LATVIJAS UNIVERSITĀTE

LĪVIJA ZEIBERTE

PEDAGOGU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS PĀRVALDĪBA NEPĀRTRAUKTAS PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES NODROŠINĀŠANĀ

Promocijas darbs

Promocijas darbs izstrādāts

vadībzinātnes doktora *(Dr.sc.administr.)* zinātniskā grāda iegūšanai

Nozare – **vadībzinātne**

Apakšnozare – **izglītības vadība**

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:

Dr. paed. profesore **DAINUVĪTE BLŪMA**

Rīga, 2011

Promocijas darbs izstrādāts Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē
Izglītības zinātņu nodaļā laika posmā no 2007. gada līdz 2011. gadam

Darbs realizēts ar ESF Eiropas sociāla fonda atbalstu

Eiropas Sociālā fonda projekta „Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē ” Nr.2009/0138/ 1DP/1.1.2.1.2./ 09/IPIA/ VIAA/004.

Darba forma: disertācija vadībzinātnes nozarē, izglītības vadības apakšnozarē

Darba zinātniskā vadītāja : Dr.paed., Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības zinātņu nodaļas profesore Dainuvīte Blūma

Darba recenzenti:
Dr.phys., Latvijas Universitātes profesors **Andris Kangro**
Dr.paed., Liepājas Universitātes profesore **Alīda Samusēviča**
Dr..phil., Primorskas universitātes (Slovēnija) profesore, Association for Teacher Education in Europe (ATEE) prezidente **Justina Erčulj**

Promocijas darba aizstāvēšana LU Vadībzinātnes un demogrāfijas promocijas padomes atklātā sēdē 2012.gada 20.aprīlī plkst. 10.00 Rīgā, Aspazijas bulv.5, 322. auditorijā.

Ar promocijas darbu un tā kopsavilkumu var iepazīties Latvijas Universitātes zinātniskajā bibliotēkā Rīgā, Kalpaka bulvārī 4.

Atsauksmes sūtīt Promocijas padomei: Latvijas Universitāte, Raiņa bulvāris 19, Rīga, LV - 1586

LU Vadībzinātnes un demogrāfijas promocijas padomes priekšsēdētājs:
Dr.habil.oec., prof. **Juris Krūmiņš**

Promocijas padomes sekretāre: Dr.oec. **Sandra Jēkabsone**

© Latvijas Universitāte, 2012
© Līvija Zeiberte, 2012

SATURS

IEVADS 6

I.TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA 20

1. PEDAGOGU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS PĀRVALDĪBAS ATTĪSTĪBA LATVIJĀ PĒC 1991.GADA 20

2. PEDAGOGU TĀLĀKIZGLĪTĪBA EIROPAS SAVIENĪBAS IZGLĪTĪBAS POLITIKAS ATTĪSTĪBAS KONTEKSTĀ 43

3. PEDAGOGA PROFESIONALITĀTE UN NEPĀRTRAUKTA PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE. 50

3.1. Kompetences jēdziena nozīme pedagogu tālākizglītībā un nepārtrauktas profesionālās pilnveides sistēmas veidošanā 55

3.2. Pedagogu profesionālās pilnveides formas un modeļi. 62

4. PĀRVALDĪBAS NOZĪME IZGLĪTĪBAS VADĪBAS PROCESU NODROŠINĀŠANĀ UN ATTĪSTĪBĀ 73

4.1. Izglītības pārvaldības veidošanās un attīstības virzieni 83

4.2. Vispārējās kvalitātes pārvaldības metodoloģijas izmantošana izglītībā un pedagogu tālākizglītībā 86

II PRAKTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA 103

5. PEDAGOGU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS PĀRVALDĪBAS IZPĒTE 103

5.1. Pētījuma organizācija, metodes un metodoloģija. 103

5.2. Pedagogu profesionālās pilnveides jautājumu izpēte izglītības politikas un tālākizglītības pārvaldības dokumentos 107

5.3. Pedagogu profesionālās kompetences pilnveides pārvaldības procesa izvērtēšana 118

5.3.1. Pedagogu vērtējums par tālākizglītības pārvaldību 118

5.3.2. Ekspertu fokusgrupas diskusija par pedagogu profesionālās pilnveides programmu īstenošanas pārvaldību 131

5.3.3. Novadu/pilsētu tālākizglītības darba koordinatoru SVID aptauja par pedagogu tālākizglītību 135

5.3.4. Tālākizglītības organizāciju vadītāju vērtējums par pedagogu tālākizglītības pārvaldības attīstību 139

6. PEDAGOGU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS PĀRVALDĪBAS KONCEPTUĀLĀ MODEĻA APROBĀCIJA 142

PRAKTISKI PĒTNIECISKĀS DAĻAS KOPSAVILKUMS UN SECINĀJUMI 146
GALAREZULTĀTI, SECINĀJUMI UN PIERĀDĪTĀS TĒZES 152
LITERATŪRA UN AVOTI 159
PIELIKUMI 183

LIETOTIE SAĪSINĀJUMI UN NOSACĪTIE APZĪMĒJUMI

ANO	Apvienoto Nāciju Organizācija
EK	Eiropas Komisija
EP	Eiropas Padome
ES	Eiropas Savienība
IEA	Starptautiskā izglītības vērtēšanas asociācija (International Association for the Evaluation of *Educational* Achievement)
ISEC	Izglītības satura un eksaminācijas centrs
IZM	Izglītības un zinātnes ministrija
NPPP	Nepārtraukta pedagogu profesionālā pilnveide
OECD	Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (Organization for Economic Cooperation and Development)
PDVP	Plānot – darīt – vērtēt - pilnveidot
PIAC	Pedagogu izglītības attīstības centrs
PIRLS	Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (Progress in International Reading Literacy Study)
PISA	Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma (Programme for International student Assessment)
PPP	Pedagogu profesionālā pilnveide
SKDS	Tirgus un sabiedriskās domas pētījumu centrs
TALIS	Starptautiskais mācīšanas- mācīšanās pētījums (Teaching and Learning International Survey)
TIMSS	Dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums (Trends in International Maths and Science Survey)
UNESCO	Apvienoto nāciju izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
VISC	Valsts izglītības satura centrs
VKP	Vispārējā kvalitātes pārvaldība

IEVADS

Katra sabiedrība atbilstoši savām kultūras tradīcijām, dzīves apstākļiem un vajadzībām izveido izglītības sistēmu, ar kuras palīdzību valsts īsteno izglītības politiku un jaunas paaudzes audzināšanu. Harford norāda, ka izglītība vienmēr ir tikusi uzskatīta par nacionālās identitātes pamatelementu, tā nodrošina kultūras asimilāciju un politisko socializāciju (Harford, 2010).

21.gadsimtā pasaule dzīvo nepārtrauktu pārmaiņu situācijā, kad jebkuras atvērtas, radošas sabiedrības attīstības pamatā ir zināšanas, jaunrade un ātrums. Straujā globalizācijas gaita būtiski ietekmē skolu un skolotājus, kuru profesionalitāti nodrošina mūžizglītība. Pēdējos 20 gados ir pilnīgi mainījusies Latvijas sabiedrības sociālā, politiskā un ekonomiskā struktūra. Pārmaiņu dinamisms ir radījis nepieciešamību jau vienas paaudzes ietvaros vairākas reizes karjeras laikā mainīt dzīves modeļus. Tas attiecīgi izvirza prasības izglītības sistēmai adekvāti mainīt mācīšanas - mācīšanās modeļus. Fulan atzīmē, ka laikā, kad pasaule tik strauji mainās, ne vadības procesa centralizācija, ne decentralizācija spēj pilnībā nodrošināt sekmīgu darbību. Ir jāmeklē kompromiss starp centralizāciju, kas saistās ar pārmērīgu kontroli, un decentralizāciju, kas var radīt haosu. (Fullan, 2002).

Jau 2001.gadā, analizējot izglītības reformu gaitu Latvijā 10 gadu laikā, Catlaks akcentē divus izglītības demokratizācijas procesa priekšnoteikumus:

- Sabiedrības pieprasījums pēc reālās dzīves vajadzībām atbilstošas izglītības, un izglītības sistēmas spēja elastīgi un pārdomāti reaģēt uz pieprasījumu, kas balstītos uz spēju prognozēt pārmaiņas sabiedrībā vismaz 5 -8 gadu perspektīvā.
- Izglītības politikas un sistēmas vadības un pārvaldības spēja reaģēt uz sabiedrības pieprasījumu, kas prasa decentralizētu, mainīties spējīgu, motivācijā un partnerattiecībās balstītu vadību (Catlaks, 2001).

Šie aspekti ir joprojām aktuāli izglītības sistēmas un pedagogu tālākizglītības sistēmas attīstībā, kur izglītības demokratizācija neizbēgami nozīmē kvalitatīvas pārmaiņas gan tās formā, gan saturā. Daudzi izglītības pētnieki skaidro un novērtē pedagogu profesionālās pilnveides īpašo nozīmi šajā pārmaiņu laikmetā. Pedagogiem nepieciešams apgūt atbilstošas vispārējās prasmes, kuras palīdzētu uztvert aktualitātes, būt pārmaiņu vadītājiem un adekvāti inovatīvi īstenot mācību procesu (Ornstein &Hunkins, 1998; Kelly &John, 2005; O`Donnell, Reeve &Smith, 2009).

Kā atzīmē virkne zinātnieku, 21.gadsimta skolotājam, sekojot reformām izglītībā, ir svarīgi pilnveidot prasmes informācijas un komunikācijas tehnoloģijās (IKT), metakognitīvo kompetenci, mācību priekšmeta un metodoloģijas zināšanas, klasvadības prasmes un būt sagatavotam darbam ar skolēniem ar speciālām vajadzībām. Kopējos vilcienos, kā atzīmē

Levin un Fulan, šajā situācijā, ilgtspējības nodrošināšanai skolēnu mācību rezultātos, ir nepieciešama ne tikai citāda vadības pieeja, bet arī ilgstoša piepūle skolas un klasē notiekošā darba pārmaiņu īstenošanā, kas prasa visu iesaistīto pušu un sabiedrības ciešu sadarbību (Levin, Fullan, 2007). Vienlaicīgi tālākizglītībai ir jāstiprina pedagogu līderība – spēja vadīt izglītības procesus (Humphrey & Stokes, 2000; O'Donnell, et.al., 2009; Kramaski, & Michalsky, 2009). Zināmu kopainu par pedagogu profesionālo pilnveidi (PPP) piedāvā Eiropas Padomes Pestaloci tālākizglītības programma skolotājiem- treneriem kā mērķi izvirzot veidot kompetenci, kuras:

1) attīsta spēju uztvert pārmaiņas un prasmi reaģēt uz tām;
2) palīdz pilnveidot zināšanas un izpratni;
3) palīdz pilnveidot individuālo praksi;
4) palīdz pilnveidot sabiedrisko praksi (Pestalozzi Programme, 2010).

Levin un Fulan, apkopojot pētījumu rezultātus par izglītības reformu gaitu pēdējos gados vairāk kā divdesmit valstīs, secina, ka, lai izglītības sistēma būtu ilgtspējīga un vērsta uz izglītojamo, tās uzmanības lokā jābūt:

- nelielam skaitam ambiciozu, bet sasniedzamu, sabiedrībai zināmu un saprotamu mērķu, - jo visu to, ko sabiedrība sagaida no skolas, nevar paveikt vienlaicīgi;
- pozitīvai motivācijai - jo izmaiņas ir iespējamas, ja cilvēki ir individuāli un kolektīvi motivēti;
- daudzlīmeņu iesaistei, ar spēcīgu vadību un atbalsta sistēmu - lai reāli īstenotu reformas, ir nepieciešama ilgstoša sistēmā strādājošo uzmanība konkrētiem jautājumiem;
- rezultātu nodrošināšanai nepieciešamajai kapacitātei, kas ietver visas stratēģijas, lai veicinātu darbības efektivitāti (zināšanas un kompetences, materiālie resursi, motivācija); vienlaicīgi, jaunā kapacitāte veido motivāciju;
- efektīvai resursu izmantošanai, nenovēršoties no galvenās stratēģijas, vadīt un atbalstīt arī citus pasākumus un risinājumus;
- patstāvīgai, caurspīdīgai komunikācijai un atgriezeniskajai saitei ar sabiedrību un iesaistītajām pusēm, jo jebkurā sabiedriskajā sistēmā valda viedokļu un izpratnes plurālisms, kas prasa rūpīgu komunikācijas nodrošināšanu, veidojot kopīgo izpratni par notiekošo izglītībā (Levin, Fullan, 2007).

Visu šo izglītības sistēmas mērķu īstenošanā būtiskākā loma ir profesionālu pedagogu darbībai. Izglītībai ir gan sociālais, gan ekonomiskais un politiskais aspekti, tā ir nozīmīgs faktors, kas nosaka katra cilvēka individuālās dzīves kvalitāti un visas sabiedrības nākotni kopumā. Latvijā Izglītības likums nosaka, ka izglītības sistēma tiek veidota un vadīta ar mērķi

nodrošināt iespējas katra cilvēka iekšējā potenciāla un talantu attīstīšanai un nepārtrauktai personības pilnveidei (Izglītības likums, 1999).

Arī pēc starptautisko institūciju, tai skaitā, Pasaules bankas un Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (OECD) ieskatiem, šodien izglītība ir svarīgs pasaules valstu attīstības faktors, kur galvenā stratēģija ir taisnīguma principa īstenošana visos izglītības sistēmas līmeņos (OECD, 2007). Pārmaiņas un inovāciju pieredze nepāriet spontāni no skolas uz skolu, tā izglītības vadītājiem ir jāpārnes ar izmaiņām izglītības politikā un atbilstošiem speciāliem projektiem un citām aktivitātēm. (Tikly, 2004).

Mūsdienu izglītības koncepcijas būtiski ietekmē globalizācija, kas notiek zināšanu ekonomikas formā (Dale, 2005, 137). Pedagoga profesionālo darbību un izglītības kvalitāti skolā nav iespējams izvērtēt efektīvi, ja neņem vērā konteksta faktorus, kuri raksturo tos ekonomiskos un sociālos spēkus, kas ietekmē izglītības sistēmu, lai gan neatrodas šīs sistēmas tiešas ietekmes un kontroles sfērā. (O'Sullivan, 2006). „Piekļuve informācijai ar izglītības palīdzību palīdz sagatavoties pārmaiņām un dzīvei pārmaiņu situācijā, kuru raksturo jauns drošības naratīvs, kas balstās uz plašajām migrācijas iespējām un jaunu izpratni par nacionālo valstu autonomiju" (Rizvi, 2004, 157). Šī mērķa sasniegšana saistīta arī ar pārmaiņām un inovāciju ieviešanu valstu un pašvaldību izglītības sistēmās, kas ir ilgs un darbietilpīgs process (Fullan, 2001). Izglītības vadītāju darbība ietekmē un bieži pastiprina pārmaiņu vadības procesa sarežģītību. (Cuban, 2001, 2006). Pēdējās desmitgadēs pasaulē notiek straujš investīciju pieaugums visdažādākajās ar izglītību un IKT saistītās sfērās, kas skar kā skolu tehnisko nodrošinājumu, tā izmaiņas izglītības politikā. Zināšanu radīšana, glabāšana, izmantošana un to vadīšana ir svarīga un jauna mūsdienu izglītības vadības zinātņu aktualitāte uz zināšanām bāzētā ekonomikā. Tehnoloģiju izmantošana neizbēgami būtiski izmaina mācīšanu un mācīšanos, kas kļūst par dzīvesveidu un pastāvīgu pasaules novitāšu izzināšanu. Kā atzīmē virkne zinātnieku, pedagogu IKT prasmju un kompetenču pilnveidei ir jāveicina brīva tehnoloģiju lietošana, kuru sniegtās iespējas stimulē jaunu metožu, jaunu mācību līdzekļu un pat jaunu mācīšanās veidu rašanos. (Gorbāns, 2008, Siemens, 2005; Kozma, Voogt, Pelgrum, 2002; EC working group C, 2004).

Latvijas prezidenta Stratēģiskās analīzes komisijas ziņojumā, salīdzinot ar iepriekšējiem gadsimtiem, tiek atzīmēts, ka 21. gadsimts ir īpašs ar to, ka diskusijā par nepieciešamo izglītības reformu vieni no aktīvākajiem ideju un priekšlikumu ģenerētājiem ir pasaules lielās korporācijas. Piemēram, ASV viena no ietekmīgākajām, uz reformu aicinošām organizācijām ir *Partnership for 21st Century Skills,* kurā apvienojušies daudzi informācijas un komunikācijas tehnoloģiju uzņēmumi, tādi kā *Intel, Adobe, Apple, Cisco, Microsoft, Hewlett Packard, Verizon* u.c. Tās misija ir panākt, lai ASV pirmskolas, pamata un vidējās

izglītības mērķis būtu „21. gadsimta prasmes", kas pēc apvienības domām ietver informācijas un komunikācijas prasmes, kritisko domāšanu, problēmu risināšanu, sadarbības prasmi, prasmi orientēties pasaules notikumos, uzņēmējdarbības iemaņas un pilsoniskās sabiedrības prasmes (Stratēģiskās analīzes komisijas ziņojums, 2010).

Latvijas izglītības sistēma no 2004.gada attīstās kā Eiropas izglītības sistēmas daļa, lai arī tai raksturīgā humānā paradigma izglītības sistēmas reformēšanā ir būtiska kopš pārmaiņu aizsākumiem 90-tajos gados.Tās pilnveidošana tiek plānota, balstoties uz starptautiskiem izglītības standartiem. Ikviena sistēmas posma - izglītības organizācijas, iestādes vai grupas panākumi ir atkarīgi no vadības un pārvaldības kvalitātes. Izglītības pētnieki akcentē, ka ir svarīgi, lai ikviens pedagogs saņemtu skolas administrācijas atbalstu, lai skola sajustu reģionālās pašvaldības vai reģionālās izglītības vadības iestādes rūpes, bet pašvaldībai būtu svarīgs kā valsts institūciju, tā iedzīvotāju atbalsts veiktajām reformām (Fullan, 2001; Cohen, Hill, 2001; Senge u.c., 2000; Rogers, 1995).

20.gadsimtā vadīšanas paradigma bija centrēta uz kontroli un efektivitāti, kas vairs neatbilst 21. gadsimta realitātei. Globalizētajā pasaulē darba satura veidošanā pieaug intelektuālais komponents, plašsaziņas līdzekļu informējoši izglītojošā loma, un paaugstinās personīgās autonomijas līmenis. Šie aspekti ir tikpat būtiski arī izglītībā, pedagogu tālākizglītībā un mūžizglītībā. Valsts progresu mūsdienās spēj veicināt iniciatīvas cilvēki, vadītāji, kuri jūtas brīvi un spēj radīt jaunas idejas, pieņemt ātrus un kvalitatīvus lēmumus. Formālajā izglītībā- skolā, augstskolā iegūtās zināšanas un prasmes noveco arvien ātrāk, nespējot pietiekoši strauji reaģēt uz darba tirgus prasībām. Ir nepieciešama valsts atbalstīta un vadīta mācīšanās mūža garumā, kas būtu priekšnoteikums ikviena cilvēka aktīvai sociālajai un pilsoniskajai līdzdalībai un nodarbinātībai jebkurā dzīves posmā. Pilnvērtīga, apzināta un motivēta mācīšanās mūža garumā nodrošina gan personības rezultatīvu darbību profesionālajā jomā, gan ilgtspējīgu indivīda un sabiedrības dzīves kvalitātes paaugstināšanos. (Koķe, 2001)

Promocijas darba **pirmajā nodaļā** sniegts pārskats par Latvijas pedagogu tālākizglītības sistēmas un pārvaldības veidošanās gaitu pēc 1991.gada un šī posma izglītības vadības un pedagogu tālākizglītības pētījumiem. Nodaļā tiek izmantoti Beļicka, 2002; Žoglas, 2000; Golubevas, 2010; Kopelovičas, Žukova, 2004; Šmites, 1996; Vilciņa, 1998; Broka, 2000; Blūmas, 1996, 2004, 2008; Anspoka, 2003; Zīda, 2003; Blūmas, Raževas, 1998; Muraškovskas, 2002; Koķes, 1999; Stabiņa, 2001; Namsones, 2004; Upenieka, 2008, u.c. pētījumi.

Promocijas darba teorētiskās daļas **otrajā nodaļā** apkopoti Eiropas Savienības un Latvijas izglītības politikas dokumentu izpētes rezultāti par izglītības un pedagogu tālākizglītības stratēģijas jautājumiem.

Trešajā nodaļā tiek pētīti pedagoga profesionalitātes un nepārtrauktas profesionālās pilnveides jautājumi, kas mūsdienās cieši saistās ar profesionālās un personības kompetences pilnveidi visā mūžizglītības garumā. Tiek aplūkoti pedagogu profesionālās pilnveides formu un modeļu pētījumi. Nodaļa izstrādāta, balstoties uz Berliner, 1995; Blūmas, 2008; Boyask & Boyask , Wilkinson , 2004; Boyatzis, 1982; Brett, Mompoint-Gaillard, Salema, 2009; Chapman , Toomey, Gaff.; 2003; Cohen, Hill, 2005; Coolahan, 2006; Darling-Hammond, Richardson , 2009; Dreyfus & Dreyfus,1986; Friedman, & Philips, 2004; Fraser, Kennedy, Reid , Mckinney, 2007; Kennedy, 2005; Maslo , Tiļļa, 2005; Middlewood, Parker & Berre, 2005; Perraton, Creed & Robinson, 2002; Richardson, & Placier, 2001; Tomlinson, 1993; Weinert, Franz, 2005; Zimmerman, 2004, u.c. pētījumiem.

Promocijas darba **ceturtajā nodaļā,** balstoties uz mūsdienu pētījumiem par vadību, līderību un pārvaldību, - Armstrongs, 2008; Bendiksens, 2008; Dāvidsone, 2008; Forands, 2007; Garleja, 1998; Klauss, 2003; Polukarovs, 2009; Ukolovs, Mass, Bistrjakovs, 2006; Boddy, 2008; Fullan, 2002, Have & Have, Stevens, 2003; Cuthbert, 1984, Bolman & Deal 1997; Deming, 1994; Drucker, 1993, 2000, 2005; Glasser, 1998; Morgan, 1997, Bush, 2003, 2008., u.c., tiek aplūkota pedagogu tālākizglītības pārvaldība. Izglītības pārvaldība, kura ir salīdzinoši jauna pārvaldības apakšnozare, balstās uz vispārējās pārvaldības teoriju, modeļu dažādu elementu izmantošanu izglītības procesu vadībā: Bush, 2003, 2008; Have, & Have, Stevens, 2003; Cuthbert, 1984; Huge, 1985; Bush 1991, 2003, 2008; Glatter 1999; Sergiovanni & Starratt, 2007; Hoy & Miskel 2008, u.c.

Empīriskās izpētes rezultāti atspoguļoti otrās daļas **piektajā nodaļā.**

Promocijas darba pētījuma **objekts** ir pedagogu tālākizglītības pārvaldība, kas nodrošina nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides (NPPP) procesa īstenošanu.

Plašajā pārvaldības teoriju klāstā Vispārējās kvalitātes pārvaldības (VKP) piedāvātā metodoloģija, kā to atzīmē vadības zinātnes pārstāvji, atšķiras ar to, ka ir ērti adaptējama, lai palīdzētu pārmaiņu laikā vadīt izglītības procesus saskaņā ar izvirzītajiem mērķiem (Sallis, 2005; Srinivasu, u.c., 2009; Kroslid, 1999; Lundquist, 1995; Heizer & Render, 2008; George, & Jones, 2005; Dale, 1995; Hayes, 1981; Allen, Kilmann, 2001; Cao, Clarke, Lehaney, 2000). VKP cikls *plānot-darīt-vērtēt-pilnveidot* veido ietvarstruktūru sistēmas darbības kvalitātes un efektivitātes nodrošināšanai.

VKP pamatos maina izpratni par kvalitātes būtību: ja senāk kvalitāte bija augstākais punkts uz kuru jātiecas, tad 20.gadsimta beigās to sāk aplūkot kā dinamisku, attīstībai pakļautu attiecību sistēmu un pārvaldības subjektu (West-Burnham, 1998). Iespēju arī Latvijā pedagogu tālākizglītībā adaptēt amerikāņu pārvaldības teorētiķa V.E.Deminga vadībā izveidoto VKP metodoloģiju, ir pierādījis tās plašais pielietojums izglītībā visā pasaulē.

Analizējot un vērtējot Vispārējās kvalitātes pārvaldības koncepcijas attīstību izglītībā un pedagogu tālākizglītībā pasaulē tika izmantotas Sallis, 2002; West-Burnham, 2002; Bush & Middlewood, 1997; Foskett, 2002; Deming, 1994; Bonstingl, 1992; Crawford, & Shutler, 1999; Fitzgerald, 2004, 2009; Glasser, 1998; Holt, 2000; Bush, 2008; Padhi, 2008, u.c. atziņas. Piektajā nodaļā sniegts pedagogu tālākizglītības pārvaldības dažādu aspektu izpētes gaitas raksturojums. Empīriskā pētījuma metodoloģija veidota, izmantojot Alreck & Settle, 2003; Babble, 2006; Bogdan & Biklen, 2007; Bryman, 2004; Denzin & Lincoln, 1998, 2003; Dravnieka, 2002; Erlandson, u.c., 1993; Geskes & Grīnfelda, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Krastiņa, 1998; Krippendorff, 1980; Kristapsones, 2008; Kroplija & Raščevskas, 2004, 2010; Lasmaņa, 2002; Lasmaņa & Kangro, 2004; May, 2001; Mayring, 2004; Stemler, 2001; Wolff, 2001, u.c. izstrādātās teorētiskās nostādnes un metodiskos ieteikumus.

Promocijas darba s**estā nodaļa** sniedz pedagogu tālākizglītības pārvaldības konceptuālā modeļa aprobācijas procesa raksturojumu. Darbu noslēdz pētījuma rezultātu kopsavilkums un secinājumi, kā arī galarezultāti, secinājumi, pierādītās tēzes un ieteikumi pedagogu tālākizglītības vadības un pārvaldības sistēmas darbības nodrošināšanai Latvijā.

