be able to follow new trends of development both on the national and international level?

Faktori, kas ietekmē cilvēka motivāciju nodarboties ar sportu

Mārtiņš Zībarts

LU Veselības un sporta izglītības nodaļa,
Aspazijas bulv. 5–105, Rīgā,
martins.zibarts@latnet.lv

Rakstā analizēti faktori, kas ietekmē cilvēka motivāciju nodarboties ar fiziskajām aktivitātēm. Konstatēts, ka cilvēku motivāciju nodarboties ar sportu ietekmē vecums, dzimums, ķermeņa uzbūves tips un psiholoģiska rakstura faktori – pārliecība par saviem spēkiem un zināšanas par to, kā trenēties. Būtiska ietekme ir arī sociālajiem un vides faktoriem – vecāku, draugu, pedagoģu atbalstam, dzīves vietas attālumam no sporta bāzēm, sezonai, nedēļas dienai un treniņu norises vietai. Rakstā sniegtas rekomendācijas, kā veicināt cilvēku motivāciju nodarboties ar sportu.

Atslēgvārdi: motivācija, sports, treniņš, pedagoģis, psiholoģija.

Rakstā analizēti faktori, kas ietekmē cilvēka motivāciju nodarboties ar fiziskajām aktivitātēm. Konstatēts, ka cilvēku motivāciju nodarboties ar sportu ietekmē vecums, dzimums, ķermeņa uzbūves tips un psiholoģiska rakstura faktori – pārliecība par saviem spēkiem un zināšanas par to, kā trenēties. Būtiska ietekme ir arī sociālajiem un vides faktoriem – vecāku, draugu, pedagoģu atbalstam, dzīves vietas attālumam no sporta bāzēm, sezonai, nedēļas dienai un treniņu norises vietai. Rakstā sniegtas rekomendācijas, kā veicināt cilvēku motivāciju nodarboties ar sportu.

Vajadzība kustēties tiek uzskatīta par iedzimtu. Katram indivīdam šī vajadzība var izpausties ar dažādu spēku, kas ir atkarīgs no ģenētiskajiem un sociālajiem faktoriem. Cilvēkiem ar spēcīgu nervu sistēmu un lielāku nervu sistēmas uzbudinājuma pakāpi tā izpaužas stiprāk (Ильин, 2002).

Dzīves laikā vajadzība pēc fizisko kustību daudzuma mainās. Zinātnieki pētījumos konstatējuši diennakts lokomociju daudzumu dažāda vecuma cilvēkiem. Bērniem 5–7 gadu vecumā lokomociju apjoms ir 7–8 km zēniem un 6,5–7,5 km meitenēm, 7 gadu vecumā – attiecīgi 12 un 8,5 km, 9 gadu vecumā – 18,5 un 14,5 km. Vēlāk diennakts kustību apjoms atkal samazinās un 13–15 gadu vecumā tas ir 12–16 km, bet 17 gadu vecumā – 10–12 km. Šie rezultāti, protams, ir aptuveni un varē atkarībā no klimatiskajiem, psiholoģiskajiem, sociālajiem un bioloģiskajiem faktoriem (Ильин, 2002).

Cēloņu kopumu, kas izskaidro cilvēka uzvedību, rīcības cēloņus, virzienu un aktivitāti, sauc par motivāciju (Немов, 2000). Jēdziens “sports” Eiropas Sporta hartā definēts šādi – Sports apzīmē visu veidu fiziskās aktivitātes, kuras, nejausi vai organizēti piedaloties jebkura līmeņa sacensībās, vērstas uz fiziskās un garīgās labsajūtas izteikšanu vai uzlabošanu, sociālo attiecību veidošanu vai rezultātu sasniegšanu. Vairāku pētnieku konstatētās sakarības par faktoriem, kas ietekmē cilvēka vēlmi nodarboties ar sportu, apkopotas 1. tabulā, un raksta turpinājumā tiks analizēts katrs no tiem.