Tēmas teorētiskā un praktiskā aktualitāte.

Pedagogu tālākizglītības izpētes aktualitāte saistīta ar Latvijā 90-tajos gados uzsāktās izglītības reformas ietvaros notiekošo paradigmu maiņu, kad visos sistēmas posmos notiek zināšanu sabiedrībai un demokratizācijai nepieciešama reorganizācija. Pētījums ir aktuāls, jo atklāj jaunas pedagogu tālākizglītības sistēmas veidošanās procesu pēc 1991.gada Latvijā. Pārmaiņu īstenotāji, pirmkārt, ir pedagogi, kuriem nepieciešama ne tikai jauna metodiskā, pedagoģiskā, psiholoģiskā sagatavotība un atbalsts, bet nepieciešams mainīties arī pašiem kā pilsoņiem. Paradigmu maiņa izglītībā nozīmē pāreju uz humānās pedagoģijas principiem, kas akcentē darbību, kura veicina iesaistīšanos, sadarbību un citas humānisma vērtības.

Izglītība ir viens no sabiedrības garīgās un intelektuālās kvalitātes indikatoriem. Pasaulē pedagogu profesionalitātes jautājumiem īpašu vērību sāk pievērst 20.gadsimta 80-tajos gados, kad pedagogu profesionālo pilnveidi attīstītajās valstīs sāk uzskatīt par līdzekli izglītības reformu īstenošanai, kas veicinās sociālo un ekonomisko labklājību. Schleicher uzsver, ka visefektīvākās būs tās modernās ekonomikas, kuras visvairāk spēs radīt un padarīt pieejamu informāciju un zināšanas (Schleicher, 2006). Pedagoga uzdevums ir mācīšanās procesā veidot izpratni par atšķirībām starp informāciju un zināšanām, nostiprinot atziņu, cik svarīgi ir apgūt prasmes, kas veido zināšanas, izmantojot informācijas avotus.

Izglītības reformas retorikā zināšanu sabiedrības jēdziens ir viens no visbiežāk lietotajiem. Kaut arī tā izpratne nav precīzi definēta un viennozīmīga, tam piemīt

nenoliedzama ietekme un visuresamība. Hargreaves, analizējot zināšanu sabiedrības ietekmi uz skolu, skolotājiem un skolēniem, konstatē, ka arī te ir jūtama tirgus ekonomikas attiecību un vērtību ietekme. Tomēr, skolotāji ir šīs sabiedrības katalizators, kura spēkos ir pārvērst skolas par mācīšanās organizācijām, kas prot mācīties, konstruktīvi reaģējot uz nepārtrauktajām 21.gadsimta pārmaiņām (Hargreaves, 2003).

Pētījuma problēmu nosaka vērojamās pretrunas starp sabiedrības un valsts izglītības politikas izvirzītajiem mērķiem izglītībai un to īstenošanu dzīvē. Tas nosaka objektīvu nepieciešamību izpētīt tālākizglītības pārvaldības lomu nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides nodrošināšanā.

Izmantojot globalizācijas iespējas, pēdējo divdesmit gadu laikā ir attīstījies izglītības pētniecības virziens, kas ir paplašinājis un padziļinājis izpratni par pedagogu profesionālo pilnveidi. Šie pētījumi parāda, ka profesionālā pilnveide notiek ne tikai speciāli organizētos kursos, projektos un semināros, bet arī situatīvi un netieši, darbavietā, ikdienas sociālajā mijiedarbībā (Adger, Hoyle, Dickinson, 2004; Lave &Wenger, 1991; Hoekstra, Beijaard, Brekelmans, Korthagen, 2007; Sawyer, 2002). Popularitāti ir guvusi *mācīšanās kopienas* pieeja (Printy, 2008; Wenger, 1998; Hargreaves, 2003, Whitcomb, Borko, Liston, 2009) konsultācijas un mentorings (Neuman, Cunningham, 2009; Zwart, Wubbels, Bergen, Bolhuis, 2007). Bet cik nozīmīgs un efektīvs ir valsts izglītības politikas atbalsts pedagogu profesionālajai pilnveidei, kas nepieciešama, lai sasniegtu izvirzītos mērķus? Izvērtējot Latvijas pieredzi, jāatzīmē divi aspekti, kuri pārmaiņu procesu padara par lielu izaicinājumu sabiedrībai un izglītības sistēmai:

1) nepieciešamība veidot aktualitātēm pasaulē un jaunajai sabiedriski politiskajai un ekonomiskajai situācijai atbilstošu izglītības sistēmu;
2) prasme kritiski izvērtēt un saglabāt lietderīgo no iepriekšējās sistēmas sasniegumiem.

Promocijas darbā sniegts ieguldījums vēsturisko faktu sistematizācijā un analīzē izglītības politikas un jaunās pedagogu tālākizglītības paradigmas veidošanās kontekstā.

Kā atzīmē Blūma, pedagogs īsteno valsts izvirzītos izglītības mērķus un ir izšķirošais faktors izaugsmes un pārmaiņu nodrošināšanā. Pedagoģisko darbinieku tālākizglītības reorganizācijas problēmas jārisina kopsakarībās un vispārējās valsts un sabiedrības attīstības kontekstā (Blūma, 1996). Divdesmit gadu laikā notikušos pārveidojumus tālākizglītībā raksturo sadrumstalotība, kad atsevišķos sistēmas elementus (stratēģija, plānošana, organizācija, īstenošana, vērtēšana) raksturo atrautība, koordinācijas un bieži arī profesionālisma trūkums.

Vadībzinātnes speciālisti, kā Drucker (2001), Nooteboom (2000) un citi, norāda, ka pēdējās desmitgadēs pasaulē notikušas kvalitatīvas izmaiņas uzskatos gan par organizāciju

darbību, gan darbinieku lomu organizācijā un, ka vienlaicīgi ir būtiski mainījušās ieteicamās vadības metodes, akcentējot nepieciešamību maksimāli veicināt radošumu un patstāvību, ļaujot darbiniekiem aktīvi un inovatīvi darboties savu un kopējo organizācijas mērķu sasniegšanā. Eiropas politiskajā retorikā tiek lietots subsidiaritātes jēdziens, ar kuru tiek akcentēta nepieciešamība deleģēt uzdevumu izpildi iespējami zemākā pārvaldības līmenī. Uz autonomiju, kā nozīmīgu tendenci izglītības attīstībā, norāda arī Mūžizglītības koncepcija, akcentējot, ka tālākizglītība balstās uz personas iekšēju vajadzību vai ārēju faktoru izraisītu nepieciešamību iegūt un nepārtraukti papildināt savas zināšanas, prasmes un kompetences gan formālajā, gan neformālajā, gan ikdienas izglītībā (Mūžizglītības pamatnostādnes, 2006).

Starptautisko organizāciju pētījumi rāda, ka dažādās Eiropas un pasaules valstīs izglītības, un vienlaicīgi, pedagogu tālākizglītības jautājumu risināšanā, ir dažāds centralizācijas – autonomijas līmenis. (OECD TALIS, 2009; EP Eyridice, 2005). 1991. gadā uzsākto izglītības reformu Latvijas pedagogu tālākizglītībā ir ietekmējusi arī 2009.gadā valstī notikusī administratīvi teritoriālā reforma, kad 38 pašvaldību administratīvo vienību vietā darbību uzsāka 109 pilsētu un novadu pārvaldes institūcijas. Tas norāda uz jaunu pavērsienu autonomijas virzienā risinot izglītības un arī pedagogu tālākizglītības vadības un pārvaldības jautājumus.

Kompetences pilnveide, kas nepieciešama radoša un efektīva izglītības procesa nodrošināšanai skolā, ir pedagogu tālākizglītības stratēģiskais mērķis. Pedagoga uzdevums un misija ir profesionāli veidot tādu mācību vidi, kas katram skolēnam dotu iespēju attīstīt visas savas spējas un potenciālu, atklāt savu individualitāti un radošumu, lai veidotu pilnvērtīgu personisko dzīvi un profesionālo karjeru. Ja valsts uzņemas atbildību par noteikta izglītības līmeņa nodrošināšanu ikvienam tās iedzīvotājam, tai ir jānodrošina arī šī procesa īstenotāju pedagogu tālākizglītība - profesionālās kompetences pilnveides iespējas.

Pedagogu tālākizglītības pārvaldība ir speciāli organizēta sistēma, kura, pirmkārt, var mērķtiecīgi veicināt pedagogu profesionālās kompetences pilnveidi, lai laika prasībām atbilstoši, īstenotu mācību procesu skolā, un, otrkārt, saglabājot savu kultūru un tradīcijas stimulēt pedagogu integrāciju Eiropas izglītības sistēmā. Latvijas iekļaušanās Eiropas Savienībā stratēģiski ietekmē gan pedagogu izglītību un tālākizglītību, gan maina pedagoga profesionālo identitāti. Tāpēc ir nepieciešama sistēmiska procesu vadība, lai vispusīgi un mērķtiecīgi virzītu pārmaiņas pedagogu profesionālajā pilnveidē un tālākizglītības sistēmas izveidē.

Mūsdienās, mainoties vadības un izglītības paradigmām, vadošie pārvaldības pētnieki (Boazs, Carnall, Drucker, Hamel, Hill, Kaplan Porter, Prahalad, Steiner, Zelvys un citi)

norāda, ka, ir iespējams un nepieciešams pārņemt un adaptēt biznesa vadības jomā uzkrātās zināšanas un pieredzi gan valsts pārvaldes, gan citu organizāciju vadībai.

Latvijas īpašā situācija ir saistīta ar nepieciešamību ātri un efektīvi atlasīt ievērības vērto un izmantojamo gan no pasaules ekonomiskās un vadībzinātnes domas klasikas, gan jaunajām metodēm, piemērojot tās Latvijas vajadzībām. Uzņēmējdarbības pārvaldības teorētiķa V.E.Deminga Vispārējā kvalitātes pārvaldība (Total Quality Management) pamatos maina izpratni par kvalitātes būtību: ja senāk kvalitāte bija augstākais punkts uz kuru jātiecas, tad 20.gadsimta beigās to sāk aplūkot kā dinamisku, attīstībai pakļautu attiecību sistēmu un pārvaldības subjektu. Šī pieeja ir ciešā saskaņā ar nepieciešamo pedagogu profesionalitāti, izglītībā un tālākizglītībā izvirzītajiem stratēģiskajiem mērķiem un uzdevumiem. Arī Latvijas izglītības politikas dokumenti nosaka, ka tālākizglītības pārvaldībai, izmantojot zinātnes un pozitīvās prakses piemērus, jāspēj nodrošināt laika aktualitātēm atbilstošu, kvalitatīvu pedagogu profesionālo izaugsmi un izglītības sistēmas mērķu sasniegšanu kopumā.

Ikvienas nozares sekmīgas darbības nodrošināšanai, vadībai un pārvaldībai tiek veidota sistēma. Arī Latvijā efektīvu, mūsdienīgu pedagogu tālākizglītību var nodrošināt valsts izglītības stratēģijas virzieniem atbilstoši veidota sistēma. Starptautiskie pētījumi sniedz informāciju par to, ka koncepcijas trūkums pedagogu tālākizglītībā būtiski ietekmē mācību – mācīšanās procesu un pedagogu aiziešanu no profesijas (Harford, 2010, Collinson et al., 2009; Thurston et al, 2008; Latham & Vogt, 2007;).

Pēc 1991.gada, sekojot vispārējās izglītības satura reformas aktualitātēm, ir tapuši atsevišķi funkcionējoši tālākizglītības sistēmas elementi, kas ar mainīgiem panākumiem nodrošina pedagogu profesionālo pilnveidi. Kā tos apvienot vienotā sistēmā, ir šī darba vadošā aktualitāte. Tāpēc promocijas darbā izpēte tiek strukturēta trīs virzienos:

1) pamatnostādnes un stratēģijas pedagogu tālākizglītības un nepārtrauktās profesionālās pilnveides jautājumos Eiropas Savienībā un Latvijas valsts izglītības politikā pēc 1991.gada;
2) pedagogu profesionalitātes saturs (akcentējot kompetences pieeju) un nepārtrauktas profesionālās pilnveides modeļi;
3) tālākizglītības pārvaldība, tās mērķi, uzdevumi un nozīme nepārtrauktajā pedagogu profesionālajā pilnveidē.

Vadības procesu sadrumstalotība ir sekas vienotas stratēģijas trūkumam pedagogu tālākizglītībā pēc 1999.-2004.gada Pedagogu tālākizglītības koncepcijas daļējas īstenošanas. Netiek izveidota tālākizglītības pārvaldības sistēma, kas zinātniski pamatoti apzinātu un prognozētu pedagogu tālākizglītības vajadzības, mērķtiecīgi un efektīvi nodrošinātu procesu decentralizāciju (1.pielikums). Latvijas izglītības politiku pedagogu tālākizglītībā raksturo

balstīšanās uz Eiropas Savienības dokumentiem, izstrādājot atbilstošas darbības programmas un īstenojot atsevišķus, savstarpēji vāji saistītus projektus. Ņemot vērā vadības nozīmi ilgtspējīgā uz zināšanām balstītā sociāli ekonomiskajā attīstībā, kā arī pašreizējo situāciju mūsdienu vadības problēmu zinātniskajā izpētē, kur notiek prakses un teorijas vispusīga integrācija, izvēlētā tēma ir īpaši aktuāla pieaugot autonomijas nozīmei Latvijas pedagogu tālākizglītībā.

Promocijas darba izstrādes gaitā iegūto faktoloģisko materiālu un atklātās sakarības var izmantot turpmākajos pedagogu tālākizglītības pētījumos, sabiedrības informēšanā par nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides nozīmīgumu un pedagogu tālākizglītības vadības un pārvaldības sistēmas veidošanā Latvijā.

Promocijas darba mērķis ir izpētīt pedagogu tālākizglītības pārvaldību un, pamatojoties uz teorētisko un empīrisko pētījumu rezultātiem, izstrādāt nepārtrauktas profesionālās pilnveides pārvaldības modeli un ieteikumus.

Lai sasniegtu darba mērķi, nepieciešams veikt šādus **uzdevumus**:

1) analizēt zinātniski teorētisko literatūru, izpētot, interpretējot un definējot jēdzienus *tālākizglītība, nepārtraukta profesionālā pilnveide, pārvaldība, tālākizglītības pārvaldība*;
2) izpētīt pārvaldības principu, koncepciju, metožu un sistēmu vēsturisko attīstību un iespējas tos piemērot izglītībā un pedagogu tālākizglītībā;
3) izpētīt un novērtēt pedagogu profesionālās pilnveides formu un modeļu daudzveidību, to atšķirības un iespējas mūsdienīga tālākizglītības procesa nodrošināšanā;
4) izpētīt Eiropas Savienības un Latvijas Republikas izglītības politikas nostādnes, kas raksturo pedagogu profesionālo pilnveidi un tālākizglītības pārvaldības sistēmas veidošanos Latvijā pēc 1991.gada;
5) praktiski izpētīt un novērtēt vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītības pārvaldības norisi Latvijā, veicot dokumentu analīzi, pedagogu aptauju, tālākizglītības darba koordinatoru fokusgrupas diskusiju un SVID analīzi, tālākizglītības iestāžu un organizāciju vadītāju strukturēto interviju;
6) izstrādāt nepārtrauktas profesionālās pilnveides pārvaldības modeli un ieteikumus.

Promocijas darbā autore ir izvirzījusi **hipotēzi:**

lai tālākizglītības pārvaldība nodrošinātu nepārtrauktu pedagogu profesionālo pilnveidi, ir iespējams piemērot Vispārējās kvalitātes pārvaldības (VKP) teorijas principus un metodoloģisko ciklu *plānot-darīt-vērtēt-pilnveidot*:

1) **veicot pedagogu profesionālās pilnveides vajadzību izpēti un plānošanu;**
2) **īstenojot nepārtrauktu pedagogu profesionālo pilnveidi;**
3) **veicot visaptverošu izvērtēšanu;**
4) **nodrošinot pilnveidi nākošajā ciklā.**

Promocijas darba **teorētiskais un metodoloģiskais pamats** ir veidots, izmantojot Eiropas Savienības un citās valstīs izdoto literatūru, zinātniskos rakstus, publikācijas un resursus internetā.

Promocijas darba izstrādē izmantotās **metodes:**

- vadībzinātnes, izglītības vadības literatūras analīze,
- dokumentu analīze,
- aptauja (anketējot),
- fokusgrupas intervija,
- SVID analīze,
- strukturētā intervija.

Pētījuma bāze

Pētījuma bāzi veido 516 Latvijas vispārizglītojošo skolu pedagogi, seši tālākizglītības iestāžu un organizāciju vadītāji, 68 pašvaldību tālākizglītības darba koordinatori, astoņi stratēģiskās plānošanas dokumenti, 10 ISEC un VISC Tālākizglītības un projektu nodaļas dokumenti.

Pētījuma **teorētiskā un praktiskā novitāte** ietverta šādos aspektos:

1) veikta vēsturiskā materiāla sistematizācija un analīze par pedagogu tālākizglītības pārvaldību un profesionālo pilnveidi pirms izglītības sistēmas reformas Latvijā 1991.gadā;
2) Autore piedāvā Latvijas pedagogu tālākizglītības pārvaldībā izmantot Vispārējās kvalitātes pārvaldības teoriju (VKP), kur VKP cikls *plānot-darīt-vērtēt-pilnveidot* veido ietvarstruktūru darbības kvalitātes un sistēmiskuma nodrošināšanai.
3) Attīstot Vispārējās kvalitātes pārvaldības teorijas idejas, ir izstrādāti kvalitātes pamatprincipi pedagogu tālākizglītībai un adaptēts četru posmu pārvaldības cikls nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides nodrošināšanai.
4) Izstrādāts pārvaldības modelis un praktiski ierosinājumi pedagogu nepārtrauktas profesionālās pilnveides nodrošināšanai tālākizglītībā pēc administratīvi teritoriālās reformas Latvijā.

Izvirzītās tēzes aizstāvēšanai:

1) **Sekmīgai pedagogu tālākizglītības pārvaldības darba organizācijai nepieciešams novērst pretrunas starp pedagogu profesionālās pilnveides iespējām un vajadzībām;**
2) **Pedagogu tālākizglītībai Latvijā nepieciešama stratēģiskā plānošana un sistēmiskums, lai nodrošinātu nepārtrauktu profesionālo pilnveidi;**
3) **Visu tālākizglītības pārvaldības cikla posmu saskaņota darbība nodrošina nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides organizāciju.**

Ierobežojumi:

Pētījums aptver Izglītības un zinātnes ministrijas pārvaldībā esošo vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītības sistēmu. Ņemot vērā darba, profesionālās kompetences un kvalifikācijas prasību īpatnības, pētījumā nav iekļauta profesionālās izglītības pedagogu tālākizglītība.

Pētījums vērsts uz tālākizglītības pārvaldības izpēti pedagogu profesionālās kompetences pilnveides aspektā. Pētījumā netiek aplūkota finanšu pārvaldība.

Pētījums aptver laika periodu no 2007.gada līdz 2011.gadam.

Promocijas darba gaitā veiktie **pētījumi publicēti** (vai pieņemti publicēšanai):

Zeiberte, L. Kompetences - izglītības stratēģiskais mērķis. 50. Daugavpils universitātes starptautiskā konference. Pieejams: http://dukonference.lv/raksti_pdf/Zeiberte+.pdf. 2008. 6 lpp.

Zeiberte, L. Pedagogu tālākizglītība: kompetences teorijā un praksē. Krāj. Sabiedrība un kultūra. Liepājas universitātes 9.rakstu krāj. ISSN 1407-6918. Liepāja: LiePA, 2009. 374.-382.lpp.

Zeiberte, L. V.E.Deminga vispārējās kvalitātes vadības (TQM) sistēmas pielietojums pedagogu tālākizglītības pārvaldībā. *Pieņemts publicēšanai Latvijas Universitātes 68.zinātniskās konferences krājumā.* 2010. -17 lpp.

Zeiberte, L. The State Role for ensuring Teachers` Continuous Professional Development. XXIV CESE conference proceedings. (CD) Uppsala, Sweeden, 2010. 539.-551.

Zeiberte, L. The Role of Competences in structuring Continuous Professional Development for teachers. In: Comparative Education, teacher training, Education Policy, School leadership and Social Inclusion.Vol.8. Sofia: Ral-Kolobar, 2010. 91.- 97. ISBN 978-954-9842-15-9.

Zeiberte, L. Transversālo kompetenču pilnveide pedagogu tālākizglītībā. Krāj. Sabiedrība un kultūra. Liepājas universitātes 11.rakstu krāj. ISSN 1407 – 6918. Liepāja: LiePA, 2011. 513 – 521.

Zeiberte, L. Total Quality Management Framework for Teachers' Continuous Professional Development. In: ATEE Proceedings of the ATEE Winter Conference 2011 *Multi-dimensional Aspects of Leadership for Learning*. http://www.atee1.org/uploads/ateewconf2011_finalproc.pdf 127.-134. pp. ISBN – 9789081563918.

Zeiberte, L. Pedagogu viedoklis par kompetenču pilnveides efektivitāti tālākizglītībā. Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. II daļa: Skolas pedagoģija. Mūžizglītība. Apskati. Rēzekne, 2011. 449.- 458. lpp. ISSN 1691-5887.

Zeiberte, L. Identification of teacher's continuous professional development needs as a tool enhancing the efficiency of further education In: Comparative Education, teacher training, Education Policy, Social Inclusion, History of Education. Vol.9. Sofia: Ral-Kolobar, 2011. Pp. 93.-100. ISBN 978-954-9842-17-3.

Zeiberte, L. Professional development of teachers using EDC/HRE competence framework. *Pestalozzi Council of Europe training programme for education professionals.Training recources: Core competences in Education for democratic citizenship.* Available at: http://api.ning.com/files/zVB2HpVHtblY0DbY4VZG3cxpMY2qsiQPOywdqLTtWNXuAYyHkBiWNsk14gPpAwok9hiPU4xmZ1ZERsnJov1G3*X-C*KrcF1d/12LivijaTUfinal.doc 2011. 23 p.

Zeiberte, L. Reformu gaita pedagogu Latvijas tālākizglītībā pēc 1991.gada. 53. Daugavpils universitātes starptautiskā konferences krājums. *Pieņemts publicēšanai.* 2011. 7 lpp.

Zeiberte, L. Pedagoga profesionalitāte un nepārtraukta profesionālā pilnveide 7. LLU starptautiskās zinātniskās konferences „Jaunas dimensijas sabiedrības attīstībā" krājums. *Pieņemts publicēšanai*. 2011. 8 lpp.

Promocijas darba gaitā veiktie **pētījumi prezentēti konferencēs**:

- 2008.g.29. - 30.04. 11.starptautiskajā zinātniskajā konferencē *Sabiedrībai un kultūrai* Liepājas universitātē: *referāts* „Pedagogu tālākizglītība: kompetences teorijā un praksē".
- 2008.g.16. - 17.05. 50. Daugavpils universitātes starptautiskajā konferencē: *referāts* „Kompetences - izglītības stratēģiskais mērķis".
- 2009.g.04.02. Latvijas Universitātes 67. zinātniskajā konferencē: *referāts* „Pedagogu profesionālās pilnveides modeļi".

- 2010.g.29. - 30.04. 13.starptautiskajā zinātniskajā konferencē *Sabiedrībai un kultūrai* Liepājas universitātē: *referāts* „Transversālo kompetenču pilnveide pedagogu tālākizglītībā".

- 2010.g.05.05. Latvijas Universitātes 68.zinātniskajā konferencē: *referāts* „V.E. Deminga vispārējās kvalitātes vadības (TQM) sistēmas pielietojums pedagogu tālākizglītības pārvaldībā".

- 2010.g.9. - 14.06. 8th International Conference- Comparative Education and Teacher Training- Plovdivā, Bulgārijā: *referāts* „The Role of Competences in structuring Continuous Professional Development for teachers".

- 2010.g.16 - 18.08. XXIV CESE konferencē Upsalas universitātē Zviedrijā: *referāts* „The State Role for ensuring Teachers` Continuous Professional Development".

- 2010.g.18. - 19.11. IX starptautiskajā zinātniskajā konferencē Šauļu universitātē: *referāts* "How does Further Education meet Teachers` Continuous Professional Needs?

- 2011.g.04.02. Latvijas Universitātes 69.zinātniskajā konferencē: *referāts* „Dokumentu kā informācijas avota izmantošana pedagogu tālākizglītības pārvaldības izpētē".

- 2011.g.25. - 27.02. ATEE Winter Conference 2011 *Multi-dimensional Aspects of Leadership for Learning* Bledā, Slovenijā*: referāts* "Total Quality Management Framework for Teachers' Continuous Professional Development".

- 2011.g.13. - 15.04. 53. Daugavpils universitātes starptautiskajā konferencē *referāts* „Reformu gaita pedagogu tālākizglītībā pēc 1991.gada".

- 2011.g.27. - 28.05. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē *Sabiedrība, integrācija, izglītība* Rēzeknes augstskolā: *referāts* „Pedagogu viedoklis par kompetenču pilnveides efektivitāti tālākizglītībā".

- 2011.g.4. - 9.07. 9th International Conference- Comparative Education and Teacher Training Sofijā, Bulgārijā: *referāts* "Identification of teacher's continuous professional development needs as a tool enhancing the efficiency of further education".

- 2011.6 - 7.10. 7. LLU starptautiskajā zinātniskajā konferencē *Jaunas dimensijas sabiedrības attīstībā*: *referāts „*Pedagoga profesionalitāte un nepārtraukta profesionālā pilnveide".