1. tabula

Faktori, kas ietekmē cilvēka motivāciju nodarboties ar sportu

Faktori	Saistība ar fiziskajām aktivitātēm
Bioloģiskie faktori	
1. Dzimums	Zēni ir aktīvāki nekā meitenes
2. Vecums	Aktivitāte samazinās, kļūstot vecākiem
3. Ķermeņa uzbūves tips	Atšķirīgi uzskati. Korpulentī bērni dod priekšroku zemas intensitātes slodzēm
Psiholoģiskie faktori	
1. Zināšanas par ietekmi uz veselību	Vāja korelācija
2. Zināšanas, kā nodarboties ar sportu	Cieša korelācija
3. Subjektīvās normas (citu cilvēku uzskatu uztvere)	Vāja korelācija
5. Pārliecība par saviem spēkiem	Cieša korelācija
Sociālie faktori	
1. Draugu paraugs un atbalsts	Nosacīta ietekme
2. Vecāku paraugs un atbalsts	Saistība ir, bet samazinās pusaudža gados
3. Skolotāju paraugs un atbalsts	Cieša korelācija
Vides faktori	
1. Nedēļas diena	Aktīvāki brīvdienās
2. Sezona	Aktīvāki vasarā, mazāk aktīvi ziemā
3. Vieta	Aktīvāki ārā nekā telpās
4. Šķēršļi fiziskajām aktivitātēm	Cieša korelācija

Vairāki autori ir konstatējuši sakarību, ka zēni nodarbojas ar sportu aktīvāk nekā meitenes (Cox, 1994; Physical education for lifelong fitness, 1999; Ильин, 2002). Saistībā ar vecumu konstatēts, ka aktivitāte strauji samazinās pēc 12–13 gadu sasniegšanas (Physical education for lifelong fitness, 1999). I. Keliševa veiktajos pētījumos konstatēts, ka sākumskolā skolēnu interese nodarboties ar fiziskajām aktivitātēm nav diferencēta. Viņiem patīk viss, ko skolotājs uzdod izpildīt. Pamatskolas klasēs skolēniem lielāko interesi izraisa sporta spēles, bet vidusskolas klasēs – sporta spēles, vieglatlētika un slēpošana (ziemas sezonā). Tāpēc bieži vien vecākajās klasēs skolēniem zūd interese, ja piedāvātā mācību viela stundā viņus neinteresē (Келишев, 1978). Pēc E. Jedelovas veiktajiem pētījumiem, tikai apmēram 40% skolēnu nāk uz stundām ar mērķi uzlabot savu fizisko sagatavotību (Еделова, 1989). Daļa jauniešu, ja sporta nodarbības neatbilst viņu interesēm, cenšas apmeklēt sporta sekcijas, tādējādi apmierinot savas intereses.

Motivācija nodarboties ar sportu, specializējoties kādā sporta veidā, ir saistīta ar šādiem faktoriem (Lieriņš, 2000; Ильин, 2002; Кретти, 1978).

1. Vēlme pilnveidot sevi (uzlabot veselību, fizisko sagatavotību, attīstīt gribas īpašības).
2. Socializācija sabiedrībā (iespēja iegūt jaunus draugus, būt kopā ar draugiem, vēlme būt sabiedrībā, savstarpējās attiecības komandas vai grupas iekšienē, patika pret treneri).
3. Statusa un atzinības iegūšana (vēlme iegūt apbalvojumus, būt uzvarētājam, būt nepieciešamam citiem, būt populāram).

I. Keliševs savstarpējās simpātijas grupas iekšienē uzskata par būtiskāko motīvu treniņu sākuma periodā. Viņš uzskata, ka šajā periodā jauniešus visvairāk interesē draudzīgas savstarpējās attiecības, bet mazāk rezultāti un izvēlētais sporta veids (Келишев, 1978).

Amerikāņu sporta zinātnieks R. Martens uzskata, ka jaunajiem sportistiem ir būtiskas divas vajadzības – gūt prieku un justies kompetentiem attiecīgajā sporta veidā.