I.TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

1. PEDAGOGU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS PĀRVALDĪBAS ATTĪSTĪBA LATVIJĀ PĒC 1991.GADA

Pedagogu tālākizglītība, valsts izglītības politikas kontekstā, ir cieši saistīta ar sociālajām un ekonomiskajām pārmaiņām Latvijā pēc 1991.gada. Mainoties sabiedrībai, tās politiskajai, sociāli- ekonomiskajai pārvaldei mainās arī izglītības mērķi un prioritātes. Pāreja uz modernu un atvērtu sabiedrību Latvijā izpaužas:

- izglītības sistēmas demokratizācijā;
- izglītības diversifikācijā un diferenciācijā;
- izglītības humānistiskās virzības ieviešanā;
- mācību un ārpusmācību darba organizācijas formu un metožu ievirzē uz personības aktivitātes un patstāvības attīstību;
- izglītības satura, metožu un organizācijas formu modernizācijā un izglītības vadībā;
- jaunu tehnisko līdzekļu pedagoģizācijā;
- eksperimentālās darbības izvēršanā jaunu izglītības modeļu izstrādē un pārbaudē praksē. (Pedagoģiskā doma Latvijā, 1998).

Ja pirms 1991.gada izglītības politikas veidošanu Latvijā noteica PSRS politika, tad demokrātijas apstākļos, lēmumu pieņemšana izglītības jautājumos tiek administrēta trīs līmeņos. Ministru kabinets, Izglītības un zinātnes ministrija, reģionālās un vietējās (novadu/pilsētu) pārvaldes struktūras, kā arī skolotāju asociācijas, skolas, vecāki un citām interesentu grupas var piedalīties dažādu nozares jautājumu ierosināšanā, organizēšanā un vadīšanā. (Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību, 2001,). Seile, Skolu atbalsta centra direktore, analizējot pirmajos 12 neatkarīgas valsts gados notikušos procesus pedagogu tālākizglītībā, norāda, ka, lai nodrošinātu vienlīdzīgas izglītības iespējas visiem Latvijas skolēniem, vispirms ir jānodrošina vienlīdzīgas izglītības iespējas visiem Latvijas skolotājiem, tajā pašā laikā, gandrīz neeksistē ticami un atzīti dati par norisēm tālākizglītības sistēmā Latvijā. Līdz ar to rodas jautājums, kā ir iespējams pētīt un prognozēt tālākizglītības sistēmas attīstību, ja nav ticamas informācijas analīzei (Seile, 2002). OECD ziņojumā tiek konstatēts , ka „...vājais punkts skolotāju apmācības sistēmā ir zinātnisku pētījumu trūkums par apmācības efektivitāti. Lielākā daļa skolotāju sākotnējās un tālākizglītības programmu izstrādātas, izmantojot ārējus modeļus, vai arī, balstoties uz to, ko apmācības organizētāji uzskata par „labu praksi”"(Nacionālo izglītības politiku analīze. Latvija, 2000, 83). Līdzīgu

situāciju varam konstatēt arī 2011.gadā, kad notiek situācijas izpēte, uzsākot atsevišķus projektus (Vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītība (2010.-2013.); Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide (2006.-2008.), Kvalitātes nodrošināšana pedagogu tālākizglītībā Latvijā (2004.-2007)), bet sistemātiski, visaptveroši pētījumi valstī netiek veikti.

Demokrātiskā sabiedrībā sabiedrības interese un ietekme uz izglītību pieaug. Pedagogu tālākizglītība un nepārtraukta profesionālā pilnveide ir neatņemamas izglītības sistēmas sastāvdaļas, kur, kā tiek konstatēts pētījumos, (Providus, 2004, Dorus, 2007, BSZI, 2007) reformas notiek lēnāk nekā izglītības saturā. Golubeva norāda uz zemu efektivitāti, motivācijas trūkumu un formalizētu pieeju mācību procesam (Golubeva, 2010). Lai nodrošinātu pārmaiņas, izglītības sistēmai ir kvalitatīvi jāmainās, lai tā spētu nodrošināt skolēniem iespējas sagatavoties dzīvei un darbam brīvā, demokrātiskā sabiedrībā. Kā atzīmē Blūma „..pārmaiņu process jebkurā jomā, arī izglītībā, ir atkarīgs no pārmaiņām cilvēkos...lielā mērā demokrātiskie procesi ir atkarīgi no skolotāju profesionālās prasmes aizsargāt demokrātiju, veicinot brīva, radoša, kritiski domājoša skolēna personības veidošanos izglītības procesā.....” (Blūma, 2004, 67).

Kopš neatkarības atgūšanas izglītības sistēma ir bijusi pakļauta dažādām reformām – sistēmas pārveidošanai no centralizētas uz decentralizētu, demokratizācijai, mācību priekšmetu standartu un metodiku izmaiņām, kā arī izglītības sistēmas vadības pārmaiņām. *Izglītības politika* ir darbība, kuras uzdevums ir izglītības mērķu noteikšana un īstenošana valsts perspektīvās attīstības kontekstā. Attiecīgi, ar šo jēdzienu saprotam pamatprincipus, stratēģijas, vadlīnijas un līdzekļus, kuri ilgtermiņā tiek lietoti valsts deklarēto mērķu īstenošanai izglītībā. Gordons papildina, ka izglītības politikas centrālais princips ir dažādu valsts mēroga subjektu iespēja veidot pasūtījumu izglītībai un īstenot to izglītības sistēmā. Plašākā nozīmē, politika ietver mērķus un to stratēģisko komunikāciju, kā arī to īstenošanas shēmas, pedagogu un izglītības vadošo darbinieku tālākizglītību un darbības vērtēšanu. (Gordon, et.al., 2009).

Daukšts paskaidro, ka saskaņā ar vēsturiski izveidojušos jēdziena *politika* izpratnes institucionālo pieeju, tā ir varas struktūru noteiktas politiskās domas realizācija (Daukšts, 2010). Jēdziens *politika* tiek lietots dokumentos, zinātniskajos tekstos un ikdienas valodā. Tomēr tā izpratne dažādos kontekstos joprojām tiek diskutēta. Arī zinātniskā literatūra, kā norāda Ball, satur „teorētiskus pārsteigumus”, kad atbildot uz vieniem jautājumiem, tiek radīti jauni jautājumi. Viņš uzskata, ka pieeju politikas izpratnes analīzei nosaka pētījuma mērķi. (Ball, 1997). Hogwood & Gunn savā pētījumā ir apkopojuši vairākus jēdziena *politika* lietošanas veidus: darbības joma; vispārīgs mērķis; vēlamās lietu kārtības formulējums;

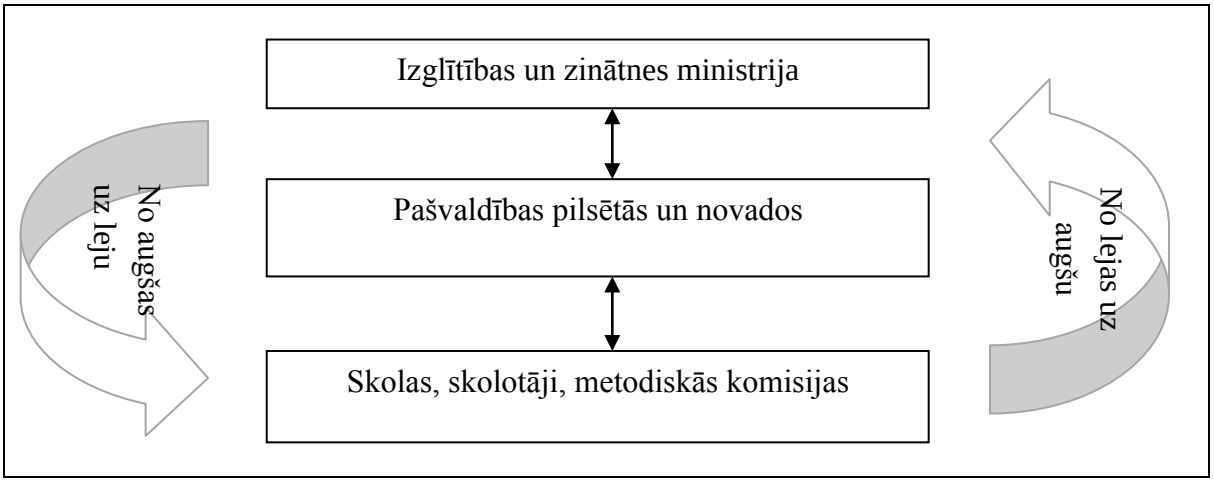
valdības lēmums; noteikti priekšlikumi; formālas pilnvaras; teorija vai modelis; programma; rezultāti (Hogwood & Gunn, 1984). Taylor politiku kā varas aspektu, kas atspoguļo dažādu interesentu kompromisu rezultātus, raksturo dihotomijās: tā ir sadaloša vai pārdaloša; simboliska vai materiāla; racionāla vai tendencioza; substanciāla vai procedurāla; regulējoša vai deregulējoša; no augšas uz leju vai no lejas uz augšu vērsta (Taylor et al, 1997).

Izglītības pārmaiņu un attīstības gaitā pēc neatkarības atgūšanas, vienlaicīgi ar atteikšanos no centralizētās pedagogu kvalifikācijas celšanas sistēmas, joprojām top jauna pedagogu tālākizglītības sistēma strādājošo pedagogu nepārtrauktas profesionālās pilnveides nodrošināšanai. Beļickis šos procesus raksturojot, atzīmē, ka autoritārā komponente visai ātri izzūd, centralizācija gan tikai daļēji, bet funkcijas saglabājas tās pašas (Beļickis, 2002).

Pēdējos divdesmit gados centralizētā "no-augšas uz leju" izglītības sistēma, īpaši pēc administratīvi teritoriālās reformas 2009.gadā, lēnām iegūst autonomijas iezīmes. Pārmaiņu gaitas sarežģītību atspoguļo arī Tirgus un sabiedriskās domas pētījumu centra SKDS Latvijas pastāvīgo iedzīvotāju aptaujā (1027 respondenti) 2010.gada jūlijā iegūtie dati par attieksmi pret Latvijas izglītības sistēmas attīstības gaitu. Intervijās iegūtā informācija parāda, ka 46% respondenti uzskata, ka sistēma tiek sagrauta, ne reformēta. Tikai 12% uzskata, ka sākušās nepieciešamas reformas. Sabiedrībā dominē uzskats, ka problēmas izglītības jomā saistītas ar finansējuma trūkumu (55%), kā arī Izglītības un zinātnes ministrijas, skolu valžu un citu pārvaldes iestāžu darbinieku nekompetenci vai neizdarību (48%) (SKDS,2010).

Kā atzīmē Žogla, pedagogu tālākizglītība sākas ar izglītību augstskolā un profesionālās darbības laikā pāraug inovatīvā attieksmē pret darbu līdz pat pētnieciskai darbībai (Žogla, 2000).

Pedagogu tālākizglītības vadības un pārvaldības struktūru veido valsts, pašvaldības un izglītības iestādes. *(1.1.att.).* Latvijas Republikas Saeima, Ministru Kabinets un Izglītības un zinātnes ministrija ir izglītības politiku veidojošās institūcijas valsts līmenī.
Pašvaldībās izglītības pārvaldes veic administratīvajā teritorijā atrodošos izglītības iestāžu pārvaldību.



1.1.attēls. Pedagogu tālākizglītības vadības un pārvaldības struktūra
Avots: autores izstrādāts

Valdības atbildība ir ilgtspējīgu un saskaņotu lēmumu īstenošana. Labarī atzīmē, ka izglītības sistēmas izpratne nepieciešama, lai iegūtu priekšstatu gan par sociālajām pārmaiņām valstī, kopumā, gan arī par pārmaiņām skolā. Izglītība, mācīšanās, pedagogu sagatavotība un gatavība pārmaiņām ir jautājumi, kuru rezultātos ir ieinteresēta plaša sabiedrība. Līdz ar to mācīšanas process un pedagogu izglītība vienmēr ir politiski strīdīgi jautājumi demokrātiskā sabiedrībā, it īpaši, ja tā ir sociālo, kultūras, ekonomisko pārmaiņu un krīzes situācija (Labaree, 1992). Lai sekotu līdzi pārmaiņām, izglītības politikas veidotāji visā pasaulē meklē iespējas restrukturēt un pilnveidot izglītības sistēmas. Mūsdienās arvien lielāka vērība tiek pievērsta pedagogu tālākizglītībai kā mūžizglītībai. Golubeva, vērtējot pārmaiņas Latvijas izglītībā atzīmē, ka globālā ekonomika, mūsdienu tehnokrātiskās valstis ar sarežģītu, specializētu pārvaldes sistēmu, neveido labvēlīgu vidi nesagatavotu cilvēku līdzdalībai ekonomikas un politikas procesos. Tāpēc ir īpaši svarīgs tas skolas izglītības komponents, kas ļauj jaunajam cilvēkam kļūt par informētu, atbildīgu, kritisku un aktīvu pilsoni. Skolu loma šajā kontekstā ir kalpot kā prakses kopienām, kas palīdz apgūt un praktiski lietot mūsdienu dzīvē nepieciešamās sociālās un informācijas prasmes (Golubeva, 2010).

Daži procesi izglītības nozarē tiek aizgūti no citu valstu pieredzes, īpaši pēc Latvijas iekļaušanās Eiropas valstu saimē, kas kļūst par nozīmīgu soli ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanas virzienā, sniedzot iespējas adaptēt un izmantot labāko pieredzi jaunās izglītības sistēmas veidošanā.

Visbūtiskāk pārmaiņas un izaugsmi skolēnu mācīšanas un mācīšanās procesā ietekmē tieši pedagogu zināšanas, prasmes un kompetences. Tāpēc pedagogu izglītība un nepārtraukta profesionālā pilnveide ir laika gara aktualitāte izglītības jomā. OECD ģenerālsekretārs Angels

Gurria atzīmē, ka izglītības kvalitāte veido mūsu nākotnes dzīves kvalitāti. Viņš uzsver, ka ekonomika, likumdošana, institūcijas, nācijas - viss sākas klasē. Mūsu izglītības politikas kvalitāte nosaka mācīšanas kvalitāti un otrādi: mācīšanas kvalitāte veido nākotnes izglītības politiķus. (OECD, Teaching and Learning International Survey, 2009).

Pedagogu tālākizglītība tika atzīta kā nozīmīga izglītības nozare jau 1920-30- tajos gados, kad Latvijas politika izglītībā un zinātnē noteica, ka, pēc Skolotāju institūtu absolvēšanas, jaunajiem skolotājiem vienu gadu ir jāpapildina izglītība apmācības kursos. Atbalstu profesionalitātes stiprināšanā sniedz arī 1939.gadā izveidotā Latvijas Skolotāju biedrība (Anspaks, 2003).

Līdz 1990.gadam visas kvalifikācijas celšanas iespējas centralizēti nodrošināja Izglītības ministrijas institūcija - Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts.
1944.gadā dibinātais Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts, kas neilgu laiku saucas Rīgas Valsts izglītības darbinieku kvalifikācijas celšanas institūts, sākotnēji nodarbojās ar skolotāju iepazīstināšanu un izglītošanu par padomju pedagoģiju un psiholoģiju, skolas programmām un mācību metodēm. Galvenie tam izvirzītie uzdevumi bija:

- palīdzēt skolotājiem iepazīties ar jaunākajām darba metodēm;
- izvērst lekciju, semināru organizēšanu, un metodisko līdzekļu sagādi;
- veidot skolotāju metodiskā darba kopas;
- veidot skolu mācību programmas un mācību grāmatas. (Kopeloviča, Žukovs, 2004).

Skolotāji obligāti apmeklēja valsts finansētos 2-4 nedēļu kursus, 72 – 120 stundas reizi piecos gados. No 1974.gada darbs institūtā tiek organizēts katedrās: pedagoģijas, psiholoģijas, sabiedrisko zinātņu katedra, krievu valodas un literatūras katedra, pirmsskolas audzināšanas darba katedra, tautas izglītības sistēmas pārvaldes katedra, kas veicināja zinātniski teorētiskā līmeņa izaugsmi (Šmite, 1996). Pedagoģijas katedras vadītāja I.Beļicka pārraudzībā, no 1974.gada līdz 1984.gadam, tika pētīta arī skolotāju kvalifikācijas celšanas sistēma. Par šo tēmu institūta darbinieki organizē kursus, seminārus, dažādus kvalifikācijas celšanas pasākumus uz vietas skolās, rajonos koordinē metodisko komisiju darbību. Notiek labākās pieredzes apkopošana un analīze, tālāk izsūtot materiālus rajonu metodiskajiem kabinetiem. Plaši tika praktizēta pieredzes apmaiņas konferenču organizēšana ar pārējo PSRS republiku izglītības darba speciālistu piedalīšanos, kas jāatzīst, bija zināma alternatīva pieredzes apmaiņai mūsdienās ar Rietumu valstu izglītības jomā strādājošajiem pētniekiem, skolotājiem un darbiniekiem. Vērtējot institūta darbību, jāatzīst, ka uzmanība tika pievērsta gan skolotāju tālākizglītības saturam, gan tās pārvaldības jautājumiem. Protams, darbs visos jautājumos bija centralizēts un ar obligātu ideoloģisko ievirzi.

Ar laiku, par pedagoģisko pētījumu koordinējošo centru kļūst 1952. gadā izveidotais Izglītības ministrijas Skolotāju zinātniskās pētniecības institūts, kas 1972.gadā tiek pārdēvēts par Pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūtu. Institūta zinātnieki nodarbojas ar izglītības satura izveides un mācību diferenciācijas problēmām, mācību procesa pilnveides un pedagoģiskās diagnostikas, mācību individualizācijas, bet īpaši pedagoģiskās darbības dažādiem aspektiem (Kopeloviča, Žukovs, 2004, 200).

Pēc valstiskās neatkarības atgūšanas Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts 1990.gadā tiek reorganizēts par Izglītības attīstības institūtu, bet no 1995.gada tā funkcijas tiek sašaurinātas un tiek izveidots Pedagogu izglītības atbalsta centrs. Daļu no Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūta funkcijām pārņēma Izglītības attīstības institūts, bet pēc 2002.gada atbildība par pedagogu tālākizglītību valstī tiek deleģēta IZM Izglītības satura un eksaminācijas centram. Tas ir laiks, kad tiek pārtraukta valsts centralizētā tālākizglītības finansēšana un, tirgus ekonomikas apstākļos, tās piedāvātāju loks kļūst ļoti plašs: tie ir no jauna atvērtie pedagogu tālākizglītības centri, gan aktīvākās pašvaldības, dažādas sabiedriskās organizācijas, gan pedagogu mācību priekšmetu asociācijas, arī starptautiskās organizācijas un programmas kā arī citas, dažādu nozaru uzņēmējdarbības organizācijas. Mainoties tālākizglītības sistēmai, no 1993.-2005.gadam pedagogu tālākizglītības programmas, lai varētu saņemt valsts finansējumu, piedalījās IZM rīkotajā pedagogu profesionālās pilnveides programmu konkursā. Tas tika pamatots ar nepieciešamību racionāli izmantot valsts līdzekļus un akcentēt valsts prioritātes skolotāju tālākizglītībā.

90-to gadu izglītības reformu aktivitātes noslēdz pedagogu tālākizglītībai nozīmīgs, Izglītības un zinātnes ministrijas izstrādātais, dokuments „Pedagogu tālākizglītības koncepcija", kas nosaka reformu stratēģisko attīstību no 1999. līdz 2004.gadam. Koncepcija norāda uz pedagogu tālākizglītības nozīmi Latvijas izglītības stratēģijas īstenošanā, izvirza mērķus un uzdevumus turpmākajiem pieciem gadiem, nosauc problēmas un to risināšanas iespējas tālākizglītībā, sniedz iesaistīto institūciju kompetences aprakstu *(1.pielikums).* Koncepcijā paredzētais tiek īstenots dzīvē tikai daļēji, netiek pabeigta sistēmas veidošana, līdz ar to, turpmākā tālākizglītības pārvaldība nenodrošina vienotas tālākizglītības politikas īstenošanu valstī.

Vispārējās izglītības sistēmas attīstības virzienus un galvenos uzdevumus laika posmā no 2002.-2005.gadam noteica Izglītības attīstības koncepcija (MK 2002.gada 17.07. Nr. 383). Turpmāko vispārējās izglītības sistēmas attīstību kā arī pedagogu tālākizglītības jautājumu risinājumu nosaka Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013.gadam (MK 2006.g.noteikumi Nr.742).

Jaunas kvalitātes zinātniskajā pētniecībā ienes 1996.gadā nodibinātais Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Izglītības pētniecības institūts, iesaistoties starptautiskajos izglītības pētījumos, kas ļauj vērtēt Latvijas skolēnu mācību sasniegumus starptautiskā kontekstā un norāda pedagogu profesionālās pilnveides virzību.

Apkopojot informāciju par līdzšinējiem pētījumiem par pedagogu tālākizglītību un meklējot pēctecību, nepieciešams atzīmēt arī to pedagoģijas un izglītības zinātnieku pētniecisko darbību, kuri strādāja šajā nozarē gan pirms 1991.gada, gan turpina strādāt neatkarīgajā Latvijas republikā.

Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūta darbības pēdējos gados galvenā uzmanība tiek pievērsta skolotāju pedagoģiskās meistarības nepārtrauktai attīstībai. Pedagoģijas katedras vadītāja I.Beļicka pārraudzībā no 1974.gada līdz 1984.gadam tiek pētīta un izstrādāta skolotāju kvalifikācijas celšanas un metodiskā darba sistēma. Tās satura centrālo posmu veido trīs komponenti: skolotāju pirmskursu darbs, skolotāju mācības kursos un skolotāju pēckursu darbs skolā. Otrs aspekts ir sistēmas visu struktūrvienību funkcionēšanas nodrošināšana. (Vilciņa, 1998).

Zinātnisko darbu par tālākizglītības sistēmas pārvaldību izstrādā institūta direktore Leokādija Mileiko, kura 1988.gadā aizstāvēja zinātņu kandidāta disertāciju par tēmu „Nepārtrauktās izglītības principu īstenošanas organizatoriski pedagoģiskie nosacījumi skolotāju kvalifikācijas celšanas sistēmā", bet 1989.gadā institūta pasniedzējas Guntas Malzubras disertācijas temats bija „Skolotāju profesionālo interešu attīstība kvalifikācijas celšanas procesā" (Kopeloviča, Žukovs, 2004). Lielā mērā balstoties uz pētījumiem institūta darbības laikā, 2000.gadā Maskavā promocijas darbu par nepārtrauktas pedagogu meistarības sistēmas darbības pamatprincipiem aizstāv Inārs Beļickis. Savukārt, pārskatu par sistēmteorijas pamatatziņu pielietojumu izglītībā, kas sekmē plānošanu, organizāciju un īstenošanu ar mērķi nodrošināt izglītības kvalitātes pilnveidi un tālākattīstību izstrādā A.Broks (Broks, 2000).

Deviņdesmito gadu sākumā, izglītības satura reformas ietvaros, tiek ieviesti vispārējās izglītības standarti, kas nosaka katrā izglītības posmā sasniedzamo galarezultātu. Tiek uzskatīts, ka šajā procesā jāpiedalās arī pedagogu tālākizglītībai, palīdzot īstenot konkrētās aktualitātes. Tikai, piedaloties satura reformas nodrošināšanā, kā vienīgajā tālākizglītības uzdevumā, vienlaicīgi maz vērības tiek veltīts topošajai tālākizglītības sistēmas attīstībai, kā autonomai struktūrai ar savu, specifisku, darba organizācijas pārvaldību.

Jaunas pedagoģiskās domāšanas veidošanu sekmē ar Minsteres latviešu ģimnāzijas atbalstu rīkotās pedagogu konferences Minstere-1, Minstere- 2 un Minstere-3, kur izglītības darbinieki iepazīst jaunākās psiholoģijas un izglītības teorijas, no jauna apgūst M.Montesori

kultūras kopšanas idejas, smeļas ierosmes Valdorfskolas pieredzē un R.Šteinera antropozofijā. (Anspoks, 2003).

Notikums ir pirmais Vispasaules latviešu zinātnieku kongress 1991.gadā, kur arī pedagogi gūst teorētiskos un metodoloģiskos orientierus tālākai pētniecībai un izglītības un audzināšanas jautājumu risināšanai.

Īpaša nozīme Latvijas izglītības sistēmas reformu un pārmaiņu īstenošanā ir pirmajiem starptautiskajiem projektiem, kurus 90-tajos gados īpaši aktīvi atbalstīja Ziemeļvalstis- Dānija, Norvēģija, Zviedrija.

Latvijas – Dānijas kopējais projekts „Skolu attīstība" no 1992.-1995.gada notika trīs posmos, kuru gaitā notika pirmā iepazīšanās ar Eiropas rietumu valstu pieredzi izglītībā. Viens no galvenajiem projekta mērķiem bija jauniegūto pieredzi ieviest Latvijas skolotāju izglītībā un tālākizglītībā. Tika izstrādāts jauns mācību saturs, mācību materiāli, kā arī īpaša vērība veltīta jaunajām metodēm. Aizsāktās pārmaiņas tika veiksmīgi turpinātas pedagogu izglītībai un tieši pedagogu tālākizglītībai veltītajā TEMPUS projektā (1994.- 1997). Projekta darbības pirmā daļa noslēdzas ar situācijas apzināšanu un pētījumu rezultātu apkopošanu rakstu krājumā. Tajā ietverti analītiski materiāli par Latvijas skolotāju tālākizglītības vajadzību izpēti (O.Zīds), par esošās situācijas tālākizglītībā realitātēm (A.Šmite), par tālākizglītības kvalitatīvo raksturojumu (D.Blūma), par Rīgā organizēto tālākizglītību (R.Andersone), par pedagogu tālākizglītības iespējām Latvijas Universitātē (A.Baldiņš). (Skolotāju tālākizglītība, 1996). Secinājumi atklāj reālo situāciju pēc iepriekšējās sistēmas likvidācijas. Blūma secina, ka "ir neprecīzi šodien runāt par tālākizglītošanas sistēmas reorganizāciju. Iepriekšējā sistēma neeksistē, pašreiz notiek atsevišķi haotiski, stihiski un nekoordinēti pasākumi, kurus organizē tās institūcijas, kuras nāk ar savu ierosmi, interesi un vēlēšanos pilnveidot izglītības sistēmu valstī" (Skolotāju tālākizglītība, 1996). Šodien nav pamatojuma revidēt šos apgalvojumus, jo tie ir piemērojami arī situācijai pedagogu tālākizglītībā 2011.gadā. Valsts un sabiedrības attīstības kontekstā ir notikušas demokrātiskas pārmaiņas, kuru rezultātā ir stiprinātas autonomijas tendences, kas ir saskaņā ar Eiropas izglītības telpā aktuālajiem attīstības virzieniem izglītībā un pedagogu tālākizglītībā. Tomēr tas neizslēdz nepieciešamību pēc pamatotas šo procesu vadības un pārvaldības visos līmeņos. Pietrūkstot valsts ilgtermiņa stratēģijai nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides nodrošināšanā, sistēmiskumu nevar nodrošināt tikai ar atsevišķu, savstarpēji nesaistītu projektu darbību.

TEMPUS projekta otrās daļas mērķus īstenojot, un balstoties uz veiktajiem empīriskajiem pētījumiem, Latvijas pedagoģisko augstskolu docētāji piedāvā Latvijas pedagoģisko darbinieku tālākizglītības modeli (O.Zīds), pedagoģisko darbinieku

tālākizglītības studiju satura un struktūras izveides koncepciju (D.Blūma), Pedagogu tālākizglītības iespēju aprakstu augstskolās (I.Laurena, Ņ.Petrauska). (Skolotāju tālākizglītība, 1997).

TEMPUS II rakstu krājums šodien vērtējams kā veiksmīgs Latvijas pedagogu tālākizglītības sistēmas veidošanas atbalsta materiāls, kura teorētisko materiālu papildina tālākizglītības pārvaldībai nepieciešamie organizatoriskie dokumenti. Tie ir gan tālākizglītības programmu konkursa noteikumi, gan pedagogu profesionālās kvalifikācijas pilnveides nolikums un tālākizglītības programmu akreditācijas nolikums. Projektā izstrādātās idejas tikai daļēji tika īstenotas, izstrādājot izglītības politikas dokumentus un nozares darbības virzienus. 2010. gadā nākas secināt, ka vienotas sistēmas trūkums tālākizglītības nozarē ir izskaidrojams ar nekonsekvenci rezultātu ieviešanā. Pakāpeniski ieviešot atsevišķus modeļa elementus, tomēr nepieciešams tos pārvaldīt kā vienotu sistēmu, kur šo vienotību nodrošina visu posmu vērtēšana un attīstību veicinošu korekciju ieviešana visā modelī.

1997.gadā „Skolu attīstības" projekts tika uzsākts kā jauna iniciatīva ar mērķi atbalstīt uzsākušos pārmaiņu procesus skolās, palīdzot aktivizēt demokrātiskos procesus izglītībā, risinot skolu strukturālos, konceptuālos un profesionālos jautājumus, skolotāju tālākizglītības uzdevumus saistībā ar skolas vajadzībām (Blūma, Raževa, 1998)

No 1997.-1999.gadam starptautiskajā projektā „Skolu vadības attīstība demokrātiskā izglītības sabiedrībā" akcentēta tika pieredzes mācīšanās un sadarbības tīkla veidošana gan starp skolām Latvijā, gan Baltijas valstīs. Ar Ziemeļvalstu projekta partneru atbalstu tika izveidotas un īstenotas tālākizglītības programmas izglītības iestāžu vadītājiem, sagatavoti multiplikatori un izstrādāti mācību materiāli skolas vadībā un attīstībā. (Zīds,1999).

1996.gadā Sorosa fonda – Latvija programmas „Pārmaiņas izglītībā" ietvaros veiktā pētījuma „Situācija pedagogu tālākizglītībā. Vajadzību izvērtējums" rezultāti 2000.gadā tika salīdzināti ar Skolu atbalsta centra pētījumā „Pedagogu tālākizglītības vajadzības: situācija, prognozes, attīstīšanas iespējas" iegūtajiem datiem. Abos pētījumos izlasi veidoja 1000 Latvijas pedagogi. Datus apstrādāja un analizēja Latvijas Universitātes Izglītības pētniecības institūta zinātnieki. Līdzīgi kā 1996.gadā, pētījums konstatē, ka Latvijā nav izveidota efektīva skolotāju tālākizglītības sistēma, kas nodrošinātu kvalitatīvu izglītību skolās un sekmētu Latvijas skolēnu konkurētspēju pasaulē (Seile, 2001). Pētījums atklāj skolotāju sastāva novecošanas tendenci, jauno skolotāju skaita samazināšanos, skolotāja darba prestiža mazināšanos, pārslodzi un nepieciešamību pēc sistemātiskas tālākizglītības. Arī ekspertu ziņojums Ekonomiskās attīstības un sadarbības organizācijai (OECD, 2000) „Valsts izglītības politikas analīze – Latvija", apstiprina, ka zemais algu līmenis nopietni ietekmē skolotāju darba kvalitāti. Vienlaicīgi tiek uzsvērta nepieciešamība intensificēt profesionālās pilnveides

iespējas, tās piedāvājot pēc iespējas tuvāk pedagogu dzīves un darba vietai. Vēl būtiskāks ir norādījums uz stratēģisko reformu trūkumu. „Reformu nevar balstīt tikai uz projektiem un jaunievedumiem izglītībā. Ja tā nesakņojas pašreizējā reālajā dzīvē un netiecas uz vienotu Latvijas nākotnes vīziju, reforma labākajā gadījumā paliks tikai juridiskas abstrakcijas līmenī, bet sliktākajā gadījumā radīs nevēlamu, kaitinošu skolu cīņu par izdzīvošanu. Ir nepieciešama nacionālā vīzija, tās trūkums ierobežo stratēģisko domāšanu, plānošanu un politisko vadību"(OECD, 2000, 23).

Skolu atbalsta centra pētījums (2000) sniedz ieteikumus pedagogu tālākizglītības sistēmas pilnveidei:

- Definēt izglītības politiku valsts attīstības kontekstā un secīgi noteikt prioritātes pedagogu tālākizglītībā;
- Piešķirt mērķdotācijas pedagogu tālākizglītībai;
- Nodrošināt stingru pēctecību izglītības sistēmas attīstībā visos līmeņos;
- Nodrošināt efektīvu līdzekļu izmantošanu;
- Ieviest pedagogu tālākizglītības piedāvātāju sertifikāciju;
- Izveidot pedagogu tālākizglītības programmu datu bāzi informācijas nodrošināšanai;
- Veicināt pedagogu profesionālo pilnveidi uz vietas skolās.

Jelgavas Izglītības pārvaldes Metodiski informatīvais centrs, kas pieder pie tradīcijām bagātākajām pedagogu tālākizglītības iestādēm, 2000.gadā veicot lietišķo pētījumu „Pedagogu tālākizglītības programmu un to īstenošanas efektivitātes noteikšana", nonāk pie secinājumiem, ka pietrūkst konkrētas informācijas par kvalitātes mērīšanu, kas tālāk neļauj izveidot programmu izvērtēšanas kritērijus. Efektivitātes nodrošināšanai ir jāattīsta nepārtrauktas profesionālās pilnveides sistēma, kas radītu stabilu atbalsta vidi (morālo un metodisko) pedagogu tālākizglītībai (Muraškovska, 2002).

Izglītības kvalitātes jautājumus teorētiskā līmenī sistematizē Koķe. Autore akcentē domu, ka izglītības paradigmas maiņas situācijā ikvienam cilvēkam ir jābūt gatavam mūžizglītībai. Bet izmaiņām skolotāju izglītībā ir stratēģiska nozīme visas sabiedrības attīstībā. Skolotāja darba kvalitāte ir atkarīga no viņa motivācijas, spējām, un attieksmes pret skolēnu, savu profesionālo darbību, kā arī pret profesionālo pilnveidi. (Koķe, 1999, 87)

Rīgas Pedagoģijas un vadības augstskolā 2000.gadā tika veikti pētījumi par skolu direktoru kvalifikācijas paaugstināšanas svarīgākajiem virzieniem. Tās rektors Juris Stabiņš 2001.gadā publicē vairākos gados veikto pētījumu apkopojumu par skolotāja misiju un skolotājiem un izglītības vadītājiem nepieciešamajām 86 profesionālajām kompetencēm, kuras tiek sistematizētas septiņās grupās: mācību procesa organizācija, vispusīga personība,

patstāvība spriedumos un darbībā, mācīšanas kompetences, skolēna personības attīstīšana, cilvēku savstarpējo attiecību kompetences un morāles un garīgo normu kompetences (Stabiņš, 2001).

2001.gadā pēc Izglītības un zinātnes ministrijas pasūtījuma izstrādātā „Tālākizglītības kvalitātes vērtēšanas rokasgrāmata" ietver gan kvalitātes izpratnes un novērtēšanas pamatnostādnes, gan izglītības programmu kvalitātes novērtēšanas sistēmu.

Latvijas Zinātnes Padomes projekta „Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie pamati globalizācijas kontekstā" empīriskajiem pētījumiem sekojošie analītiskie raksti tiek veltīti plašam nepārtrauktās izglītības jautājumu lokam, sākot no atskata par tās vēsturisko attīstību Eiropā, līdz mūžizglītības iespēju raksturojumam Latvijā.

Izglītības un zinātnes ministrija izmantojot Pasaules Bankas aizdevumu no 2000.-2004.gadam īsteno Izglītības attīstības projektu, kura ietvaros Baltijas studiju centra pētnieki veica pētījumu noskaidrojot izglītības procesa dalībnieku viedokļus par izglītības kvalitāti un izglītības sistēmas uzlabošanas prioritātēm: izglītības sistēmu, tās institūcijām un iestādēm un 1992.gadā uzsākto izglītības reformas gaitu. Pētījuma secinājumi apraksta, ka daudzi skolotāji neizprot izglītības reformas mērķus. Gan skolotāji, gan direktori uzskata, ka vienai no izglītības reformas prioritātēm jābūt vērstai uz to, lai paplašinātu sabiedrības izpratni par izglītības sistēmu. Lai veicinātu skolotāju sagatavotību un „atvērtību" jauninājumiem un izglītības reformām izglītībā, ir nepieciešams uzlabot skolotāju tālākizglītību. (Izglītības kvalitāte un komunikācija Latvijas izglītības sistēmā, 2003).

2004.gadā Sorosa fonda – Latvija projekta „Cilvēks sabiedrībā" ietvaros tika pievērsta vērība sociālo zinību skolotāju profesionālās pilnveides iespējām tālākizglītībā. Tiek konstatēts, ka šobrīd valstī nefunkcionē tālākizglītības sistēma, kas dotu iespēju ikvienam skolotājam papildināt savu profesionālo kvalifikāciju, kas kalpotu par zināmu garantu pamatizglītības reformas īstenošanā. (Namsone, 2004)

No 2004.- 2006.gadam Eiropas Komisijas projektā „Pieaugušo izglītības kvalitātes vadība Eiropā" Latvijas pieaugušo izglītības apvienība sadarbojoties ar astoņu valstu partnerorganizācijām piedalās pieaugušo izglītības kvalitātes vadības Eiropas modeļa izstrādē. Modelis lielā mērā balstās uz Vispārējās Kvalitātes Pārvaldības (VKP) modeļa filozofiju. Tā instrumenti apraksta kvalitātes jomas, to nozīmi, formulē rādītājus un jautājumus, kas atspoguļo, kā ar tiem jāstrādā. Modelis veidots balstoties uz W.E.Deminga kvalitātes pilnveidošanas ciklu. Tā struktūru veido septiņas kvalitātes jomas: principi, pamatdarbības procesi, vadība, komunikācija, resursi, izvērtēšana un mārketings. Jomām tiek formulēti kvalitātes kritēriji un to indikatori. Modeļa autori to piedāvā izmantošanai dažādos

kontekstos, tai skaitā izglītības politikas vadībā un pārvaldībā. (Pieaugušo izglītības kvalitātes vadība, 2006,).

Pēc Lielbritānijas Padomes Latvijā iniciatīvas, no 2004.- 2006.gadam, sadarbībā ar Latvijas Izglītības un zinātnes ministriju, notiek kopprojekts „Kvalitātes nodrošināšana pedagogu tālākizglītībā Latvijā". Pedagogu tālākizglītības darba ekspertu grupa izstrādā atbalsta metodiskos materiālus tālākizglītības darba speciālistiem. Metodiskais palīglīdzeklis ietver instrumentāriju vajadzību noteikšanai, kvalitatīvai procesa īstenošanai, izvērtēšanai un nākošo uzdevumu prognozēšanai. Piedāvātā materiāla mērķis ir veidot vienotu izpratni par pedagogu profesionālās pilnveides programmu kvalitātes izvērtēšanas kritērijiem (Metodiskais palīglīdzeklis pedagogu profesionālās meistarības pilnveides kvalitātes izvērtēšanai, 2006).

Ar Eiropas Savienības, ESF un Latvijas valsts atbalstu īstenotais Mūžizglītības stratēģijas izstrādes projekts izstrādā mūžizglītības politikas pamatnostādnes Latvijā. Tas sniedz jēdzienu skaidrojumu, izglītības vajadzību, situācijas un finansējuma raksturojumu, analizē nozarei svarīgos politikas dokumentus.(Ceļā uz mūžizglītību, 2007).

2006. - 2008.gadā ESF Nacionālās programmas projekta „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide" ietvaros tika veikti pieci atsevišķi lietišķie pētījumi:
- Prasības pedagogu profesionālās pilnveides saturam, kā arī pedagogu tālākizglītības un skolu vajadzību apzināšana (SIA Dorus);

- Pedagogam nepieciešamās profesionālās kompetences (Tirgus un sabiedriskās domas pētījumu centrs);
- Pedagogu tālākizglītības organizēšanas un pārraudzības sistēmas Latvijā un Eiropas Savienības valstīs (Baltijas Sociālo zinātņu institūts);
- Pedagogu profesionālās karjeras attīstība ES valstīs un Latvijā (BSZI);
- Pētījums par pedagogu profesijas prestižu un iespējām to paaugstināt dažādu mērķauditoriju skatījumā (SIA Invite).

Pētījumos iesaistītajām grupām- skolotājiem, izglītības politikas veidotājiem, izglītības pārvalžu vadītājiem, pedagoģisko augstskolu pasniedzējiem, skolēniem un vecākiem ir skaidrs un vienots priekšstats par to, ka formālās zināšanas, kuras nepieciešams nemitīgi papildināt, ir skolotāja kompetences svarīgākā daļa (Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide, 2008).

Apkopojot visu pētījumu secinājumus Sabiedriskās politikas centra „Providus" pētniece M.Golubeva (Golubeva, 2008) atzīmē, ka nav vienota priekšstata par to, kuras prasmes ir prioritāras pedagoga darbībā: kā mācīt un kā motivēt? Kā rast kompromisu? Kā pierādīt savu viedokli? Kā disciplinēt? Arī pieredzes loma šajos pētījumos tiek vērtēta

neviennozīmīgi. Apkopojot pētījumu rezultātus, tika izdarīti secinājumi un definētas jomas, kurās pedagogu tālākizglītībā nepieciešami uzlabojumi:

-kādas ir profesionālās pilnveides vajadzības - kas būtu jāuzlabo to identificēšanā;

-kāda ir pedagogu un vadītāju motivācija pārmaiņām;

-kādas ir profesionālās pilnveides saturiskās prioritātes;

-kāds metodes mūsdienās nodrošina sekmīgus mācību procesa rezultātus;

-kādi faktori nodrošina pedagoga autoritāti;

-kāda loma pedagogu kompetences pilnveidē ir kursiem;

-kā aktualizēt pedagogu pieredzes un labās prakses piemēru vērtību;

-kā organizēt tālākizglītības piedāvājumu, veicinot decentralizāciju un konkurenci;

-kā nodrošināt pedagoga profesionālās karjeras attīstību to piesaistot jauna izglītības satura un metodikas attīstīšanai, aprobēšanai un vērtēšanai;

-kādi komponenti veido profesijas prestižu un kā to nodrošināt.

Novērtējot un detalizēti izvērtējot Tirgus un sabiedriskās domas pētījumu centra (SKDS) pētījuma „Pedagogam nepieciešamās profesionālās kompetences" rezultātus, Blūma gan konstatē zinātniskuma un sistēmiskas pieejas trūkumu pētītajā jomā. Pētījuma mērķis bija sniegt ideālā skolotāja raksturojumu, Latvijas pedagogu kompetences vērtējumu un situācijas tālākizglītībā raksturojumu. Eksperte norāda, ka pētījuma veicējiem ir pietrūcis dziļākas izpratnes par izglītības vadības un pedagoģijas jautājumiem, lai sekmīgi analizētu un interpretētu iegūto informāciju, kas nodrošinātu zinātniskus secinājumus par pedagogu kompetenču jautājumiem. Tomēr arī šis pētījums atspoguļo pedagogu izpratni par laikmetu, savu profesiju un tajā nepieciešamajām kompetencēm, kas nodrošina informatīvo bāzi izglītības politikas veidotājiem un tālākizglītības organizētājiem (Blūma, 2008). Projekta stratēģiskais mērķis ir sistēmas izveide tālākizglītībā. Savukārt, ieviešanas principi ir faktori, kas ietekmēs izglītības kvalitāti.

Stratēģiskās analīzes komisija 2009.gadā, izvirzot mērķus izglītībā un zinātnē, liek akcentu uz izglītības pārvaldības pārstrukturēšanu un izglītības sistēmas ilgtspēju. Komisijas skatījumā ir jāievieš skolotāju tālākizglītības reforma un skolotāju karjeras modelis, kas tika izstrādāts 2006.- 2008.gada IZM un ESF projekta „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide" ietvaros (www.president.lv). Par sistēmas esamību joprojām nevar runāt, tomēr darbojas un tiek izmantota zināma daļa projekta rezultātu: tālākizglītības satura moduļu sistēma kā arī ir uzsākta pedagogu profesionālās karjeras attīstības modeļa ieviešana.

Atsevišķi pedagogu profesionālās pilnveides un tālākizglītības aspekti tiek aplūkoti arī promocijas darbu pētījumos. A.Upenieka 2008.gadā izglītības vadībā aizstāvētais promocijas darbs „Jauno izglītības iestāžu vadītāju sagatavošana un adaptācija darbam izglītības iestādēs", pēta arī skolu vadītāju izglītības un tālākizglītības sistēmas efektivitāti. J.Stašānes pētnieciskās uzmanības lokā ir „Pieaugušo izglītības pārvaldība kā mūžizglītības veicināšanas nosacījums" (2007), D.Celmas „Vadītāja darbība pārmaiņu procesos Latvijas vispārizglītojošajās skolās"(2004), u.c. Nav pētījumu, kas būtu veltīti tieši vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītības problemātikai.

Pārmaiņas Latvijas valsts politiskajā dzīvē, ar sekojošām demokrātiskām reformām un pārmaiņām valsts pārvaldē, radīja daudz jaunu izaicinājumu arī izglītībā un tālākizglītībā: jauna izglītības politika, jauna izglītības filozofija, jauns izglītības saturs un jauna skolu darba organizācija. Tas viss rada neviennozīmīgu rezonansi Latvijas sabiedrībā. Autoritārajā izglītības sistēmā bija vajadzīgs skolotājs - mācību procesa virzītājs. Demokrātiskā izglītības sistēmā skolotāja uzdevums ir radīt jaunu mācību vidi, kurā skolēns kļūst līdzvērtīgs mācību procesa dalībnieks. Izglītības reformas gaitā pēc IZM Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūta un Mācību metodiskais kabineta slēgšanas, valstī aizsākas jaunas pedagogu profesionālās meistarības pilnveides atbalsta sistēmas veidošana. Paiet vairāki gadi līdz tiek apstiprināta Pedagogu tālākizglītības attīstības koncepcija (Izglītības ministrijas rīkojums Nr.572 1999.26.10.), kuru paredzēts īstenot līdz 2004. gadam. Šajā dokumentā tiek konstatētas problēmas, piedāvāts to risinājums un izvirzīti mērķi un uzdevumi izveidot efektīvu, valstī vienotu pedagogu tālākizglītības organizatorisko sistēmu. Vienlaicīgi tiek apstiprināti „Noteikumi par pedagogu profesiju un amatu sarakstu" (Ministru kabineta 1999.gada 26.oktobra noteikumi Nr.367). Ar 2000.g. 3.oktobra M K noteikumiem Nr. 347 turpmāk tiek reglamentēta pedagoga profesijai nepieciešamā izglītība un profesionālā kvalifikācija, arī profesionālā pilnveide. Koncepcijā tiek paredzēta arī pedagogu tālākizglītībā iesaistīto institūciju - ministrijas, pašvaldību, augstākās izglītības iestāžu, pamatizglītības un vidējās izglītības iestāžu un pašu pedagogu atbildība tālākizglītībā. Ne viss iecerētais tiek īstenots, reformas vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītības sistēmā turpinās, lai arī koncepcija paredzēja līdz 2004.gadam pabeigt jaunas sistēmas izveidi.

Gandrīz piecus gadus – no 1991. - 1995.gadam darbojas Izglītības attīstības institūts un no 1995.- 2002.gadam - Pedagogu izglītības atbalsta centrs (PIAC). Centra prioritātes un galvenie uzdevumi katru gadu tiek noteikti saskaņā ar PIAC nolikumu un aktualitātēm. Pirmajā darbības gadā tiek plānots:

1) izstrādāt un īstenot pedagogu tālākizglītības programmas;

2) paaugstināt pedagogu tālākizglītības efektivitāti, izstrādājot atbilstošus komisiju nolikumus un metodiskos ieteikumus tālākizglītības programmu izstrādei;
3) rīkot izglītojošus un informatīvus seminārus dažādām auditorijām par norisēm pedagogu tālākizglītībā;
4) nodrošināt pedagogu tālākizglītības satura reformu;
5) īstenojot pedagogu tālākizglītotāju - multiplikatoru programmas, sagatavot jaunus multiplikatorus;
6) pilnveidot privātprakses pedagogu sertifikācijas norisi;
7) nodrošināt un pilnveidot skolotāju tālākizglītības atbalsta fonda darbību;
8) turpināt starptautisko sadarbību pedagogu tālākizglītībā;
9) informēt sabiedrību par aktualitātēm pedagogu tālākizglītībā.

Kā redzams no uzskaitījuma, šajā tālākizglītības sistēmas reorganizācijas posmā izzūd pētnieciskā funkcija. Tiesa, vēl līdz pilnīgai likvidācijai 2000.gadā, šo darbu veic Izglītības attīstības institūts. Turpmāk zinātniskās pētniecības jautājumi tiek atstāti pedagoģisko augstskolu ziņā, plānojot iespējamo sadarbību ar valsts institūcijām visos, t.sk. pedagogu tālākizglītības jautājumos. Praksē sadarbībai pietrūkst atbalsta un arī abu pušu izpratnes par darba nozīmīgumu nozares attīstībā, līdz ar to process notiek formāli un nenodrošina plānotos rezultātus.

2002.gadā pedagogu profesionālās meistarības pilnveide tiek nodota 1994.gadā izveidotajai Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas pakļautības iestādei Izglītības Satura un eksaminācijas centram (ISEC), izveidojot pedagogu tālākizglītības daļu, pedagogu tālākizglītības metodikas daļu un Izglītības informācijas biroju. Jaunizveidotajās struktūrvienības tiek plānots, ka jau 2002.gadā, saskaņā ar ISEC plānu, notiks pedagogu tālākizglītības vajadzību apzināšana, tiks izstrādātas programmas, projekti un organizēta to īstenošana un izvērtēšana kā arī veikta multiplikatoru sagatavošana. Otra uzdevumu grupa saistīta ar pedagogu tālākizglītības metodiskās pilnveides pasākumu organizēšanu un augstskolu pedagoģisko programmu saskaņošanu ar valsts standarta prasībām. Viens no galvenajiem uzdevumiem ir izstrādāt prasības pedagogu profesionalitātei un ieteikumus pedagogu izglītības standartiem. (ISEC arhīva materiāli, 2002).

Kā tiek norādīts 2002.gada ISEC darbības pārskatā, atbilstoši Izglītības un zinātnes ministrijas noteiktajām vispārējās izglītības satura reformas pamatnostādnēm, katru turpmāko gadu, pamatojoties uz valsts izglītības attīstības prioritātēm un analizējot pedagogu vajadzības profesionālās meistarības pilnveidei, pedagogu tālākizglītībā tiek noteiktas prioritārās programmas un aktualitātes programmu saturā. Tās tiek rekomendēts izmantot tālākizglītības

pedagogu tālākizglītības piedāvājumā arī pašvaldībām, kā arī citās institūcijās un organizācijās, kuras organizē pedagogu tālākizglītību.

Centra galvenie uzdevumi saistīti ar izglītības satura reformas īstenošanu, tāpēc arī par svarīgāko uzdevumu tālākizglītības daļai kļūst:

- satura reformas īstenošanas organizācija,
- pamatizglītības standarta ieviešanas projektēšana un metodiskās vadības nodrošināšana izglītības iestādēs,
- vienotas pieejas nodrošināšana skolēnu sasniegumu veicināšanā un vērtēšanā,
- audzināšanas darbības uzdevumu īstenošanas sekmēšana izglītības iestādēs,
- jauno mācību priekšmetu standartu ieviešanas metodiskā atbalsta projektēšana (ISEC arhīva materiāli, 2002).