Raksta autora personīgā pieredze darbā ar jaunajām basketbolistēm daļēji apliecina R. Martena un I. Keliševa novērojumus. Interesējoties par šo jautājumu, veicu testēšanu 11–12 gadus jaunu meiteņu grupā (n = 24), izmantojot PMQ testu (Gill, 1983). Iegūtie rezultāti atspoguļoti 2. tabulā.

2. tabula

11–12 gadus jaunu meiteņu trenēšanās motivācija

5 nozīmīgākie nodarbošanās motīvi	Grupas vidējais vērtējums pēc 5 punktu skalas (n = 24)	5 maznozīmīgākie nodarbošanās motīvi	Grupas vidējais vērtējums pēc 5 punktu skalas (n = 24)
Mani vecāki vai draugi grib, lai es sportoju	4.9 ± 0.3	Man patīk pārbaudīt savas spējas	4.0 ± 0.9
Es gribu būt fiziski labi attīstīta	4.8 ± 0.4	Man patīk inventārs un telpas, kurās es nodarbojos ar sportu	4.0 ± 1.0
Es gūstu prieku no šīm nodarbībām	4.8 ± 0.6	Man patīk būt ārpus mājas	4.0 ± 1.0
Es gribu gūt panākumus	4.8 ± 0.6	Es gribu būt populāra	3.7 ± 1.1
Man patīk treneris, pasniedzējs	4.7 ± 0.5	Es gribu "izlādēties"	3.5 ± 1.4

R. Martens min šādus būtiskākos iemeslus, kāpēc jaunie sportisti pamet sporta nodarbības (Martens, 1997):

- 1.) atrod citas aktivitātes, kas viņiem sagādā vairāk prieka;
- 2.) zaudē interesi;
- 3.) spēļu laikā ļoti īsu brīdi tiek laukumā;
- 4.) nepatīk treneris.

Apkopojot pētījumus par iemesliem, kāpēc sportisti pārtrauc treniņus E. Iljins secināja, ka pirmajā treniņu gadā galvenais treniņu pārtraukšanas iemesls ir intereses trūkums un nepilnības treniņu procesā, piemēram, nesagatavotu sportistu piedalīšanās sacensībās. Otrajā treniņu gadā jaunieši pārtrauc sporta nodarbības, ja notiek pātrināta gatavošanās sacensībām, sportisti sacensībās piedalās pārāk bieži un kļūst par pašmērķi, nevis līdzekļi meistarības paaugstināšanai. Nākamajā gadā galvenais aiziešanas iemesls ir nespēja savienot mācības ar sportu un ceturtajā gadā – nespēja sasniegt vēlamos rezultātus izvēlētajā sporta veidā (Ильин, 2002).

Tāpēc pedagogam, vadot nodarbības šā vecuma bērniem, būtu jāievēro vairāki nosacījumi (Martens, 1997).

1. Uzdevumiem jābūt tik grūtiem, lai tie izaicinātu sportistu, bet ne tik grūtiem, ka audzēknis nevar tos izpildīt.

2. Treniņos jāizmanto dažādi vingrinājumi, lai tie nebūtu vienveidīgi un neapniktu audzēkņiem.
3. Nedrīkst pārāk ierobežot audzēkņu disciplīnu, lai tādējādi nemazinātu iespējas audzēkņim socializēties, justies atbrīvoti un parādīt iniciatīvu aktivitātēs.
4. Sacensības treniņos jāizmanto saprātīgi, lai audzēkņiem rastos sajūta, ka viņi kopā cenšas sasniegt izvirzītos mērķus, nevis sacensas viens pret otru.