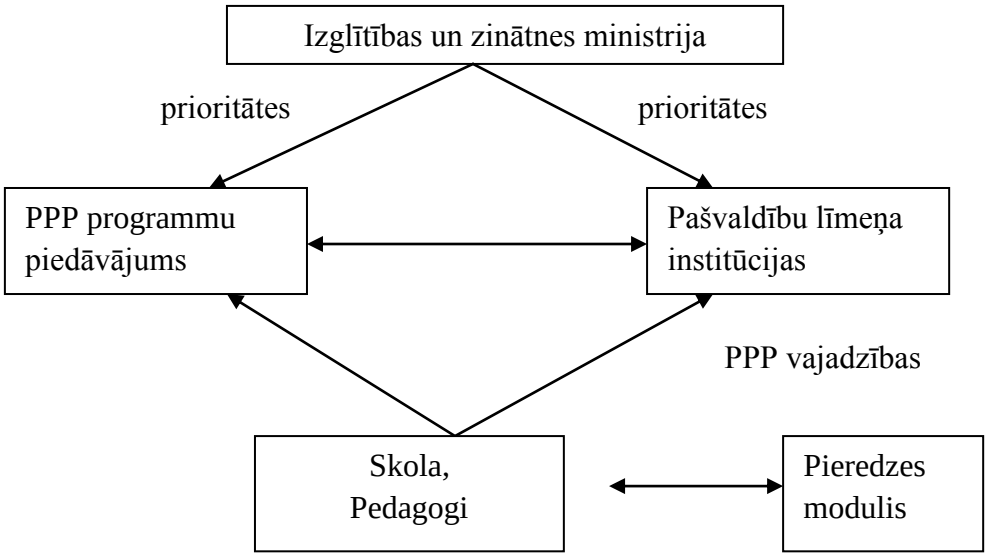
Izglītības sistēma ir atkarīga no valsts un sabiedrības vispārējās attīstības tendencēm un risinājumiem. Latvijai ekonomikā, pārejot uz brīvā tirgus attiecībām un mainoties darbaspēka struktūrai, izglītības sistēmā jau no 90-tajos gados nonāk liels skaits strādājošo, kuru izglītība un kvalifikācija neatbilst valsts izglītības sistēmas prasībām. Tomēr pedagoģisko darbinieku trūkums skolās iestāžu vadītājiem lika iet uz kompromisiem. Jautājums valsts līmenī tiek risināts, pieņemot Ministru kabineta noteikumus Nr. 347 (2000.03.10.) *Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamai izglītībai un profesionālai kvalifikācijai.* Rezultātā līdz 2007.gada 1.septembrim IZM ISEC Tālākizglītības daļa sagatavo un izsniedz vairāk kā 3000 sertifikātus, kurus pēc atbilstošu kursu nespeciālistiem (vismaz 72 h) apmeklēšanas, saņem ne tikai pedagogi, kuri ir uzsākuši mācīt jaunu mācību priekšmetu un otro vai trešo mācību priekšmetu ar mazu mācību stundu skaitu, bet arī ar pedagoģiju nesaistītu profesiju pārstāvji, kuri uzsākuši darbu skolās darba tirgus izmaiņu rezultātā.

Vēl viens tālākizglītības attīstības aspekts saistās ar to, ka mūsdienu brīvā tirgus ekonomikas apstākļos, pedagogu tālākizglītības programmu izstrādi un īstenošanu valstī kopumā veic vairāk kā 200 IZM Izglītības iestāžu reģistrā iekļautās institūcijas (augstskolas, izglītības pārvaldes, skolas, izglītības mācību centri, biedrības, dažādi IU, SIA, u.c.) . Tik liels tālākizglītotāju skaits apgrūtina vienotu valsts izglītības stratēģijai atbilstošu kvalitātes prasību nodrošināšanu pedagogu profesionālās meistarības pilnveidē. Kā situācijas risinājums 2007.gadā IZM ISEC tiek uzsākta vienota pedagogu profesionālās pilnveides programmu izvērtēšana un saskaņošana, kas ir būtisks faktors tālākizglītības satura pārvaldības procesa sistematizēšanā. Pēc ISEC struktūras iekšējās reorganizācijas 2006. gadā, Pedagogu tālākizglītības sistēmas darbību nodrošina vienota Pedagogu tālākizglītības daļa. Tā saskaņā ar ISEC nolikumu turpina koordinēt un metodiski atbalstīt vispārējās izglītības pedagogu

tālākizglītības sistēmas darbību un attīstību, organizēt izglītības darbinieku profesionālās pilnveides programmu un metodikas izstrādi, apkopot un analizēt informāciju par pedagogu tālākizglītību un izstrādāt priekšlikumus pedagogu tālākizglītības sistēmas attīstībai. Viens no Pedagogu tālākizglītības daļas uzdevumiem ir konsultēt un informēt republikas rajonu izglītības pārvalžu pārstāvjus, pedagogu profesionālās apvienības un asociācijas, izglītības iestāžu administrācijas, mācību priekšmetu pedagogu metodisko apvienību vadītājus un sabiedrību par vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītības jautājumiem, kā arī veicināt augstskolu pedagoģisko programmu īstenotāju tālākizglītības programmu saturu saskaņošanu ar izglītības valsts standartu prasībām (ISEC arhīva materiāli, 2009).

No 2006. -2008.gadam Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas valsts aģentūra (VIKNVA) vadībā tika īstenots Eiropas Savienības struktūrfondu nacionālās programmas „Pedagogu tālākizglītības tīkla izveide" projekts *Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide*.

Projekta vispārējais mērķis bija paaugstināt izglītības kvalitāti, radot priekšnoteikumus pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla izveidei, lai nodrošinātu mērķtiecīgu un koordinētu valsts izglītības sistēmai un katra pedagoga vajadzībām atbilstošu profesionālās meistarības pilnveidi. Projekta tiešais mērķis paredzēja izveidot metodisko, cilvēkresursu un institucionālo bāzi pedagogu tālākizglītībai. Projekta īstenošanas rezultātā tika prognozēta tālākizglītības sistēmas izveides pabeigšana *(1.2.att.),* tomēr administratīvi teritoriālā reforma un finansiālā krīze valstī ir radījusi šķēršļus projekta rezultātu īstenošanai pilnībā.



1.2.attēls. Pedagogu tālākizglītības modelis

Avots:ESF un IZM projekts Tālākizglītības metodiskā tīkla izveide, 2008.

Projekta darbības rezultātā tika :

- izveidota tālākizglītības satura moduļu sistēma;
- pedagogu tālākizglītības satura novērtēšanas kritēriji un metodika;
- pedagogu tālākizglītības satura organizācijas un pārraudzības sistēma;
- ieteikumi pedagogu profesionālās karjeras attīstības modelim atbilstoši izveidotajai pedagogu tālākizglītības sistēmai (Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide, 2008).

2009.gadā tika uzsākts ieviest ESF& IZM projektā *Tālākizglītības metodiskā tīkla izveide* izstrādāto modeli, akceptējot jaunu tālākizglītības pārvaldības struktūru, kura izveidojusies pakāpeniski, attīstot reformas izglītības saturā un pedagogu tālākizglītībā. Kā pirmā no projekta rezultātiem, tika īstenota satura pārvaldības sistēma, kad pedagogu profesionālās pilnveides programmas tiek sistematizētas pēc pieciem kompetenču modeļiem.

2009.gadā saskaroties ar ekonomiskās krīzes grūtībām, notika arī tālākizglītības institūciju reorganizācija un darbinieku skaita samazināšana. Mērķis bija veidot mazāk centralizētu tālākizglītības sistēmu, kur atbildību par pedagogu profesionālo pilnveidi uzņemtos skolas un pašvaldības.

Vispārējā izglītības sistēmas reorganizācijas un optimizācijas rezultātā, 2009.gadā tika apvienotas četras Izglītības un zinātnes ministrijas pakļautības iestādes, izveidojot Valsts izglītības satura centru (VISC), kurā vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītības pārvaldības funkcija paredzēta Interešu un pedagogu tālākizglītības departamenta pedagogu tālākizglītības un projektu nodaļai. VISC nolikumā jaunās nodaļas funkcijas tiek formulētas īsi: *koordinēt un īstenot pedagogu profesionālo pilnveidi* (VISC nolikums, 2009). Nepiešķirot valsts finansējumu 2010 -2011.gadā, nodaļas divu darbinieku darbības iespējas ir ierobežotas. Tiek organizēti informatīvi semināri tālākizglītības programmu īstenotājiem, piedāvātājiem un jauno novadu/pilsētu tālākizglītības darba koordinatoriem. Izmantojot iestādes iekšējos resursus, tiek veikta pedagogu profesionālās pilnveides programmu saskaņošanas organizēšana un datu bāzes uzturēšana. 2009.gadā tiek uzsākta apjomīga ESF un IZM pedagogu tālākizglītības projekta „Vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītība" izstrāde un īstenošana, kurā līdz 2013.gadam plānots izstrādāt un īstenot jaunas, mūsdienīgas pedagogu profesionālās pilnveides programmas. Paliek atklāts jautājums par pedagogu tālākizglītības sistēmas esamību. Sistēmas pastāvēšanai nepieciešama valsts līmeņa stratēģiska plānošana, kas nodrošina nozares ilgtspējību, ne tikai īstermiņa un vidēja termiņa savstarpēji nesaistītu projektu īstenošana. Līdz ar to var secināt, ka 2011.gadā pedagogu tālākizglītība, līdzīgi kā tas bija 1991.gadā, joprojām atrodas pārmaiņu situācijā.

Valsts prezidenta Stratēģiskās analīzes komisijas rīkotajā apaļā galda diskusijā 2010.gada aprīlī, par inovatīvām pārmaiņām izglītībā eksperti izskatīja 21 ieteikumu izglītības kvalitātes uzlabošanai un pārmaiņu ieviešanai. Eksperti secināja, ka inovācijas skolās ir nepieciešamas, jo ar to palīdzību būtu iespējams individualizēt izglītību, ieinteresēt skolēnus par mācību saturu un atvieglot skolotāju darba ikdienu. Kopumā diskusijas laikā izskanēja četri galvenie virzieni izglītības satura un kvalitātes inovatīvai attīstībai:

- darba devēju un izglītības iestāžu sasaistes nepieciešamība,
- skolotāju lomas nozīmīgums un nepieciešamība stimulēt pedagogu profesionalitāti,
- vajadzība definēt izglītības uzstādījumus un saturu,
- kā arī jauno tehnoloģiju ienākšanas nepieciešamība skolās un mācību procesā (Inovatīvas ierosmes izglītībā, 2010).

Visaptverošus secinājumus par izglītības sistēmas atbilstību sabiedrības attīstības mērķiem sniedz 2007.gada Valsts Tautas Kontroles ziņojums, kurā saskaņā ar valsts pārvaldes likuma prasībām, tiek izvērtēta valsts izglītības politikas īstenošanas kvalitāte, sākot no dokumentu satura atbilstības sistēmas vajadzībām, beidzot ar to īstenošanas raksturojumu. Kontroles iestāde precīzi sniedz ne tikai vispārējo labas pārvaldības principu analīzi, bet arī veic to sasaisti ar izglītības satura reformas īstenošanu. Tiek atzīmēts, ka resursu kapacitāte pedagogu tālākizglītībai ir nepietiekama izvirzīto mērķu īstenošanai. Tautas kontroles konkrēti formulētie konstatējumi, analītiskie secinājumi un ieteikumi procesu pilnveidei, sniedz būtisku atbalstu sistēmas sakārtošanā (IZM arhīva materiāli).

Latvijas pedagogu tālākizglītības sistēmas veidošanās gaitu salīdzinot ar Lietuvas pieredzi redzams, ka tur, līdzīgi kā Latvijā, būtiska nozīme pedagogu tālākizglītībā ir ESF atbalstītajiem projektiem un citām ES institūciju piedāvātajām PPP iespējām. Tomēr veidojot jauno sistēmu tiek saglabāti arī vairāki centralizētās sistēmas struktūras elementi, kur nozīmīga vieta ir Pedagogu tālākizglītības centram, kas nodrošina gan sistemātisku PPP vajadzību un efektivitātes izpēti, gan programmu īstenošanu. Visā valstī darbojas reģionālie tālākizglītības metodiskie centri.

Arī starptautiskajā līmenī augstu novērtēto Somijas izglītības sistēmas panākumu pamatā ir pedagogu profesionalitāte. Makinen, analizējot savas valsts izglītības sistēmu un pedagogu profesionalitāti Eiropas valstu kontekstā, uzskaita būtiskas atšķirības (*1.1.tabula*):

Somijā pedagoģiskā izglītība universitātēs notiek pēc Izglītības un kultūras ministrijas noteiktiem standartiem un obligātās prasības ikvienam jaunajam pedagogam iegūt maģistra grādu, kas tiek uzskatīts par garantu valsts un skolas noteikto standartu īstenošanai.

1.1. tabula.

Somijas un Eiropas valstu izglītības sistēmu raksturojums. *Avots: Makinen, 2010*

Vispārējā izglītības sistēma rietumu valstīs	Vispārējā izglītības sistēma Somijā
Standartizācija *(mācību priekšmetu, skolēniem, skolotājiem, u.c.)*	Fleksibilitāte un daudzveidība *(skola veido izglītības saturu, sekojot informācijai, atbalstam, u.c.)*
Tiek akcentētas pamatkompetences. Izglītības reformas pamatā- dabaszinātnes.	Akcentētas plašas, vispusīgas zināšanas. Indivīda izaugsmē un mācīšanās procesā svarīgi visi aspekti: personība, morāle, radošums, zināšanas, prasmes
Atbildība, atskaites. Vērtē inspekcija.	Uzticēšanās skolotāju profesionālismam un izaugsmes rādītājiem.

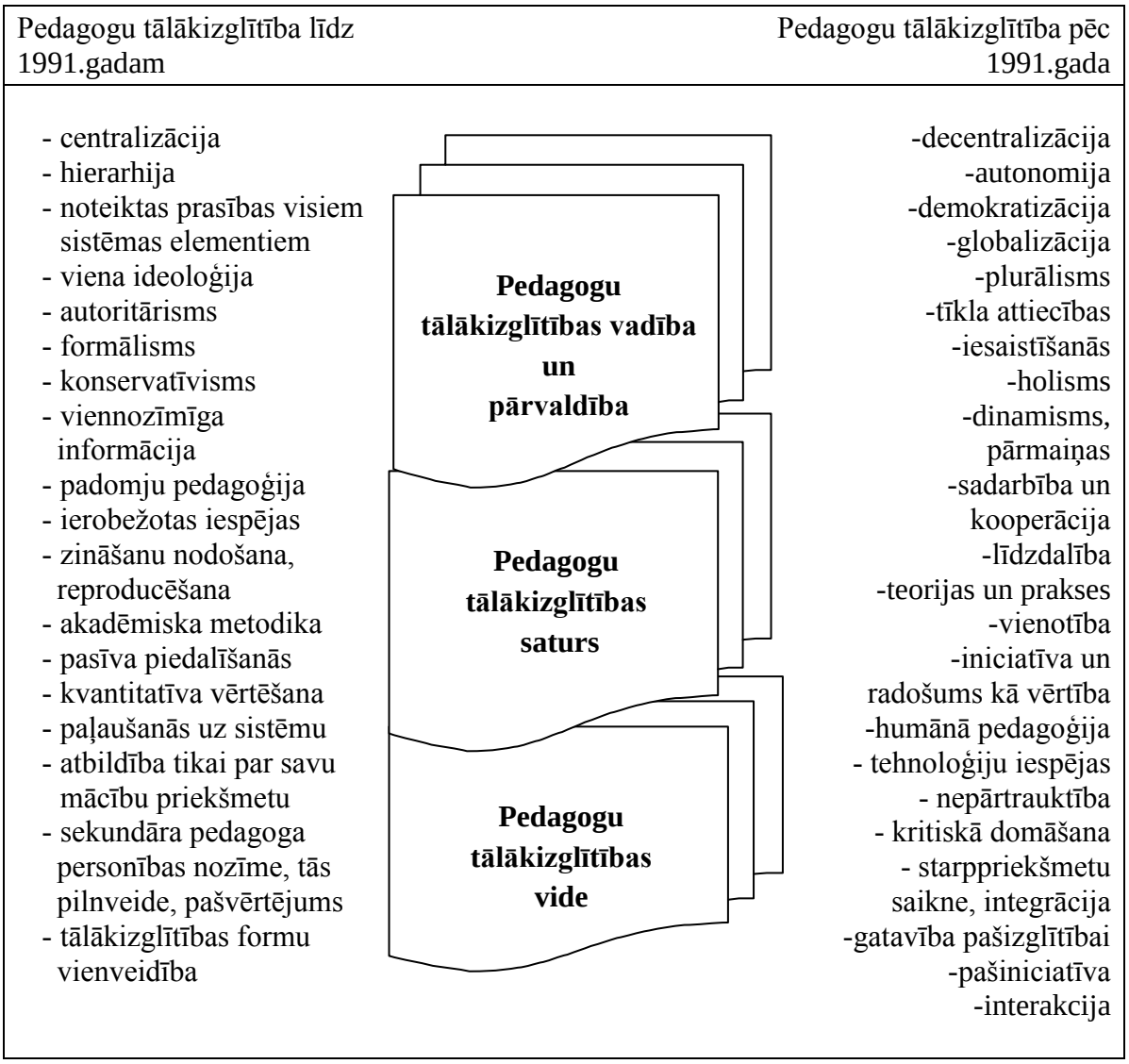
Somijas PPP sistēmas pamatā ir valsts Statistikas pārvaldes regulāri, reizi trīs gados, iegūtā informācija par pedagogu profesionālā pilnveides vajadzībām. Lai arī valsts obligātā tālākizglītība netiek precīzi likumdošanā noteikta, darba līguma noteikumi liek pedagogiem būt aktīviem savā profesionālajā izaugsmē, jo darbadevējs finansiāli atbalsta sasniegumus izglītības mērķu un reformu īstenošanā. Aktuālās informācijas apriti nozarē visā valstī nodrošina sešas valsts reģionālās aģentūras, kuras organizē regulārus informatīvos seminārus par izglītības aktualitātēm. Kopš 2008.gada Somijā darbojas izglītības personāla Profesionālās pilnveides padome, kas palīdz Izglītības un kultūras ministrijai koordinēt NPPP politiku valstī, monitorēt tās efektivitāti, koordinēt sadarbību starp iesaistītajām organizācijām, izstrādāt priekšlikumus NPPP uzlabošanai valstī. Pedagogu tālākizglītības sistēmas attīstībai 2010.gadā tika uzsākta valsts iniciēta piecu gadu programma, kuras gaitā tiks mūsdienīgi pilnveidoti un ieviesti jauni NPPP modeļi, liekot akcentu uz aktualitāšu apgūšanu, pedagogu vajadzību ievērošanu un PPP nodrošināšanas organizēšanu no „apakšas uz augšu", kas ir arī aktuāla Latvijā.

Secinājumi: Latvijas divdesmit gadi, kas pagājuši pēc valstiskās neatkarības atjaunošanas, ir pietiekoši ilgs laiks, lai varētu apkopot izglītības sistēmā notikušās pārmaiņas.

Latvijā jaunā pedagogu tālākizglītības sistēma veidojas spontāni, lielā mērā tirgus ekonomikas attiecību ietekmē, izzūdot sistēmas autoritārajai komponentei. 90-tajos gados pārmaiņu process sākās ar lielu aizrautību un entuziasmu, vēlmē pēc iespējas ātrāk sasniegt veco Eiropas valstu izglītības sistēmu attīstības līmeni.

Galvenais pamatojums reformām ir iepriekšējās totalitārās sistēmas izglītības satura neatbilstība jaunajām, demokrātiski orientētās sabiedrības vajadzībām un prasībām *(1.3.att.)*.

Jaunā, humānistiskā paradigma prasa arī jaunu mācību metožu un un metodoloģijas apgūšanu, ko pedagogi 90-tajos gados visbiežāk iepazīst tālākizglītībā, starptautisku projektu ietvaros un tālāk multiplicē savās izglītības iestādēs. Tātad, paradigmas maiņa pedagogu tālākizglītībā balstās uz pāreju no pedagogu kvalifikācijas celšanas uz pašvirzītu nepārtrauktu profesionālo pilnveidi – pedagogu mūžizglītību.



1.3.attēls. Paradigmas maiņa pedagogu tālākizglītībā *Avots: autores izstrādāts*

Mainoties tālākizglītības finansējuma modelim, mainās arī pedagogu tālākizglītību vadošo institūciju iespējas un funkcijas. Pavērsiens uz arvien pieaugošu autonomiju, kas raksturo visas izglītības sistēmas jomu un norišu organizāciju, nes daudz pārmaiņu pedagogu dzīvē un profesionālajā darbībā. Veco sistēmu nomaina dažādi situatīvi risinājumi, kas ir noderīgi īstermiņa mērķu sasniegšanā. Salīdzinājums ar Somiju ļauj secināt, ka Latvijā pietrūkst sistēmiskuma un stratēģiskās plānošanas gan pedagogu tālākizglītībā, gan izglītības sistēmā kopumā. Arī 1.2.tabulā varam izsekot valsts attieksmes maiņai pret pedagogu

tālākizglītības pārvaldību institucionālajā līmenī. Ja sākotnēji, pirms 1991.gada, visi pārvaldības posmi - no zinātniski pamatotas pedagogu profesionālās darbības izpētes, tālākizglītības vajadzību apzināšanas līdz programmu īstenošanai un norises izvērtēšanai un jauna cikla plānošanai bija koncentrēti vienotā sistēmā, tad 2011.gadā ir zudis pedagogu tālākizglītības nozares darba organizācijas sistēmiskais raksturs, uz ko norāda arī pārvaldības iestādes administratīvā statusa maiņa - no institūta līdz nodaļai IZM pakļautības iestādē Valsts izglītības satura centrā.

1.2.tabula

Pedagogu tālākizglītības pārvaldības iestādes un organizācijas

Avots:autores izstrādāts izmantojot Latvijas valsts arhīva un IZM informāciju

Iestāde/ organizācija	Darbības laiks
LPSR Latvijas izglītības darbinieku kvalifikācijas celšanas institūts	01.12.1944. – 27.11.1952.
Rīgas apgabala un pilsētas skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts	27.11.1952. – 01.09.1953.
Latvijas PSR Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts	01.09.1953. – 11.03.1974.
Republikāniskais skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts	11.03.1974. – 31.12.1990.
LR IZM Izglītības attīstības institūts	02.10.1991. – 10.02.2000.
IZM Pedagogu izglītības atbalsta centrs	23.05.1995. – 11.10.2001.
IZM Izglītības satura un eksāmenu centra pedagogu tālākizglītības daļa	01.01.2002. – 01.07.2009.
IZM Valsts izglītības satura centra Interešu izglītības un tālākizglītības departamenta Tālākizglītības un projektu nodaļa	No 01.07.2009.

Ar Eiropas Struktūrfondu atbalstu īstenotie tālākizglītības projekti šobrīd ir īslaicīgs risinājums pedagogu profesionalitātes attīstībā, kas sniedz atbalstu pedagogiem un var veicināt pedagogu profesionālo kompetenču pilnveidi projekta norises laikā , bet nenodrošina ilgtspējīgas tālākizglītības pārvaldības sistēmas veidošanos kopumā. Arī Harford savā pētījumā secina, ka šodien uz NPPP efektivitātes trūkumu norāda tas, ka tā ir fokusēta uz

izmaiņām izglītības saturā, bet maz tiek darīts pedagoģisko pieeju un reflektīvās prakses sistemātiskā izmantošanā (Harford, 2010).

Tāpēc likumsakarīgi, ka 2007.gadā Latvijas Valsts Kontrole revīzijas ziņojumā, izvērtējot kā Izglītības un zinātnes ministrija īsteno izglītības politiku valstī secina, ka, *IZM vienkopus nenosakot vispārējai izglītībai vienotus, uz normatīvajos aktos noteikto mērķu sasniegšanu vērstus rezultatīvos rādītājus, kā arī nenosakot vienotu to sasniegšanas uzraudzības mehānismu, rada vienotas un sistēmiskas pieejas trūkumu, nepietiekami kvalitatīvu sadarbību un darbības koordināciju starp IZM un tās padotības iestādēm, kā rezultātā nav iespējams sekmīgi īstenot vienotu, plānotu IZM un tās padotības iestāžu rīcību vispārējās izglītības politikas veidošanā un īstenošanā* (Latvijas Valsts kontroles revīzijas ziņojums, 2007.16.11.). Neatbilstību uzskaitījums attiecināms arī uz pedagogu tālākizglītību, apliecinot sistēmas trūkumu šajā jomā. Secinājums uzsver sistēmas stratēģisko mērķu īstenošanas apdraudējumu, proti, likumā paredzētās pilsoņu vispārējās tiesības uz kvalitatīvu izglītību.

Izglītības politikas veidotāju uzdevums ir palīdzēt izglītības sistēmai radīt attīstības stimulus un saskaņā ar vienotu attīstības vīziju, sniegt atbalstu to īstenošanai. 1999.-2004.gada *Pedagogu tālākizglītības koncepcija* bija labs stratēģiskās plānošanas dokuments, kas netika līdz galam īstenots un attīstīts nākošajā dokumentā. Paveikto nozarē apkopo līdz 2003.gadam izveidotais sistēmas modelis *(skat.2.pielikums).*

Latvijā pedagogu tālākizglītība valsts līmenī tiek īstenota ar pedagoģisko vajadzību modelēšanas metodi, atbalstot autonomiju, pēc brīvas pašizglītošanās iniciatīvas. Nozīmīgs pavērsiens valsts attīstībā 2004.gadā bija iestāšanās Eiropas Savienībā, kas pavēra jaunas iespējas arī pedagogu tālākizlītībai. Latvijas pedagogu tālākizglītības sistēmas izveidei lietderīgi izvērtēt dažādu valstu pieredzi.

Citu valstu pieredzes izpēte, var sniegt lietderīgu informāciju Latvijas pedagogu tālākizglītības sistēmas sakārtošanai.

Lai tālāk pētītu izglītības vadības procesu attīstību Latvijā, būtiski ir īsi aplūkot mūsdienu Eiropas izglītības politikas stratēģijas veidošanās gaitu, svarīgākās vadlīnijas un principus, kā arī to izpratni un interpretāciju Latvijā.

2. PEDAGOGU TĀLĀKIZGLĪTĪBA EIROPAS SAVIENĪBAS IZGLĪTĪBAS POLITIKAS ATTĪSTĪBAS KONTEKSTĀ

Eiropas izglītības politikā attīstība ir kvalitātes jēdziens, kas ietver idejas par uzlabošanu, pilnveidi un progresīvām pārmaiņām. Tiek uzskatīts, ka izglītības sistēmai jānodrošina iespēja ikvienam iedzīvotājam nepārtraukti pilnveidot savas kompetences - iegūt izglītību, pārkvalificēties, papildināt zināšanas visā dzīves laikā atbilstoši sabiedrības un personības vajadzībām, tādejādi dodot iespēju veiksmīgi iekļauties sabiedriskajās, ekonomiskajās un politiskajās dzīves norisēs. Visos stratēģiskās plānošanas dokumentos tiek prognozēta pedagogu sagatavotības nozīme izglītības procesos.

Pedagoga profesiju ietekmē izglītības politikas izvirzītie mērķi un uzdevumi gan izglītības saturam, gan procesam un sasniedzamajiem rezultātiem (Snoek, Žogla, 2009).

Globalizācijas apstākļos, pieaugot valstu savstarpējai atkarībai, lai risinātu aktuālās problēmas, nepieciešama kļūst pieredzes apmaiņa un tās apkopošana starptautiskā līmenī. Ikvienas valsts izglītības politika mūsdienās veidojas ciešā saistībā ar pārmaiņām starptautiskajā vidē. Integrējoties Eiropas Savienībā, Latvijā notiek intensīva starptautisko sakaru paplašināšanās gan politikā, gan ekonomikā, gan kultūrā un izglītībā. Bray un Thomas uzskata, ka ir kritiski jāizvērtē iekļaušanās globalizācijā, neaizmirstot par savas valsts sociālo, ekonomisko un kultūras kontekstu. Nacionālajai kultūrai ir īpaši nozīmīga loma šajos procesos (Bray & Thomas, 1995).

Izglītības politikas nozare apvieno politikas zinātnes un organizāciju teorijas elementus. No pirmās tiek ņemta pieredze par varas izmantošanas mehānismu - kā izstrādāt likumus un noteikumus, pārvaldīt resursus, bet no otrās izpratne par organizācijas darbību un funkcijām (Scribner at al, 2003).

Arī pedagogu tālākizglītības pārvaldības pētniecībā būtiska nozīme ir globālā konteksta un izglītības politikas analīzei. Latvijas kā Eiropas Savienības dalībvalsts izglītības stratēģiju un procesus ietekmē Eiropas institūcijās izstrādātie dokumenti un rekomendācijas, kas šajā nodaļā tiek aplūkoti saistībā ar pedagogu tālākizglītības sistēmas veidošanās procesiem vispārējās valsts izglītības reformas ietvaros. Jang gan atzīmē, ka, veidojot atsevišķas valsts izglītības politiku, nevar derēt „viens izmērs visiem" modelis. Ir nepieciešama kritiska globālās retorikas analīze (Jang, 2007). Arī Well norāda, ka izglītības politika, kura tiek izstrādāta centralizēti, ievērojami izmainās īstenošanas procesā katrā atsevišķā valstī vai reģionā (Well, 2005). Latvija nav izņēmums, sākot jau ar to, ka Eiropas Savienības institūcijās izstrādātie dokumenti latviešu valodā bieži iegūst atšķirīgu interpretāciju, salīdzinot ar oriģinālu, traucējot adekvāti uztvert un novērtēt aplūkotos jautājumus.

Augsta līmeņa profesionalitāte un nepārtraukta profesionālā pilnveide ir galvenie akcenti nacionālo valstu un Eiropas Savienības institūciju organizētajās debatēs par mūsdienīgu izglītības procesu nodrošināšanu (European Commission, 2009). Augsts sabiedrības izglītības līmenis izglītības politikas dokumentos tiek izvirzīts kā priekšnoteikums ikvienas valsts ekonomiskai un sociālai attīstībai.

Informācijas, precīzāk, zināšanu sabiedrības attīstība, gan Eiropas Savienības valstīm, gan Latvijas valstij ir stratēģiski svarīgs jautājums. Būtiski panākt, lai pieeja zināšanām, informācijai un komunikācijas resursiem būtu vienlīdz nodrošināta visiem. Informācijas sabiedrība ir augstāka sabiedrības organizācijas forma, kurā zināšanas un informācija veido pamatu sociālajai un ekonomiskajai labklājībai.

Eiropas Padomes un Komisijas kopējā ziņojumā par progresu Lisabonas mērķu sasniegšanā ietvaros Eiropas Padomes Vispārējās izglītības un kultūras direktorāts 2004.gadā definē kopējos Eiropas principus attiecībā uz pedagogu profesionālo kompetenci. 2005.gadā Eiropas Padome Lisabonas stratēģijas ietvaros izstrādā *Vienotas Eiropas vadlīnijas skolotāja kompetencei un kvalifikācijai.*

Seko Eiropas Komisijas rekomendācija *Kopējie Eiropas principi skolotāju kompetences un kvalifikācijas jautājumos*.

Arī 2010.gada EP un EK progresa ziņojumā par darba programmas *Izglītība un apmācība 2010* īstenošanu, galvenā vērība tika pievērsta tam, kā notiek 2006.gada ieteikumu par pamatkompetencēm īstenošana. Vērtējot šīs reformas Eiropas valstu izglītības sistēmās kā daļēji īstenotas, uzmanība tika vērsta uz nepieciešamību pilnveidot skolotāju profesionalitāti un novērtēt transversālās kompetences praktiskās pielietošanas nozīmīgumu krīzes situācijas pārvarēšanā.

Izglītības robežas nepārtraukti mainās. Mācīšanās visa mūža garumā ir kļuvusi par 21.gadsimta dzīvesveida būtisku sastāvdaļu. Zinātnes attīstība, dažādas tehnoloģijas, internets un mobilās komunikācijas rada iespēju mācības organizēt jaunos veidos. Mainās arī veids kā cilvēki mācās, lai piemērotos sociālajiem, kultūras un ekonomiskajiem apstākļiem. Tātad mainās arī izglītošanās procesa būtība, kur būtiska loma ir pedagogu gatavībai to nodrošināt.

Eiropas izglītību sagaida nopietni izaicinājumi, gan sakarā ar straujajām pārmaiņām, kas saistās ar jaunajām tehnoloģijām un jaunām mācīšanās pieejām, gan no iepriekšējā perioda atšķirīgās sabiedrības gaidas un cerības uz inovatīviem risinājumiem izglītības jomā, lai panāktu attīstību sabiedriski ekonomiskajā sfērā. Notiekošās vērtību izmaiņas saistās ne tikai ar tehnoloģiju progresu, bet arī ar sociālo attīstību, multikulturālismu un ekoloģiju. Kuras prasmes mūsdienu Eiropas iedzīvotājiem būs nepieciešamas, lai varētu kļūt par aktīviem un darbaspējīgiem darba tirgus dalībniekiem? Atbilde uz šo jautājumu arī raksturo

gan skolotāja jauno lomu 21.gadsimtā, gan nosaka nepieciešamību veidot jaunu - ilgtspējīgas mācīšanās konceptuālo struktūru.

Pedagogu izglītība un tālākizglītība ir viens no valsts izglītības sistēmas stūrakmeņiem. Tālākizglītības stratēģiju ietekmē tās pārvaldības kvalitāte, organizatoriskā struktūra un profesionalitāte visos sistēmas līmeņos.

Lai veicinātu informācijas sabiedrības veidošanos par zināšanu sabiedrību, pedagogiem tiek izvirzīti sarežģīti uzdevumi kā profesionāļiem un pilsoņiem.

Viens no pirmajiem politiskajiem pasākumiem Eiropas līmenī, kas aktualizēja zināšanu sabiedrības problēmu, bija 1989.gada Eiropas izglītības ministru 16. sanāksme *Informācijas sabiedrība- izaicinājums izglītības politika* Stambulā, kurā tika aizsākta diskusija par šo tēmu. Faktiskas izmaiņas globālajā politikā sākās 1992.gadā, kad ANO konferencē par vidi un attīstību tika akceptēta *Rīcības programma 21.gadsimtam*, izvirzot mērķus arī izglītībā.

Tiek noiets garš sagatavošanas ceļš, līdz Eiropas Padomē 2000.gada martā Lisabonā tiek pieņemta stratēģija, lai stiprinātu nodarbinātību, ekonomiskās reformas un sociālo saliedētību kā uz zināšanām balstītas ekonomikas daļu (Lisbon European Council, 2000). 2000.gada oktobrī Briselē tiek parakstīts Eiropas Padomes izstrādātais *Mūžizglītības memorands*.

Lisabonas stratēģija un *Mūžizglītības memorands* ir Eiropas valstu ilgtermiņa izglītības stratēģijas pamatdokumenti, ar kuriem tiek saskaņotas turpmākās programmas, rezolūcijas un ieteikumi. Turpinot dokumentu apskatu, tiks īsi aplūkoti tie dokumenti, kuri skar pedagogu izglītības un tālākizglītības jautājumus.

Dzīvei 21.gadsimta zināšanu sabiedrībā nepieciešama laika garam atbilstoša dinamiska domāšana, kad kreativitāte kļūst par būtisku personību raksturojošu vērtību. Lai nākotnē veicinātu uz zināšanām balstītu ekonomiku un sabiedrību, mums jādara viss, lai nodrošinātu skolēnus ar zināšanām, prasmēm un kompetencēm dzīvei mainīgajā pasaulē un veidotu viņu privātās un profesionālās dzīves pamatus. Skolotāja darbs gan tieši, gan netieši ietekmē daudzu cilvēku dzīvi un vērtību izvēli. Tāpēc izglītības stratēģijas plānošanā pedagogiem tiek ierādīta īpaša vieta. 2002.gada decembrī ANO Ģenerālā Asambleja pieņem rezolūciju *Izglītība ilgtspējīgai attīstībai*, kuras īstenošanu dzīvē no 2005. - 2014. gadam koordinē UNESCO. 2002.gadā Eiropas padome konkretizē mērķus darba programmā *Izglītība un apmācība 2010* , lai uzlabotu dalībvalstu izglītības un apmācības sistēmas, tai skaitā arī skolotāju profesionālo izglītību un apmācību, nosakot, ka Eiropā līdz 2010.gadam jārada viskonkurētspējīgākā un dinamiskākā, uz zināšanām balstītā ekonomika pasaulē. Dokumentā tiek uzsvērts, cik nozīmīgi ir piesaistīt un noturēt augsti kvalificētus un motivētus cilvēkus skolotāja profesijā, identificēt prasmes, kas skolotājiem vajadzīgas, lai atsauktos uz sabiedrības mainīgajām vajadzībām, nodrošināt atbilstīgus apstākļus, lai atbalstītu skolotājus

gan sākotnējā apmācībā, gan kvalifikācijas celšanā. Šo mērķu īstenošanai nacionālajās valstīs, arī Latvijā tiek izstrādātas rīcības programmas.

Turpinājums programmai *Izglītība un apmācība 2010* ir darba programma *Atjaunināta stratēģiskā sistēma Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā 2020,* kura top pēc paveiktā izvērtēšanas, konstatējot, ka ne viss iecerētais ir sasniegts. Tāpēc kā prioritāras jomas šajā dokumentā tiek noteiktas mūžizglītība un studentu mobilitāte, kvalitātes un efektivitātes uzlabošana, divu svešvalodu apguve, u.c. (*Education and training 2020, 2009*).

Atbilstoši *Lisabonas stratēģijai*, *ES rīcības Programmā Mūžizglītībā (2007-2013)* tiek izvirzīts mērķis veicināt sadarbību starp dalībvalstu izglītības un profesionālās sagatavošanas sistēmām, kas padarītu tās par pasaules kvalitātes standartiem izglītībā (*Lifelong learning and key competences for all, 2005*). Programmā tiek aicināts Eiropas dalībvalstīs uzlabot to skolotāju izglītību un apmācību, kuri iesaistīti mūžizglītībā, lai viņi iegūtu zināšanu sabiedrībai nepieciešamās prasmes, izmantotu mobilitātes iespējas un sadarbības tīklu veidošanu starp skolām.

2004.gadā Eiropas Padome un Komisija kopējā *Ziņojums par progresu Lisabonas mērķu sasniegšanā* aicina izstrādāt kopējus Eiropas principus par skolotāju un profesionālās izglītības pedagogu kompetencēm un kvalifikāciju.

2006. gada novembrī Eiropas Padome paziņo, ka „...skolotāju, profesionālās izglītības pedagogu, pārējo mācībspēku un konsultāciju un sociālo dienestu motivācija, prasmes un kompetence, kā arī skolu vadības kvalitāte, ir pamatfaktori, lai sasniegtu augsti kvalitatīvus mācību rezultātus...mācībspēku centieni ir jāatbalsta ar nepārtrauktu profesionālo attīstību..." (*Eiropas Komisijas gada pārskats par progresu Lisabonas mērķu sasniegšanā*, 2006.16.05.)

2006.gada 18.decembrī Eiropas Parlamentā un Padomē tiek pieņemta *Eiropas kompetenču sistēma mūžizglītībā*, definējot pamatkompetences, kas nepieciešamas ikvienam personības pilnveidošanai, sociālajai integrācijai, aktīvai pilsonībai un darbam zināšanu sabiedrībā (*Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums, 2006*). Mūžizglītības koncepcijā, tiek nosauktas astoņas pamatkompetences (*Pamatprasmes mūžizglītībai- Eiropas pamatprincipu kopums, 2006)*: saziņa dzimtajā valodā, saziņa svešvalodās, matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabaszinībās un tehnoloģijās, digitālā kompetence, mācīšanās mācīties kompetence, sociālās un pilsoniskās kompetence, pašiniciatīvas un uzņēmējdarbības kompetence, kultūras izpratnes un izpausmes kompetence.

Turpmākajos gados, analītiski interpretējot šo kompetences saturu, tās tiek iedalītas divās grupās: pirmās četras, kuras tiek saistītas ar konkrēta mācību priekšmeta satura apgūšanu un pārējās četras (atsevišķās publikācijās piecas - iekļaujot arī digitālo kompetenci),

kuras tiek sauktas par transversālajām kompetencēm. Šis jēdziens pēdējos gados tiek lietots, lai uzsvērtu vienu no izglītības politikas prioritātēm Eiropas Savienības kopīgajā telpā (*Teacher education for change- the theory behind the Council of Europe, 2011*). Zinātniskajā literatūrā un Eiropas Savienības valstu izglītības politikas dokumentos jēdziens „transversālā kompetence" (*latīņu val. transversus – šķērsvirziena, caurviju*) tiek bieži lietots kā pašsaprotams, bez paskaidrojuma par jēdziena izpratni un saturu. Līdzīgi kā kompetenču jautājumā kopumā, izglītības politikas dokumentos (īpaši tulkotajos latviešu valodā) bieži pietrūkst konsekvences un vienotas izpratnestā lietošanā. Vēsturiski viens no pirmajiem izglītības politikas dokumentiem, kur tiek lietots jēdziens *transversāls*, norādot uz transversālajām aktivitātēm, kas palīdzētu valodas mācīšanā, ir Sera Bulloka ziņojums Anglijā 1975.gadā (The Bullock report, 1975). 2008.gada 16.decembra Eiropas Kopienu komisijas paziņojumā, uzsverot nepieciešamību sekmēt novatorismu un jaunradi izglītībā un apmācībā, kā pirmais uzdevums tiek izvirzīts "..nodrošināt visiem pilsoņiem iespēju iegūt transversālās kompetences...digitālās, komunikācijas, prasmi mācīties, iniciatīvas un uzņēmējdarbības, kultūras izpratnes un izpausmes kompetences." Mūžizglītības pamatkompetences ir Eiropas valstu izglītības politikas mērķis, kas attiecas uz ikvienu cilvēku. Tomēr, kā norāda Gordon, dokumentos nav izstrādāta precīza saikne starp pedagoga kompetenci un mūžizglītības pamatkompetenču koncepciju (Gordon, 2011).

Nozīmīgākais dokuments, kurā tiek pausta attieksme pret pedagogiem ir 2007.gada Eiropas Kopienu Komisijas paziņojums Padomei un Eiropas Parlamentam „*Par skolotāju izglītības kvalitātes uzlabošanu"*, kurā tiek vērtēta situācija Eiropas Savienībā attiecībā uz skolotāju izglītību un sagatavošanu kā arī sniegti ierosinājumi tās uzlabošanai (SEC (2007) 933). Dokuments vispusīgi aplūko pedagogu izglītības un tālākizglītības jautājumus, nosaucot Eiropas skolotāja profesijas pamatprincipus:

- profesija ar **atbilstošu kvalifikāciju** - katram skolotājam ir plašas zināšanas par mācāmo priekšmetu, pedagoģiskās zināšanas, vajadzīgās prasmes un kompetence, lai sniegtu padomu un atbalstītu skolēnus, ir izpratne par izglītības un sociālo un kultūras dimensiju ;
- profesija, kas saistīta ar **mūžizglītību**: visas karjeras laikā skolotāji tiek atbalstīti, lai turpinātu savu profesionālo attīstību. Skolotāji un darba devēji apzinās jaunu zināšanu apguves nozīmi un spēj būt radoši un izmantot to savā darbā;
- **mobila** profesija: mobilitāte ir svarīgs aspekts sākotnējā un tālākā profesionālajā izglītībā;

- profesija, kas balstās uz **partnerību:** izglītības iestādes organizē savu darbu, pamatojoties uz sadarbību un partnerību ar skolām, vietējo uzņēmējdarbības vidi, ar skolotāja profesiju saistītām izglītības iestādēm un citām ieinteresētām personām.

Saskaņā ar šiem principiem tiek plānoti pasākumi skolotāju izglītības uzlabošanai, kur akcents tiek likts uz skolotāja mūžizglītības nodrošināšanu, kuras nodrošināšanai nepieciešama valsts koordinēta, atbalstīta sistēma un finansējums.

Savukārt, 2010.gadā, izvērtējot Eiropas valstu sadarbību izglītības jomā, vēlreiz tiek akcentēta nepieciešamība skolotājiem iegūt atbilstošu izglītību un saņemt pepārtrauktu profesionālo pilnveidi (Strategic framework for Education cooperation in education and training, 2010).

Līdz dalībai Eiropas Savienībā, Latvijā tika izstrādāti un pieņemti svarīgākie dokumenti izglītības jomā, kā *Izglītības likums (1998), Pedagogu tālākizglītības koncepcija (1995), Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu (2000), Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, (2000), Izglītības attīstības koncepcija 2002.-2005.gadam (2002), Izglītības satura un eksaminācijas centra nolikums (2004), Pedagoga profesijas standarts (2004),* u.c izglītības politikas dokumenti. Pēc 2004.gada, izsekojot dokumentu izstrādes gaitai, nākas secināt, ka par valsts izglītības politikas stratēģiju tiek domāts Eiropas politikas kontekstā, jo vairums politisko nostādņu un rīcības programmu tiek veidotas saskaņā ar Eiropas Savienības ieteikumiem. Atsevišķs stratēģijas plānošanas dokuments pedagogu tālākizglītībā pēc *Pedagogu tālākizglītības koncepcijas* (1995-2004) netiek izstrādāts, jo tiek uzskatīts, ka *Latvijas Nacionālās attīstības plāns, Izglītības attīstības koncepcija 2007.-2013.* un *Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.-2013.*gadam attiecināmi uz visām izglītības jomām, kaut arī šajos dokumentos uz pedagogu tālākizglītību var attiecināt dažus vispārīgus pantus. *Izglītības likumā* atbildību tālākizglītības jautājumos nosaka 15.,17. un 19. pants, bet 52.4.pants paredz tiesības pedagogam vienu reizi trijos gados, saglabājot pamatalgu, izmantot 30 dienas izglītībai un tālākizglītībai. Savukārt, Ministru kabineta noteikumi 347 *Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamai izglītībai un profesionālai kvalifikācijai,* MK noteikumi Nr.570 (2007.28.08.) un Nr.431 (2011.07.06.) nosaka, ka pedagogs ir atbildīgs par savas profesionālās meistarības pilnveidošanu un plāno savu profesionālās meistarības pilnveidošanu sadarbībā ar tās iestādes vadītāju, kurā strādā.

Secinājumi

Eiropas Savienībā katra valsts veido savu izglītības sistēmu. ES tiesību akti īsteno divas galvenās aktivitātes: finansē izglītības programmas un veicina sadarbību starp dalībvalstīm, ar mērķi uzlabot izglītības kvalitāti. Jāsecina, ka ierobežotajos valsts budžeta apstākļos, ES piedāvājums ir būtisks atbalsts pedagogu profesionālajai pilnveidei Latvijā.

Mūžizglītības skatījumā visa izglītība tiek aplūkota kā vienots veselums, kuras mērķis ir ikviena cilvēka aktīva un jēgpilna dzīve šajā sarežģītajā sociālajā un politiskajā pasaulē. Visi mācīšanas un mācīšanās veidi ir nepārtraukts process mūža garumā. Izglītības pētījumos, apkopojot pētījumu rezultātus par skolēnu mācību rezultātus ietekmējošiem faktoriem, tiek secināts, ka skolotāju kvalitātei izglītības procesā ir lielāka ietekme nekā mācību satura kvalitātei, mācību metodēm, skolai vai vecākiem (Hattie, 2009, Darling-Hammond, 2006). Atzinīgi vērtētā pedagogu profesionālitāte nosaka to, ka Eiropas Savienības un atsevišķu nacionālo valstu izglītības politikā liela vērība tiek pievērsta skolotāju izglītības un tālākizglītības kvalitātes jautājumiem. Eiropas Padome un Eiropas Komisija ir sagatavojusi politikas dokumentus un rekomendācijas pedagogu kvalitātes pilnveidei, aicinot investēt nepieciešamos resursus šo procesu nodrošināšanā (European Commission 2005, 2007; European Council 2007, 2009).

Eiropas Savienības vadošās institūcijas cilvēkresursu attīstību visa mūža garumā nosaukušas par Eiropas attīstības stūrakmeni. Visu iedzīvotāju kompetenču pilnveide šajos virzienos ir kļuvusi par 21.gadsimta mērķi mūžizglītībā. Vajadzību pēc sistemātiskas nepārtrauktas profesionālās pilnveides ikvienas profesijas pārstāvjiem, bet jo īpaši pedagogiem, nosaka mūsdienu mainīgā vide un arvien jaunās darba tirgus prasības. „...skolotāja profesiju jāaplūko kā kontiniumu, kas ietver sākotnējo izglītību, darba profesijā uzsākšanu un nepārtrauktu profesionālo pilnveidi" (Commision of the European Communities, 2005,4).

Eiropas Savienības dokumentos tiek definētas trīs pedagogiem nepieciešamās pamatkompetences:

- darbs ar citiem;
- darbs ar zināšanām, tehnoloģijām, informāciju;
- darbs ar sabiedrību un sabiedrībā.

Harforda savā pētījumā konstatē, ka neskatoties uz ES ieteikumiem, nepārtrauktajā profesionālajā pilnveidē iegūtā skolotāju pieredze joprojām ir fragmentāra, šauri definēta, bieži bez teorētiskās bāzes, ad hoc, „no – līdz", tātad, bez ilgtspējas (Harford, 2010).

Pedagogu profesionalitātes, izglītības un tālākizglītības aktualitāti 21.gadsimta zināšanu sabiedrības dzīvē apliecina izglītības jautājumu ilgtermiņa stratēģiskā plānošana. Eiropas Savienības izglītības attīstības stratēģijas plānošanas dokumentiem ir būtiska ietekme Latvijas izglītības sistēmas attīstības veicināšanā. Tomēr ir nepieciešama vietējā konteksta izpēte un ievērošana, lai izglītības un pedagogu tālākizglītības sistēma tiktu veidota atbilstoši mūsdienu Latvijas sabiedrības interesēm un vajadzībām.

3. PEDAGOGA PROFESIONALITĀTE UN NEPĀRTRAUKTA PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE.

Pasaules sabiedrība 21.gadsimtā piedzīvo ne tikai dziļas pārmaiņas visās dzīves jomās, bet arī to, ka to izpratnei un vadīšanai nepieciešama konceptuāli jauna pieeja. Kā atzīmē Skot, par pagātni jāuzskata agrākie, modernisma sabiedrībai raksturīgie slēgto sistēmu modeļi, tādi jēdzieni kā lineārā domāšana, stabilitāte, gadījums, dabiskā kārtība, utml. Bihevioristiskās, kognitīvās un pragmatiskās teorijas, kuras akcentē tradicionāli vispāratzītu zināšanu nodošanu nākamajai paaudzei, nomaina konstruktīvā izglītības paradigma, kura piedāvā katram indivīdam savas zināšanas par pasauli konstruēt pašam (Skot, 2003).

Pateicoties informācijas tehnoloģiju attīstībai, nostiprinās laikmetam atbilstoši postmodernisma jēdzieni, kā nenoteiktība, konstruēta perspektīva, organiskās sistēmas, savstarpēja mijiedarbība. Konstruktīvisms akcentē paša indivīda lomu mācīšanās procesā. Lai raksturotu jaunās mācību stratēģijas, mācīšanos mācīties un spēju par to reflektēt, kas ir tikpat svarīgi kā mācību saturs, Koens lieto jēdzienu *aktīvā mācīšanās* (Cohen, 2003).