Turpmākajā treniņu procesā jaunajam sportistam jau parādās pastāvīga interese nodarboties ar izvēlēto sportu veidu. To veicina fiziskā attīstība un kustību iemaņu apguve. Nodarbošanās mērķis vairs nav tikai prieka gūšana treniņu procesā, bet arī augstu rezultātu sasniegšana. Notiek adaptācija fiziskajām slodzēm, kā rezultātā pastiprinās vajadzība kustēties. Neapmierinot šo vajadzību, sportistam rodas fizisks diskomforts. Audzēkņim parādās izziņas interese par treniņu metodiku un sporta veida taktiku. Motivācijas uzturēšanā ļoti svarīgas ir audzēkņa un trenera savstarpējās attiecības (Ильин 2002).

Sportistam sasniedzot augstu meistarības pakāpi, galvenie motīvi ir maksimāli attīstīt savas spējas, iegūt reputāciju, slavu, patriotiski iemesli un materiālās labklājības nodrošināšana. Šajā stadijā sportists pats var izvēlēties treneri, un šī izvēle notiek, balstoties uz vērtējumu par to, cik labs šis treneris ir kā speciālists (Ильин, 2002).

A. Šabolts savā disertācijas pētījumā konstatēja, ka motīvu attīstība notiek vairākos posmos – sākumā sapņi par augstiem sasniegumiem, pēc tam – emocionāla attieksme pret sportu, gandarījums sporta nodarbībās un vēlāk – pragmatiska un racionāla attieksme pret sportu. Viņš arī konstatēja, ka pastāv noteiktas atšķirības meiteņu un zēnu motivācijas struktūrā. Meitenēm daudz būtiskāki ir sociāli emocionālie motīvi (vēlme piedalīties sacensībās, jo iespējams tajās izbaudīt emocionālus pārdzīvojumus, neformālā saskarsme, vēlme gūt prieku sportojot). Zēniem izteiktāki ir sociāli morālie faktori (būt labās attiecībās ar komandas biedriem un treneri, komandas spēkiem sasniegt izvirzītos mērķus) un sociālās pašrealizācijas motīvi (iegūt draugu un skatītāju cieņu, būt populāram). Pētījuma rezultāti arī atklāja, ka 10–17 gadu vecumā maznozīmīgi ir fiziskās sagatavotības un iespējamās profesionālās karjeras motīvi (Ильин, 1998).

Būtiska loma sporta motivācijas veidošanās procesā ir psiholoģiskajiem faktoriem. J. Sallis ir konstatējis, ka cilvēku zināšanas par sporta labvēlīgo ietekmi uz veselību ne vienmēr rosina un stimulē nodarboties ar fiziskām aktivitātēm. Daudz lielāka ietekme ir zināšanām par to, kā ar tām nodarboties. Doktors Rons Feinholds 1967.–1968. gadā, strādādams Ilinoisas universitātē, veica 40 stundu ilgu eksperimentu divās studentu grupās. Vienai grupai viņš sagatavoja 8 stundu teorētiskās lekcijas, kur pārējās 32 stundas studenti nodarbojās ar ierastajām fiziskajām aktivitātēm. Otra grupa visas 40 stundas nodarbojās tikai ar fiziskajām aktivitātēm, un viņiem teorētiskās lekcijas netika lasītas. Kurša beigās studenti novērtēja izmaiņas savā fiziskajā sagatavotībā. Rezultāti parādīja, ka studenti, kas bija piedalījušies teorētiskajās lekcijās, bija būtiskāk uzlabojuši savu fizisko sagatavotību. R. Feinholds, veicot aptauju, konstatēja, ka tie studenti, kas bija klausījušies teorētiskās lekcijas, daudz aktīvāk nodarbojās ar sportiskajām aktivitātēm patstāvīgi savā brīvajā laikā (Physical education for lifelong fitness, 1999). Diemžēl šim atklājumam ir pievērsta ļoti maza uzmanība. Skolu un arī augstskolu studentiem piedāvātajās nodarbībās maz uzmanības tiek pievērsts teorētisko zināšanu kursam, kurā audzēkņi varētu apgūt sporta treniņu pamatus. Tos ir ļoti svarīgi apgūt, lai motivētu cilvēkus nodarboties ar fiziskajām aktivitātēm mūža garumā.