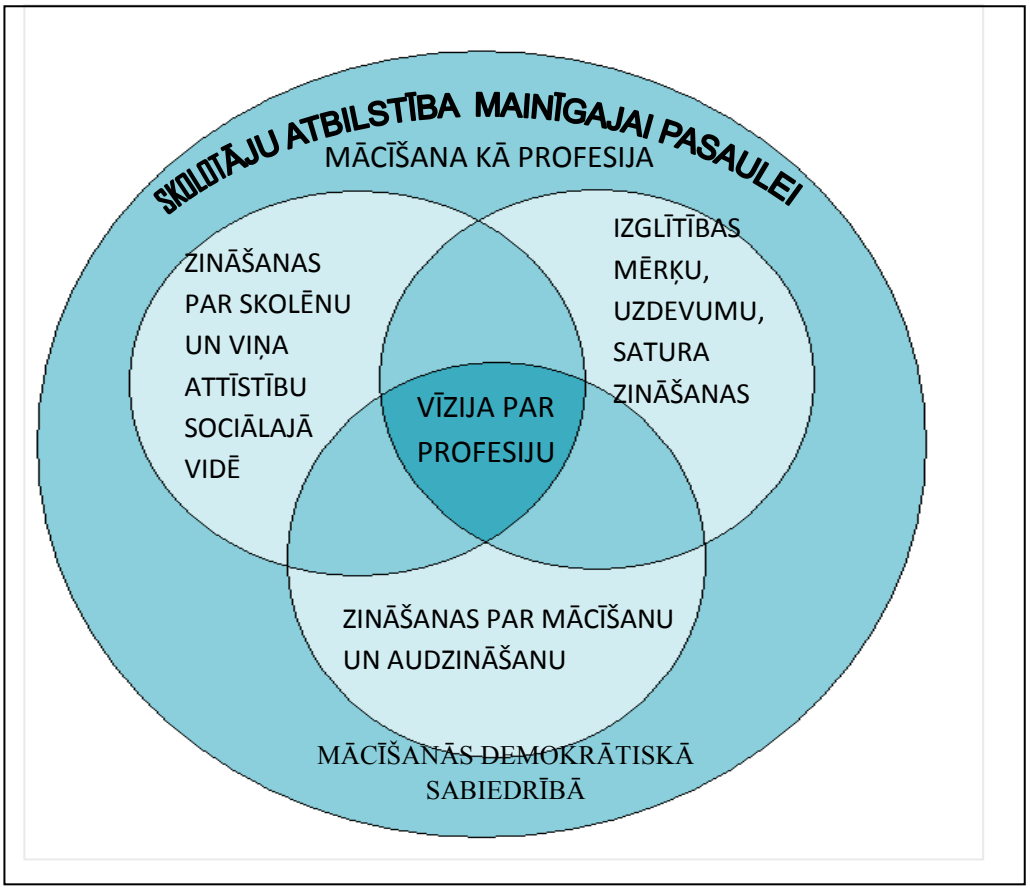
Jaunajā situācijā, kad formālā izglītība kļūst par mūžizglītības elementu, pedagogi tiek aicināti piedalīties jaunās zināšanu sabiedrības mērķu sasniegšanas nodrošināšanā Darling-Hammond uzsver, ka acīmredzams kļūst fakts, ka šajā procesā, no visiem izglītības resursiem pedagoga profesionālais ieguldījums ir izšķirošais. (Darling-Hammond, 2006). Arī Persson norāda, ka pedagogu profesionalitāti sāk uzskatīt par vienu no garantiem izglītības politikas īstenošanai (Persson, 2010). Blūma atzīmē, ka mūsdienu izglītības saturs izvirza augstas prasības pedagogu profesionalitātes līmenim līdz ar to profesionālā kompetence pilnveidojama visas profesionālās darbības laikā kā mūžizglītības būtība (Blūma, 2007).

Pedagoga profesionalitāte kā teorētisks jēdziens un kā apzīmējums praktiskai darbībai, tiek plaši diskutēts zinātniskajā literatūrā (Orr, 2008; Darling-Hammond, 2006; Blūma, 2007; Gleeson, et al., 2005; Kennedy, 2005; Sachs, 2003; Robson, et al., 2004; Stronach,et.al., 2004, Bathmaker, 2000; Fullan, 1993, u.c) gan atspoguļots valstu izglītības politikas dokumentos. Daudzās publikācijās, aprakstot un akcentējot jautājumus par pedagogu statusu un prestižu, jēdziens *profesionālis* tiek lietots piesardzīgi. *Profesijas* un *profesionalitātes* jēdzieniem pietrūkst konceptuālas skaidrības. Politikas dokumentos tiek lietoti jēdzieni *profesijas standarts, profesionālā pilnveide, profesionālā sabiedrība, profesionālā kopiena, u.c.*, pēc kuriem bieži grūti noteikt, vai tas ir *status quo* raksturojums vai ideālais modelis, kuru jātiecas sasniegt. Pēc atziņām literatūrā, var balstīties uz Evett (2009), Koster (2002) and Hargreaves (2000) izpratni, ka profesija ir noteikta kategorija, ar kuru apzīmē īpašu sagatavotību darbam; profesionalitāte - spēja vadīt, uzvedība un normas, kas raksturo profesionāļa darbību;

profesionalizācija – profesionālā pilnveide – process, kurā tiek attīstīts, uzturēts un uzlabots profesijai raksturīgais.

Apkopojot pētījuma rezultātus septiņās pasaules valstīs Kollinson, u.c. secina, ka 21.gadsimtā vērojamas trīs tendences, kas raksturo pedagoga profesionalitāti un nepārtrauktās profesionālās pilnveides attīstību:

- glokalizācijas attīstība, kad globālie un lokālie procesi un to praktiskie aspekti atrodas ciešā simbiozē. Izglītībā tiek lietoti vienoti universāli jēdzieni, kuriem mācību procesā pedagogs pievieno nacionālās kultūras vērtības, piemērus un problēmas;
- mentoringa ieviešana, lai jaunos pedagogus sekmīgi ievadītu sarežģītajā pedagoga profesionālajā lomā;
- pārmaiņas pedagogu vērtēšanā, kad tradicionālās novērtēšanas vietā nāk alternatīvās izvērtēšanas metodes - pašvērtējums, portfolio, darbības pētījums,u.c. (Kollinson, u.c., 2009).



1.4.attēls. Pedagogs demokrātiskā sabiedrībā.
Autors: adaptēts Pēc Darling-Hammond & Brandsford (2005).

Darling-Hammond uzsver, ka *(skat.1.4.att.)* pedagogam ik dienas jāpieņem svarīgi un sarežģīti lēmumi, kas var būtiski ietekmēt skolēna nākotni.

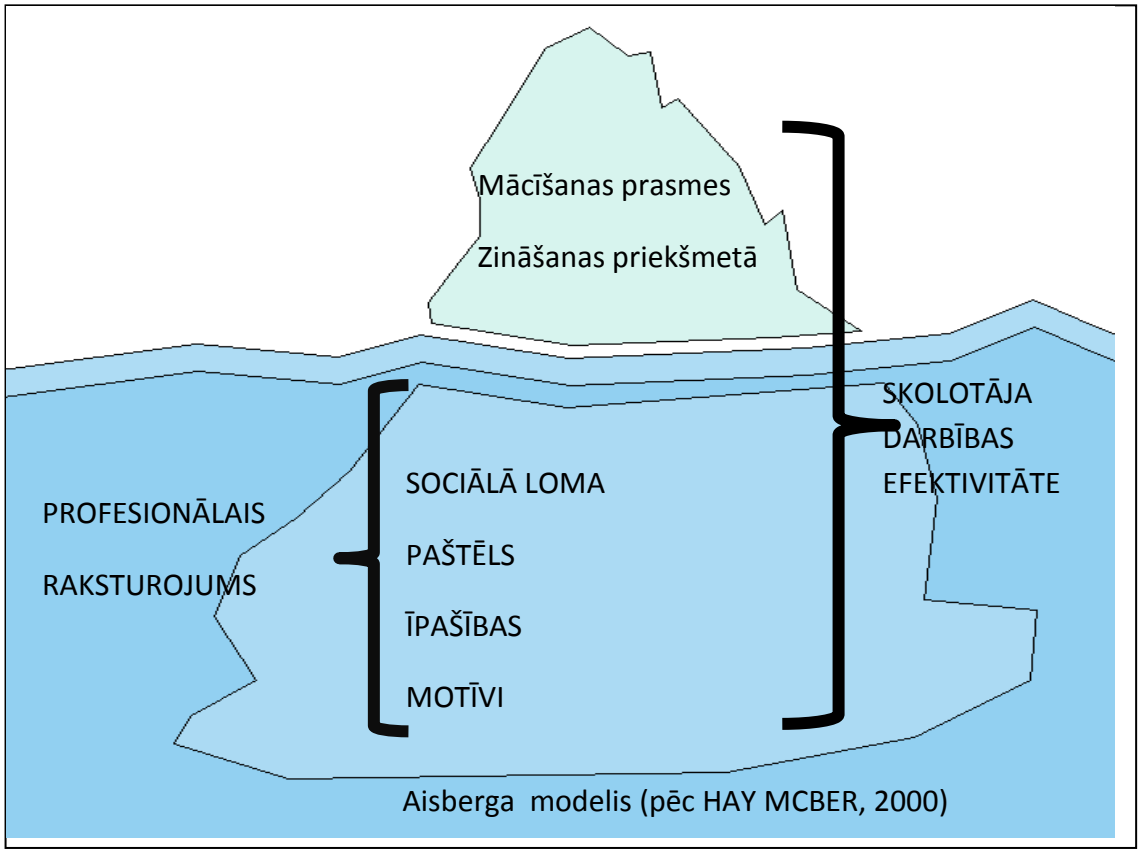
Tāpēc sabiedrība no profesionāli sagatavota pedagoga sagaida plašas, dažāda veida zināšanas gan par skolēnu un viņa attīstības procesiem, gan izglītības mērķu, uzdevumu, satura izpratni un zināšanas par mācīšanu, mācīšanos un audzināšanu. Tas liek pedagogam nepārtraukti pilnveidot nepieciešamo kompetenci. Pie tam, mijiedarbību starp visiem izglītības procesa posmiem - skolēns, pedagogs, mācību saturs, mācību process vienmēr caurauž pedagoga profesijai nepieciešamais morālais aspekts (Darling-Hammond, 2006).

Kā norāda Guest, pedagoga profesionalitātes kvalitātes rādītājs vienmēr ir spēja atbilstoši ātri un efektīvi sekot sociālajām, organizācijas un tehnoloģiju pārmaiņām, reaģēt uz valdības politikas un Eiropas savienības norādījumiem un ieteikumiem (Guest, 2004).

Robson uzskata, ka mūsdienās profesionalitāti raksturo trīs saistīti jēdzieni: zināšanas, autonomija un atbildība. Pedagogs savā darbībā saskaras ar sarežģītām un bieži neprognozējamām situācijām, kur nepieciešamas īpašas zināšanas, bet, lai tās lietotu, ir nepieciešama autonomija lēmumu pieņemšanā. Pieņemot, ka autonomija ir nodrošināta, tad tālāk loģiski, ka pedagogs darbosies atbildīgi, saskaņā ar profesionālajām vērtībām (Robson, 2004).

Kā uzsver Bubb un Earley, pedagoga profesionālās pilnveides efektivitāti var nodrošināt pedagoga personības attīstība kopveselumā, kas jāveic līdzīgi, kā tas ir darbā ar skolēnu, ievērojot motivāciju, vajadzības, spējas un personības iezīmes.

Kvalitātes indikatoru noteikšana ir liels izaicinājums un aktuāla nepieciešamība ne tikai izglītības jomā. Vienkāršāk ir mērīt „aisberga" virsūdens daļu *(skat. 1.5.att.)* - mācīšanas prasmes un zināšanas priekšmetā, kas ir tikai daļa no skolotāja darbības efektivitāti ietekmējošiem faktoriem. Kompetenta profesionāļa darbību ietekmē dažādi identitāti veidojoši faktori, arī sociālās lomas, pašvērtējums, rakstura īpašības un motivācija (Bubb, Earley, 2007).



1.5.attēls. Pedagoga profesionalitātes veidošanās. *Avots: autores adaptēts pēc Mcber,2000.*

Carnell, raksturojot pedagoga profesionalitātes attīstību, nosauc četrus aspektus:

- tā ir mūžizglītība, kas saistās ar profesionālās un personības izaugsmes nepārtrauktiem meklējumiem;
- sadarbība un labvēlīga komunikācija ar skolēniem un kolēģiem;
- vēlme nepārtraukti pilnveidot sava darba efektivitāti, apgūstot un radot arvien jaunus mācīšanas un mācīšanās veidus un paņēmienus;
- multiperspektīvs un visaptverošs skatījums uz izglītību un mācīšanos kopumā (Carnell, 2001).

Metodiskais materiāls „Jaunais skolotājs" sniedz pedagoga raksturojumu, kas aprakstoši raksturo profesionalitāti: „... skolotājam jāmācās pieņemt pamatotus lēmumus, gan lai spētu kvalitatīvi vadīt mācību procesu, gan lai modelētu un attīstītu lēmumu pieņemšanas un pamatošanas un komunicēšanas prasmi savos skolēnos. Skolotājam jāspēj nebaidīties no jaunā, nezināmā, jāizjūt vēlme un prieks mācīties visa mūža garumā... (Jaunais skolotājs, 2007).

Var pievienoties pētījumos apstiprinātajai atziņai, ka 21.gadsimtā mainās pedagoga profesijas saturs un līdzi arī profesionalitātes izpratne, kas būtiski ietekmē nepārtrauktas

pedagogu profesionālās pilnveides saturu un tālākizglītības pārvaldību. (Kennedy, 2005; Sachs, 2003).

Apkopojot pēdējos gados no jauna pētījumos aktualizējušos interesi par skolotāja darbības efektivitāti, Anderson identificē un apraksta divpadsmit iezīmes, kuras viņš pielīdzina kompetencēm, jo tās būtu jāattīsta un jāpilnveido pedagogu izglītībā un tālākizglītībā (Anderson, 2004) (*skat.1.3.tabula):*

1.3.tabula

Efektīva skolotāja raksturojums

Autors:Adaptēts pēc L.W.Anderson, 2004

Iezīmju grupa	Iezīme	Apraksts
Profesionalitāte	-Apņēmība - Pārliecība - Uzticamība - Cieņa	Apņēmība darīt visu iespējamo, lai ikviens skolēns gūtu panākumus; Ticība, ka ikvienam piemīt spējas būt veiksmīgam; spēja pieņemt izaicinājumus; Spēja būt konsekventam un taisnīgam; Uzskats, ka visi cilvēki ir nozīmīgi un ir jāciena.
Domāšana	- Analītiskā domāšana - Konceptuālā domāšana	Spēja domāt loģiski, saskatīt cēloņu seku sakarības, sakārtot lietas; Saskatīt sistēmu un savstarpējo saistību, pat ja zināmas tikai atsevišķas detaļas.
Sagaidāmais	- Spars uz uzlabojumiem - Informācijas meklēšana - Iniciatīva	Nenogurdināmi enerģisks, izvirzot jaunus mērķus skolēniem un skolai; Vēlme meklēt un atrast pēc iespējas vairāk - intelektuāla zinātkāre lai saskatītu būtību; Gatavība darboties tūlīt, apsteidzot notikumus.
Līderība	- Elastība - Atbildība - Aizrautība mācīties	Spēja un vēlēšanās saprast situāciju un mainīt taktiku; Var un spēj uzstādīt skaidras prasības un noteikumus un nodrošina citu atbildīgu sniegumu; Var un spēj atbalstīt skolēnus viņu mācībās, palīdzot kļūt pašapzinīgiem un neatkarīgiem.

Evans savā profesionalitātes definīcijā ietver tās metodoloģisko aspektu, uzskatot, ka indivīda nostāju attiecībā uz profesiju, kurai viņš pieder, veido ideoloģija, attieksmes, intelekts un epistemoloģija, kas kopā būtiski ietekmē viņa profesionālo darbību (Evans, 2002).

Stronach, apkopojot diskusiju par šī jēdziena nozīmi pedagoga profesijas būtības noskaidrošanā saka, ka profesionālisms ir jēdziens, kas ir radīts no „metodoloģiskiem

ierobežojumiem, retorikas inflācijas un universālisma pārpilnības" (Stronach et al.,2004, p.109).

Izglītības politikas līmenī daudzās valstīs, arī Latvijā, pedagoga profesionalitātes saturu nosaka pedagoga profesijas standarti. Anglijā, kur 2007. gadā tika izstrādāts arī pedagogu tālākizglītības standarts, izglītības pētnieks Gleeson to vērtē kā diskutablu „ārējo atbalstu" pedagoga profesionalitātei (Gleeson, et al., 2005). Tomēr Orr secina, ka šis dokuments, nosakot kompetenci, kura jāpilnveido tālākizglītībā, sniedz vienlaicīgi arī nepieciešamos profesionālitātes kritērijus (Orr, 2008).

Piekrītot uzskatam, ka Pedagoga profesijas standarts (2004) Latvijā ļoti plaši un vispārīgi uzskaita kompetences, kuras raksturo pedagogu kā profesionāli, jānovērtē, ka tas tomēr sniedz vienotu skatījumu, kuru iespējams izmantot, ne tikai pedagogu profesionālajā sagatavošanā augstskolā, bet arī vadot, plānojot un vērtējot profesionālo pilnveidi tālākizglītībā. Tiesa, zināšanu sabiedrības interesēs ir, lai izstrādātie standarti būtu pietiekoši elastīgi, dinamiski un atvērti pārmaiņām, nodrošinot mūsdienīgu izglītības pārvaldību. Jaunais Pedagoga profesijas standarta projekts (2011) varētu būt atbalsts pedagogu tālākizglītības stratēģiskajā plānošanā valstī, jo skaidri iezīmē nepieciešamos profesionalitātes attīstības virzienus.

3.1. Kompetences jēdziena nozīme pedagogu tālākizglītībā un nepārtrauktas profesionālās pilnveides sistēmas veidošanā

Pedagogu profesionalitātes jautājumiem aktualizējoties, tās satura izpratnē būtisku vietu ieņem kompetences jēdziena interpretācijas. Eiropas valstīs pēdējā desmitgadē izglītības mērķi arvien vairāk tiek saistīti ar nepieciešamību iespējami precīzi formulēt un izmērīt plānotos sasniedzamos rezultātus. Patrick piedāvā vienkāršotu profesionālitātes koncepciju, kurā par profesionālu tiek saukts tas pedagogs, kurš ir kompetents un attīsta izcilību attiecībā uz izmērāmiem , iepriekš definētiem standartiem (Patrick, et al, 2003). Boyask, et al atzīmē, ka ja 20.gadsimtā profesionalitātes mēraukla bija zināšanas, mūsdienās par tādu kļūst kompetence, kuras mērīšanas kritēriji ir sasniegumi - darbības rezultāti (Boyask D., Boyask R., Wilkinson, 2004).

Arī Latvijas izglītības sistēmā, izglītības reformas gaitā lēnām, tomēr notiek pāreja uz izglītības rezultātu plānošanu saskaņā ar kompetencespilnveides nepieciešamību. To rada pārmaiņas sabiedrībā un darba raksturā, jaunā izpratne par mācīšanos, nepieciešamība pēc inovācijām un personalizācijas, līdzīgi kā tas notiek visā mūsdienu pasaulē. Kā norāda Pachler, mūsu, 21. gadsimta izglītības vīzijā, skola ir veidota un organizēta individualizētas mācīšanās nodrošināšanai heterogēnā vidē (Pachler, 2007).

Arī Hargreaves skolas nākotni saskata procesā ieinteresēto pušu prasmē darboties kompleksi, savstarpējā mijiedarbībā, kad izglītību virza tās patērētājs, skolotāju un skolēnu lomas pārklājas. Skolotāji gan māca, gan mācās paši un šajā procesā apgūst jaunas profesionālās lomas (Hargreaves, 2004).

Patriks, u.c. pedagogu profesionālās pilnveides attīstību saskata attīstībā no mehāniskas pieejas uz modeli, kur pārmaiņu sociālos procesus sabiedrībā un skolās integrē ar skolotāju individuālo pilnveidi un viņu iespēju palielināšanu (Patrick, et al, 2003).

Mūsdienu kompetences jēdziena izpratne izglītības politikas dokumentu līmenī veidojas lēni. To traucē arī sarunvalodā izplatītās šī jēdziena nozīmes, kur tas saistās ar subjekta pilnvaru apjomu vai lietpratību kādā jomā. Projekta *Tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide* viedoklis ir, ka pāreja uz kompetences pieeju nozīmē mainīt mācību procesa metodoloģiju, kas ietver ne tikai mācību saturu, bet arī mācīšanās organizāciju un praksi, kur pedagogu tālākizglītība ir neatņemama sastāvdaļa. Pedagoģiskās kompetences pilnveide pamatojas uz pedagogu profesionālās darbības rezultativitātes pašanalīzi, profesionālās izaugsmes motivāciju un profesionālo pašrealizāciju. Attīstīt kompetenci nozīmē izvirzīt pamatvērtības, kas pastāvīgi ir jāpilnveido (Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide, 2008).

Lai analizētu kompetences jēdziena nozīmi pedagogu tālākizglītībā, kur tas saistās ar nepārtrauktas profesionālās pilnveides saturu un tā strukturēšanu, nepieciešams izvērtēt tā lietošanas vēsturi gan zinātniskajā literatūrā, gan izglītības politikas dokumentos Eiropā un Latvijā.

Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā kompetence tiek definēta kā nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000). Jēdziena „kompetence" izcelsme Svešvārdu vārdnīcā (1991, 378) tiek skaidrota ar vācu valodas *kompetenz* un lat. *competentia* – „sagadīšanās", „atbilstība" un *competo- „derīgs", „atbilstošs",* kur tam ir divas nozīmes: 1) iestādes vai amatpersonas pilnvaru apjoms; 2) lietpratība, plašas zināšanas, izpratne kādā jomā, jautājumā vai jautājumu kopā.

Zinātniskajā literatūrā, jēdziens tiek pētīts, plaši un vispusīgi skaidrots tikai 20.gadsimta 90-tajos gados.

Tiļļa jēdziena mūsdienās izglītībā lietoto nozīmi saista ar vācu zinātnieka Kiblera piedāvāto kompetences jēdziena etimoloģiju latīņu valodā. Zinātnieks to saista gan ar latīņu darbības vārdu *competere,* kas nozīmē *censties pēc kaut kā, mēģināt sasniegt*, gan skaidro ar lietvārdu *competentia,* kas izsaka *vēlamo sagadīšanos*. Bet vistuvāk mūsdienu lietojumam ir īpašības

vārds *competens,* kas latviešu valodā tiek tulkots ar vārdiem *atbilstošs, kārtīgs, tiesisks* (Tiļļa, 2005).

Kompetences jēdziens no personāla un organizācijas vadības teorijas viedokļa var tikt attiecināts uz indivīdu, grupu vai organizāciju, kad tām piemīt, vai tiek attīstītas spējas reaģēt uz konkrētām ārējās vides prasībām. (Weinert,Franz 1999). Jēdziena divējādo lietošanu atgādina arī Dāvidsone, atzīmējot, ka kompetences jēdziens tiek lietots gan indivīdu raksturojošā nozīmē, ietverot individuālās spējas un prasmes, gan organizācijas nozīmē, apzīmējot visu organizācijā esošo zināšanu un prasmju kopumu (Dāvidsone, 2008).

Tiek uzskatīts, ka *kompetence* kā zinātniska kategorija pirmoreiz parādās amerikāņu valodnieka Chomsky valodas teorijā. Viņš to saista ar cilvēka spēju valodu lietot konkrētā situācijā (Chomsky, 1972).

Dāvidsone secina, ka jēdziens *kompetence* vairāk kā 45 gadu laikā veidojoties, apvieno un sintezē jēdzienu *spējas, efektivitāte, kvalitāte, prasmes,* nozīmes un saturu (Dāvidsone, 2008).

Uz izglītību kompetences jēdzienu pirmais attiecina amerikāņu psihologs un cilvēkresursu pārvaldības speciālists MccClelland. Viņš to izmanto kā cilvēciskā faktora sintētisku raksturotāju. MccClelland norāda, ka intelekts, spēju pārbaude un atzīmes diplomā nav droši ir jāaplūko arī citi faktori, prognozējot panākumus izglītībā un dzīvē. Pārbaudījumus nevar vērtēt tikai kā kognitīvā faktora rezultātu, to ietekmē arī noteiktas personības īpašības, kā „komunikācijas prasmes", „pacietība", „prasme izvirzīt mērķus", "ego attīstība", utml. Visi šie faktori attiecas uz kompetences jēdzienu. Pēc viņa rakstītā, kompetence ir „...katra personiskās iezīmes, kuras kombinējoties, ļauj efektīvi paveikt noteiktu uzdevumu dotajā organizācijā" (MccClelland, 1973, 26.).

Tātad, kompetence eksistē un tā var tikt aprakstīta saistībā ar konkrētu darbību, konkrētā organizācijā un nozarē. Katrā darbības jomā un katrā organizācijā ir nepieciešamas dažādas kompetenču kombinācija. Kompetence ir vispārīgs jēdziens, kuru lieto, lai norādītu uz personības raksturotājiem (piem., zināšanas, mainīgās prasmes, tehniskās spējas, rakstura iezīmes, talanti, attieksmes, u.c.), kuri ir svarīgi kādā konkrētā laikā un vietā Tātad, jēdziens *kompetence* ir teorētiski relatīvs - tas nozīmē, ka tam tiek definēta nozīme konkrētā, specifiskā kompetences teorijas konstrukcijā. Ārpus šiem teorētiskajiem ietvariem jēdzienam kompetence nav nozīmes.

Viens no zināšanu pārvaldības teorijas izveidotājiem Sveiby uzskata, ka kompetenci raksturo, pieci savstarpēji saistīti elementi:

- Zināšanas, dažādu faktu brīva pārvaldīšana. Zināšanas tiek iegūtas galvenokārt informācijas uztveres un izglītības iegūšanas ceļā.

- Prasmes, ko apgūst galvenokārt izmēģinājumu un vingrināšanās ceļā. Darbinieka zinātība *(know - how)* par to, kā rīkoties noteiktos apstākļos.
- Pieredze - tiek iegūta, galvenokārt mācoties no pagātnes veiksmēm un neveiksmēm.
- Vērtības un attieksmes - individuālie pieņēmumi par to, kas ir pareizi un kas - nepareizi. Tās ir kā savdabīgs visas informācijas filtrs, kas nonāk indivīda uzmanības lokā.
- Sociālās saites - indivīda attiecības ar citiem cilvēkiem, kas veidojušās, pamatojoties uz ģimenes, darba attiecību un citām saitēm (Sveiby, 2001).

Maslo un Tiļļa uzsver, ka kompetence kā audzināšanas ideāls ir pieredzes gūšanas iespējās pamatota spēju un pieredzes individuāla kombinācija, kas procesuālajā izpratnē nepārtraukti pilnīgojas (Maslo,Tiļļa, 2004).

Psihologs Boyatzis, veicot plašu kompetences jēdziena un to modeļu izpēti, nonāk pie sekojošas definīcijas: „..kompetence ir indivīda raksturojums, kurš cēloņsakarīgi saistās ar viņa darbības efektivitāti, kuru nodrošina prasmes, motivācija, paštēls vai zināšanas, ko indivīds izmanto*"* (Boyatzis, 1982).

Blūmai pedagogu profesionālā kompetence ir komplekss jēdziens ar daudzpusīgu saturu.Tas ietver dinamisku zināšanu, prasmju, attieksmju, spēju, vērtību un personības īpašību kombināciju pedagoga profesionālās darbības īstenošanai (Blūma, 2008).