Līdzīgi R. Martenam, arī S. Harters vajadzību justies kompetentam uzskata par ļoti nozīmīgu faktoru, kas pastiprina audzēkņa motivāciju nodarboties ar fiziskām aktivitātēm

(Harter, 1978). Audzēknis, kurš nepietiekami novērtē savas spējas, izvairās no sacensību situācijām un, piedzīvojot neveiksmes, bieži vien pārtrauc treniņus. Veicot pētījumu 12 gadus jaunu meiteņu basketbola grupā, konstatēju, ka, jo audzēkņu pārliecība par saviem spēkiem ir augstāka, jo labāku rezultātu viņas sasniedz attiecīgajā uzdevumā. It īpaši tas izpaužas vingrinājumos, kuru izpilde prasa lielu piepūli un kuros apgūtās iemaņas ir vidējā līmenī (Zibarts, 2001). S. Bleka un M. Veisa veiktie pētījumi atklāja, ka būtiska loma pārliecības un kompetences sajūtas attīstīšanā ir pedagogiem. Jaunie sportisti, kuri savu treneri vērtē kā personu, kas atbalsta, iedrošina un kurš prot saskatīt pozitīvus momentus audzēkņu sniegtumā, sevi vērtē kā kompetentu un motivētu sportistu (Black and Weiss, 1992).

Pedagogu ietekme ir viens no sociālajiem faktoriem, kas ietekmē audzēkņu motivāciju. J. Sallis novērojis, ka pedagogs, kurš ir aktīvs un ir pilns entuziasma, vadot nodarbības, vairāk ietekmē un stimulē audzēkņus. Svarīgi, lai treneris vai sporta skolotājs pats būtu labā sportiskā formā un varētu būt paraugs, kam audzēkņi varētu līdzināties (Physical education for lifelong fitness, 1999).

Treniņu sākuma periodā ļoti būtiska ietekme motivācijas veidošanā ir vecākiem. Ja vecāki paši ir fiziski aktīvi, ļoti ticams, ka arī bērns ar prieku iesaistīsies fiziskajās aktivitātēs. Bērnam, iesaistoties sacensību procesā, ir svarīgs vecāku vērtējums par viņa sniegtu rezultātu. Svarīgi, lai vecāki bērna sasniegumus nevērtētu pēc tā, vai bērns ir uzvarējis vai zaudējis sacensībās, bet vērtētu viena individuālo progresu, izrādīto aktivitāti, apgūtās iemaņas. Pakāpeniski vecāku ietekme samazinās un būtiskāku lomu motivācijas veidošanā ieņem draugi. Pašrealizācijas vajadzība jauniešu vecumā ir ļoti būtiska. Gūstot panākumus sportā, jaunieši var iegūt atzinību vienaudžu vidū. Jauniešu vēlmi apmeklēt sporta nodarbības var izskaidrot arī ar iespēju atrasties domubiedru vidū un saskarsmes iespējām ar sev patīkamiem cilvēkiem.

Sporta zinātnieki ir veikuši pētījumus par vides faktoru ietekmi uz cilvēku nodarbošanos ar fiziskajām aktivitātēm. Bieži šie pētījumi ir pretrunīgi, un pēc to rezultātiem var tikai noteikt vispārējās tendences. J. Sallis ir konstatējis, ka parasti cilvēki vairāk nodarbojas ar fiziskajām aktivitātēm vasarā, brīvdienās un brīvā dabā (Physical education for lifelong fitness, 1999). Ļoti būtisks faktors, kas nosaka cilvēku nodarbošanos ar sportu, ir dzīvesvietas attālums līdz sporta bāzēm. Iedzīvotāju aptaujas rezultāti liecina, ka optimālais attālums līdz sporta bāzēm ir līdz 5 km. Dzīvojot 6 un vairāk km attālumā no sporta bāzēm daudz mazāk cilvēku (aptuveni par 50%) nodarbojas ar sportu (Liepiņš, 2000).

Kā redzams, cilvēka motivāciju nodarboties ar fiziskām aktivitātēm var iespaidot dažādi faktori. Tāpēc svarīgi skatīt šos motīvus kompleksi un censties noskaidrot katram indivīdam nozīmīgākos motīvus. Tas palīdzēs izvēlēties pareizo stratēģiju motivācijas veidošanā.

LITERATŪRA

1. Black S. & Weiss M. *The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers*. Journal of Sport and Exercise Psychology. 1992. 14. p.130–145.
2. Cox R. *Sport psychology: Concepts and applications*. Brown & Benchmark, 1994.
3. Gill D.L., Gross J.B. & Huddleston S. Participation motivation in youth sports. International Journal of Sport Psychology. 1983. 14, p. 1–14.
4. Harter S. *Effectance motivation reconsidered: towards a developmental model*. Human development, 21, 1978, p.34–64.
5. Liepiņš I. *Sports un treniņš*. Rīga, autora izdevums, 2000.

6. Martens R. *Successful coaching*. Human Kinetics, 1997.
7. *Physical education for lifelong fitness: the Physical Best teacher's guide*/American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. Human Kinetics, 1999.
8. Zībarts M. *The relationship between pre-task expectations and performance outcome in basketball training*. – Book of abstracts of the 6th Annual Congress of the European College of Sport Science. Köln: Sport und Buch Strauss, 2001, p. 1298–1298.
9. Еделова Е. *Отношение учащихся разного возраста к учебному предмету и урокам физической культуры в средней школе*. Автореферат. Л., 1989.
10. Ильин Е. *Мотивация и мотивы*. Питер, 2002.
11. Келишев И. *Содержание и структура интересов к физическим упражнениям культуры школьной программы*//Физическое воспитание и школьная гигиена: Тезисы I Всесоюзной конференции. Москва, 1978.
12. Кретти Дж. *Психология современного спорта*. Москва: Физкультура и спорт, 1978.
13. Немов Р. *Психология*. Москва, 2000.
14. Шаболтас А. *Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте*. Автореферат. Москва, 1998.

SUMMARY

This is a theoretical article about the possible factors affecting physical activity. It describes factors, which may promote or discourage physical activity. The main biological factors, which influence the participation in sport, are gender, age and genetics. The psychological factors such as self-efficacy, knowledge of how to exercise also affect physical activity behaviors. Investigations about the influence of the social factor show that, parents, peers and teachers also can enhance or decrease the motivation to participate in physical activities. The environment factors – day of the week, season, and the distance of the living place from sports facilities can greatly influence physical activity behavior. The article gives specific suggestions for developing the desire to be physically active.

AUTORI

Andrejs Geske. *Dr. oec. asoc. prof.*, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, andrejs.geske@lu.lv

Andris Kangro. *Dr. phys. prof.*, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, andris.kangro@lu.lv

Zaiga Matule. *Dr. oec. asoc. prof.*, Rēzeknes Augstskola, ud.kat@ru.lv

Oskars Zīds. *Dr. paed. prof.*, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, oskars.zids@lu.lv

Ilvis Ābelkalns. *M. paed., lektors*, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, ilvis.abelkalns@lu.lv

Daina Celma. *M. paed., lektore*, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, daina.celma@lu.lv

Uldis Kanders. *Dr. phys. doc.*, Latvijas Policijas akadēmija, uldis.kanders@polak.edu.lv

Inga Riemere. *M. paed., lektore*, LU Ekonomikas un vadības fakultāte, inga.riemere@lu.lv

Agris Upenieks. *M. paed., asistents*, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, agris.upenieks@lu.lv

Velga Viksna. *M. oec., direktore*, "R&V Izglītības centrs", runv@delfi.lv

Mārtiņš Zībarts. *M. paed., lektors*, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, martins.zibarts@latnet.lv