Izglītības zinātnē ir dažādi piedāvājumi strukturēt arī kompetences kvalitatīvo aspektu. Viens no populārākajiem ir Dreyfus & Dreyfus (1986) nosauktie pieci kompetences attīstības līmeņi: iesācējs, prasmīgs iesācējs, kompetents izpildītājs, lietpratīgs izpildītājs, eksperts (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Humānistiskā pedagoģija akcentē līdzatbildību par mācībām un mācīšanos. Piemērs tam ir izglītības zinātnē labi zināmā izglītības pētnieka Bendžamina Blūma un viņa darba turpinātāju Anderson un Krathwohl kognitīvo mērķu taksonomija, kur kompetence un izglītība tiek saistītas ar zināšanu līmeņiem izziņas procesa dažādās pakāpēs. Kompetence tiek iegūta teorijas un prakses mijiedarbībā, gan no konceptualizācijas (refleksīvi vērojot), gan no konkrētās pieredzes (aktīvi praktiski darbojoties- eksperimentējot) (Anderson, Krathwohl, 2000). Attīstību vienmēr raksturo zināmo un jauno zināšanu sintēze, kad mijiedarbojoties darbībai, analīzei un vērtējumam cilvēks iemācās kaut ko jaunu.

Berliner izglītības jomā kompetenci saprot holistiski, kā kvalitatīvi konkrētu profesionālās attīstības līmeni (Berliner, 1995).

Izvērtējot teorētisko pētījumu daudzveidību par kompetences jēdzienu, Deist un Vinterton saskata trīs galvenās pieejas kompetences jēdziena izpratnē:

- bihevioristiskā pieeja, kurā tiek uzsvērta uzvedība un attieksmes;

- funkcionālā pieeja, - akcentē profesionālās prasmes, praktiskajā darbībā apgūtās zināšanas un iemaņas;
- holistiskā pieeja – kas ietver plašu, daudzdimensionālu skatījumu uz personas kompetenci , apvienojot kognitīvo, sociālo un personisko elementu (Deist, Vinterton, 2005).

Vācu filozofs Habermas liek pamatus kompetences jēdziena izpratnei, kas tiek pieņemta par pamatu Eiropas Savienības izglītības dokumentu izstrādē. Viņš atzīmē, ka kompetences būtībā galvenais ir darbības subjekts (ar viņam nozīmīgiem mērķiem), kurš mūžilgi spēj pilnīgot savu potenciālu, izmantojot sniegtās un saskatot citas iespējas (Habermas, 1991).

Kompetences jēdziena satura interpretācijām, to klasifikācijai, sistematizācijai un indikatoru izstrādei veltīti daudzi pētījumi un projekti, īpaši 90-tajos gados un gadsimtu mijā, kad ne tikai zinātnē, bet arī daudzu Eiropas valstu izglītības politikas dokumentos arvien plašāk nostiprinās jēdziena lietojums.

Vēsturiski, pētījumos un literatūras avotos sastopams jēdziena *kompetence* lietojums:

- apzīmējot izmērāmas un pārbaudāmas prasmes (70.-80.gadi);
- kā kvalifikācija: zināšanu, prasmju un attieksmju komplekss, kas nepieciešams konkrētā profesijā (80.-90.gadi);
- kā analītiska kategorija, kas raksturo kvalitātes līmeni, kādā personas spēj veikt konkrētu darbību (pēc 90-tajiem gadiem).

Mainoties sabiedrības prasībām izglītībai, mainās prasības pedagoga profesionālajai kompetencei. Ne tikai zinātniskajā literatūrā, bet arī izsekojot izglītības politikas attīstības gaitai var novērtēt kompetences jēdziena ieviešanas procesu Eiropas Savienības un nacionālo valstu izglītības politikas dokumentu praksē.

Gan pasaulē, gan Eiropas Savienībā kompetences jautājums tiek saistīts ar nepieciešamību veidot jaunu - ilgtspējīgas mācīšanās konceptuālo struktūru.

Par šīs jaunās koncepcijas pamatdokumentu var uzskatīt 2000.gadā Eiropas Savienības vadītāju pieņemto Lisabonas stratēģiju, kas veido pamatu vienotai Eiropas izglītības un apmācības sistēmai, definējot mērķus un prioritātes izglītības jomā. Līdzvērtīga nozīme ir programmai Mūžizglītības jomā (2007-2013), kas aicina Eiropas dalībvalstīs uzlabot skolotāju izglītību un sagatavotību.

Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (OECD) kopš 90-tajiem gadiem veic Eiropas valstu izglītības sistēmu pētījumus, sniedz rekomendācijas situācijas uzlabošanai. Vairums organizācijas atbalstīto projektu vērsti uz inovatīvas, mūsdienu un nākotnes prasībām atbilstošas mācību vides nodrošināšanu. Viens no pirmajiem kompetences

izpētei veltītajiem starptautiskajiem projektiem ir OECD atbalstītais DeSeCo (Definition and Selection of Competencies, 1997.-2003), kura mērķis ir, apvienot zinātnieku un izglītības ekspertu darbu, lai nonāktu pie secinājuma par modernajai pasaulei nepieciešamajām kompetencēm. Projekta gaitā tika secināts, ka kompetenci nosaka mērķi - gan individuālie, gan kolektīvie, ka tās ir nepieciešamas ne tikai, lai cīnītos par izdzīvošanu, bet arī, lai mainītu dzīvi un pasauli. OECD kompetenču pētījums noslēdzās ar vispārīgu konceptuālo struktūru, kurā kompetences tika klasificētas trīs plašās kategorijās:

1) rīku un līdzekļu lietošana, lai efektīvi darbotos (IKT,u.c.),
2) sadarbība , mijiedarbība dažādās heterogēnās sabiedrības grupās,
3) spēja autonomi un atbildīgi darboties savā dzīvē (DeSeCo, 1998).

Šis projekts sniedz vienu no pirmajiem kompetenču sistematizēšanas paraugiem, kuram seko daudzas citas institūcijas un organizācijas, turpinot apvienot zinātnieku un praktiķu ieguldījumu kompetenču izskaidrošanas un sistematizēšanas problēmu risināšanā. Arī UNESCO e-forumā „Par kompetenču pieeju" 2006.gadā tika izvirzīts mērķis apkopot starpreģionālo pieredzi kompetences pieejas izmantošanā izglītības programmās. Rezultātā tika radīts vēl viens jēdziens, ar kura palīdzību tiek izveidots jauns kompetences raksturojums - *situatīvās kompetences* jēdziens, kas apzīmē personas kompetentas darbības noteiktā situācijā (ORE, 2006). Jēdziens tikai kārtējo reizi apliecina kompetences jēdziena būtību - tas norāda uz konkrētu vietu, laiku un apstākļiem, kuros zināšanas, prasmes un pārējās personības spējas tiek pielietotas.

Būtisku pienesumu kompetences izpētē un sistematizēšanā dod 2000.gadā uzsāktais, ar augstākās izglītības sistēmas attīstības jautājumiem saistītais, *Tuning* projekts.
Projektā izstrādātajā modelī tiek piedāvāts vispārējo kompetenci strukturēt trīs grupās:

- Instrumentālā kompetence: kognitīvās prasmes, metodoloģiskās prasmes, tehnoloģiskās prasmes un lingvistiskās prasmes;
- Komunikācijas kompetence: individuālās spējas, kā sociālās prasmes (sociālā mijiedarbība un citas);
- Sistēmiskā kompetence: uz sistēmu kopumā attiecināmās prasmes un spējas (izpratnes kombinācijas, zināšanas un uztveres spējas; iepriekš iegūtā nepieciešamā instrumentālā un komunikācijas kompetence) (Tuning, 2005).

Turpinoties jēdziena attīstībai un pielietojumam, tiek ieviests pamatkompetenču *(core competencies)* jēdziens. Vieni no pirmajiem, kas to lieto saistībā ar uzņēmējdarbību ir Prahalad un Hamel, ar kompetenci vai kompetencēm saprotot organizācijas stiprās puses jeb organizācijai piemītošo potenciālu, kas veido organizācijas konkurētspēju. Organizācijas kompetence var veidoties no organizācijas darbiniekus raksturojošām kompetencēm, tomēr uz

tām var attiecināt arī kādu specifisku kopējo organizācijas zinātību. Saskaņā ar šo pieeju, lai nodrošinātu savas darbības konkurētspēju, organizācijai ir svarīgi noteikt savas pamata kompetences. Ir svarīgi, ka arī visi uzņēmuma darbinieki zina šīs kompetences un ar savu darbu uztur un vairo tās (Prahalad & Hamel,1990).

Pamatkompetenču jēdziena attīstībā un pielietojumās svarīgākais kritērijs ir, ka tām ir jābūt universālām - attiecināmām uz visiem sabiedrības locekļiem – neatkarīgi no sociālā slāņa, kultūras, rases, valodas, dzimuma. Otrkārt, tām jābūt saskaņā ar sabiedrības ētiskām, ekonomiskām un kultūras vērtībām kā arī sabiedrības paradumiem.

2002.gadā Eurydice Eiropas nodaļa organizē pētījumu par to, kā kompetences jēdziens tiek formulēts un atspoguļots dažādu Eiropas valstu izglītības dokumentos (*Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā*, 2002). Pētījuma rezultāti atklāj lielu dažādību kompetences jēdziena satura izpratnē un lietojumā, kaut arī nav noliedzama acīmredzamā šī koncepta nozīme un klātbūtne visu valstu izglītības sistēmās.

Attiecības starp pedagogu izglītību, profesionālismu un pamatkompetencēm var aplūkot no diviem aspektiem. Pirmkārt, kā gatavību mācīt skolēniem kompetenci. Šajā jautājumā gan ir plašas diskusijas par to, vai kompetenci var mācīt, jeb var veicināt kompetences iegūšanu. Cits skatījums saistās ar pieņēmumu, ka skolotājiem pašiem ir nepieciešamas kompetences, lai sekmīgi mācītu to apgūšanu skolēniem. Tāpēc ir nozīmīgs jautājums par pamatkompetenču, un īpaši transversālās kompetences apgūšanu un pilnveidošanu pedagogu izglītībā un tālākizglītībā. Abi šie aspekti ietver atziņu par skolotāja kā profesionāļa specifisko mācīšanās kompetenci (jeb kompetenču kompleksu).

Pedagogu tālākizglītības attīstība Latvijā tiek virzīta saskaņā ar virsuzdevumu izglītībā - veidot sabiedrību , kura mācās mūža garumā, tāpēc pedagogu profesionālās pilnveides programmu mērķos tiek plānota un rezultātos sagaidīta arvien jaunu zināšanu un prasmju apgūšana un attiecīgi kompetences veidošanās un pilnveide.

Izvērtējot Eiropas un Latvijas pieredzi pedagogu kompetences jautājuma izpratnē, Blūma norāda uz virkni jaunu akcentu, kuriem mūsdienās pedagogu tālākizglītībā jāpievērš uzmanība:

- emocionālās inteliģences attīstīšana;
- plašāka redzesloka veidošanās ar izpratni par izglītības attīstību un mūsdienu procesiem kopējā valsts un ES kontekstā, sava mācāmā priekšmeta lomu izglītības mērķu kontekstā;
- veidot spējas un prasmes strādāt interdisciplinārā komandā;
- veidot prasmes saprasties ar ekspertiem citās jomās;
- veidot prasmes un īpašības darbam multikulturālā vidē;

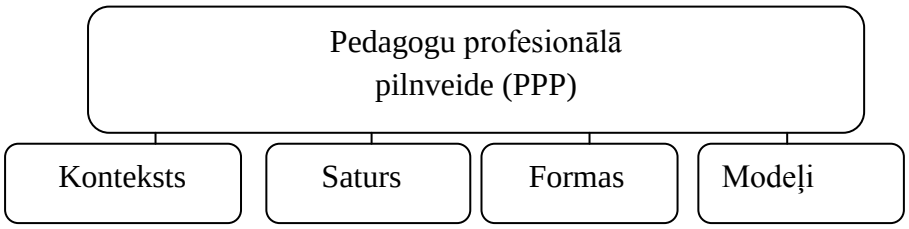
- attīstīt prasmes strādāt atšķirīgu cilvēku vidē;
- veidot prasmes darbam starptautiskā kontekstā;
- atbalstošas izglītības vides veidošanas prasmju attīstīšana;
- sekmēt radošumu, iniciatīvu, uzņēmību un uzdrīkstēšanos piedāvāt jaunas idejas;
- rosināt elastīgumu un adaptēšanos jaunai, nezināmai situācijai;
- veidot informācijas un zināšanu vadīšanas prasmes;
- apgūt svešvalodu prasmes;
- veidot prasmes sava priekšmeta mācīšanai svešvalodā (Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide. Rokasgrāmata, 2008).

Šīs daudzveidīgās spējas, prasmes, īpašības norāda uz nepieciešamību meklēt un praktizēt jaunas profesionālās pilnveides formas un paņēmienus pedagogu tālākizglītībā. Pedagogu tālākizglītības pārvaldībā īpaša nozīme ir kompetences strukturēšanai, kas ļauj precīzāk organizēt profesionālās pilnveides tematisko plānojumu.

3.2. Pedagogu profesionālās pilnveides formas un modeļi.

Pedagogu profesionālo pilnveidi var raksturot pētot tās saturu, formas, modeļus un kontekstu. (*1.6. att.)*. Valsts izglītības mērķu kontekstā, pedagogu profesionālā pilnveide tiek aplūkota kā svarīgs līdzeklis to sasniegšanā. Šis vērtējums nozīmē pilnveides procesa ilgstamību un nebeidzamību, kas ļauj uzskatīt to par nepārtrauktu.

Tātad, profesionālā pilnveide mūsdienās tiek aplūkota kā nepārtraukts process, un tāpēc pētījumos tiek lietots nepārtrauktas profesionālās pilnveides (NPP) jēdziens, kas ir viens no pamatjēdzieniem tālākizglītībā.

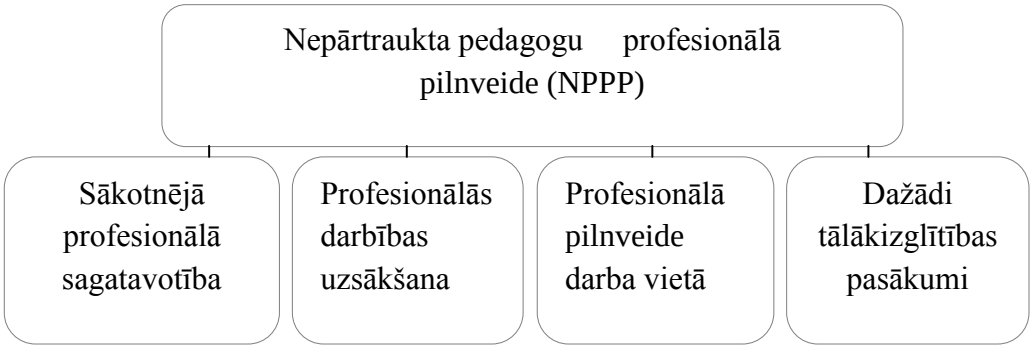


1.6.attēls. Pedagogu profesionālās pilnveides aspekti. *Avots:autores izveidots.*

Jēdziena izpratnē sastopamies ar tā lietošanu plašākā un šaurākā nozīmē. Kā tiek atzīmēts OECD TALIS pētījumā, atšķirības veido tas, ka plašākajā jēdziena izpratnē tiek iekļauta arī sākotnējā profesionālā sagatavotība augstākajās mācību iestādēs un mācību prakse izglītības iestādē. Tātad profesionālā pilnveide tiek aplūkota kā sistemātiskas aktivitātes, kuras palīdz pedagogam iegūt un nepārtraukti attīstīt individuālās prasmes, zināšanas, un

palīdz sagatavoties visām profesijā nepieciešamajām darbībām (OECD, TALIS, 2009, 49) *(1.7.att.).*

Šo profesionālās pilnveides skatījumu var vērtēt kā mūžizglītībai raksturīgu, jo tas aptver indivīda profesionalitātes attīstību visas dzīves garumā un plašumā.



1.7. attēls. Profesionālā pilnveide mūžizglītības (plašākā) izpratnē. *Avots:autores izveidots.*

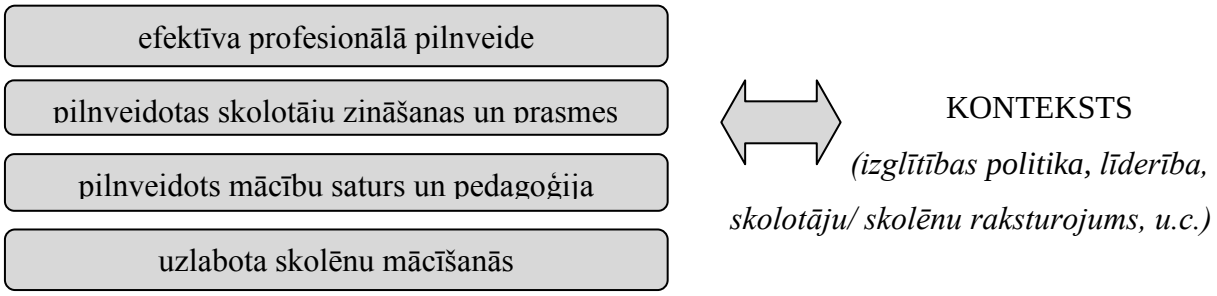
Latviešu valodā mūsdienās tiek lietoti divi jēdzieni: *tālākizglītība* un *pedagogu profesionālā pilnveide.* Pirms 1991.gada tālākizglītībā vairāk sastopam *profesionālās kvalifikācijas* jēdzienu, kas mūsdienās uzskatāms par šauru, jo pedagogs skolā bieži māca vairāku mācību priekšmetus, kas bieži nav cieši saistīti ar viņa iegūto sākotnējo kvalifikāciju. Savukārt, 90-tajos gados ieviesto *profesionālās meistarības* jēdzienu šodien nomaina *nepārtrauktas profesionālās pilnveides* jēdziens, jo tiešāk norāda uz procesa ilgstamību visas pedagoga profesionāli aktīvās dzīves laikā. Tomēr, šo jēdzienu saturs turpina būt visai nenoteikts, kā to atzīst daudzi izglītības nozares pētnieki, t.sk. (Friedman &Philips (2004), Hoban (2002), Middlewood (2005), u.c.

Angļu valodā, lai raksturotu mūžizglītības posmu pēc formālās izglītības iegūšanas, tiek lietoti vairāki jēdzieni : *In-service training, Further Education, continuing education, continuing learning, further continuous education, Teachers` professional learning, Continuous Professional Developmen, Teachers` Professional development.*

Jēdziens *tālākizglītība* Latvijas izglītības telpā tiek lietots šaurākajā nozīmē, apzīmējot izglītības turpināšanu pēc formālās izglītības ieguves un darba gaitu uzsākšanas. Savukārt, *pedagogu profesionālā pilnveide* ir sistemātiska pedagoga profesionālās kompetences (kursos, semināros, projektos, pieredzes apmaiņas pasākumos, mācību materiālu un grāmatu izstrādē utml.) paaugstināšana (Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide, 2008). Pirmajā gadījumā tiek domāta izglītības forma, otrajā tiek raksturots tālākizglītības saturs. Līdzīgu skaidrojumu sniedz arī Field, uzskatot, ka pedagoga profesionālā pilnveide ietver jebkuru aktivitāti, kura vairo skolotāja zināšanas un izpratni (Field, 2005).

Bolam nepārtrauktu profesionālo pilnveidi definē kā jebkuras skolotāja profesionālās pilnveides aktivitātes, kuras vairo viņa zināšanas un prasmes un palīdz apgūtās attieksmes un pieejas izmantot bērnu izglītošanā, ar nodomu uzlabot mācīšanas un mācīšanās procesu (Bolam,1993).

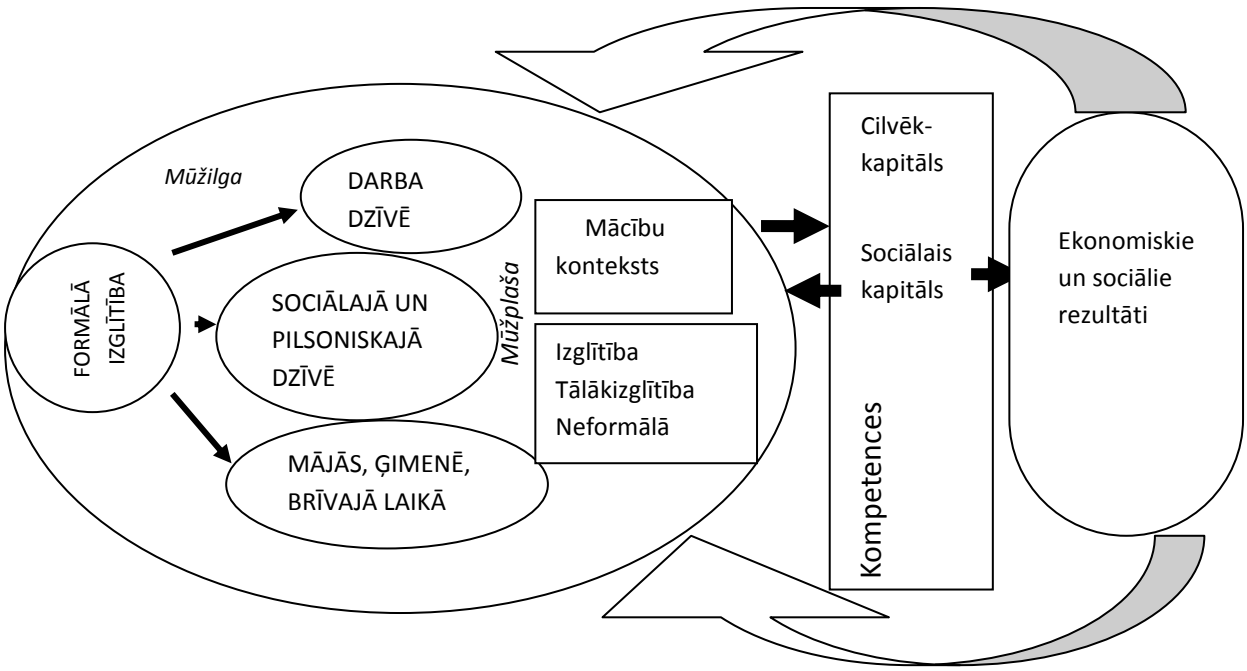
Desimone *(1.8.att.)* piedāvā piecu, secīgu NPP komponentu struktūras koncepciju, kuru iespējams izmantot kā kvalitātes un efektivitātes vadīšanas līdzekli:



1.8.attēls. Profesionālās pilnveides pamatelementi. *Avots: Desimone, 2009.*

Coolahan OECD ziņojumā atzīmē, ka par vispāratzītu patiesību jāuzskata fakts, ka skolotāju profesionālā pilnveide vislabāk notiek visas skolas attīstības kontekstā, kad skola savu pedagogu tālākizglītības pasākumus uzskata par būtisku tās attīstības komponentu (Coolahan, 2002).

Pedagogu tālākizglītība ir mūžizglītība kā komplicēts, nepārtraukts, interaktīvs un dinamisks nepārtrauktas profesionālās pilnveides process (Gordon, 2009). *(1.9.attēls).*



1.9.attēls. Mūžizglītības konteksts. *Avots:veidots, adaptējot pēc Gordon,2009.*

Arī UNESCO 2006.gada pētījumā „Par skolotāju un izglītības kvalitātes atbilstību globālās pasaules vajadzībām - 2015" tiek konstatēts, ka skolotāju, kā jebkuras citas profesijas pārstāvju izglītošanās ir saistīta ar nepārtrauktu profesionālo pilnveidi viņu darba vietā.

Little pētījumi norāda uz profesionālo mācīšanās kopienu efektivitāti, kur skolotāji sadarbojas, iesaistās nepārtrauktā dialogā, reflektē par jaunajiem paņēmieniem un metodēm, daloties pieredzē ar kolēģiem. Tikpat nozīmīgs faktors ir atbalstoša skolas vadības attieksme, savstarpēja cieņa, kas balstās profesionālās zināšanās, un mikroklimats, kas rosina radošumu un inovācijas. Pārmaiņas notiek tad, kad skolotāji iemācās aprakstīt, pārrunāt un saskaņot savu profesionālo darbību ar kopīgajiem mācīšanās kvalitātes standartiem. (Little, 2003).

Kā atzīmē vairāki zinātnieki, profesionālās pilnveides pasākumu efektivitāti spēj nodrošināt skolas vadības spējas skatīt kompleksi skolotāju profesionālo pilnveidi saistībā ar mācību programmu un standartu īstenošanu. Pētījumi akcentē arī sadarbīgas un koleģiālas mācīšanās vides nozīmi, kas palīdz attīstīt profesionālās mācīšanās kopienas, kas spēj veicināt pārmaiņas visā skolā. (Darling-Hammond & Richardson 2009; Hord, 1997; Knapp, 2003, u.c.).

Fraser atgādina, ka pārmaiņas profesionālajā darbībā vislabāk atklājas izglītības procesā, kas veidojas mijiedarbībā starp skolotāja zināšanām, pieredzi, uzskatiem un konkrēto darbību mācību stundā (Fraser et al., 2007).

Friedman un Philips konstatē, ka bieži par profesionālo pilnveidi tiek saukti formāli, ar vispārīgiem darba jautājumiem vai kvalifikāciju saistīti kursi. Viņuprāt, profesionālās pilnveides jēdzienu svarīgi saistīt ar plašāko mūžizglītības jēdzienu (Friedman, & Philips, 2004) .

Middlewood, raksturojot izglītības vidi, uzskata, ka *profesionālā pilnveide* ir pastāvīgs, nepārtraukts refleksijas un iegūto zināšanu pārbaudes process, kas saistīts ar individuālās, korporatīvās un resoru vajadzībām atbilstošas attīstības plānošanu. Savukārt, *profesionāla izglītošanās (learning)* ir pašpilnveides process, kas sekmē gan pedagoga personīgo izaugsmi, gan viņa profesionālo zināšanu un prasmju attīstību , kas sekmē izglītības procesu klasē (Middlewood, et al.,2005) .

Perraton, Creed un Robinson atzīmē, ka šodien profesionālo pilnveidi varam uzskatīt par līdzekli kompetences pilnveidei, ja:

- nepārtraukti tiek papildināts skolotāja vispārējās izglītības līmenis;
- nostiprinātas zināšanas un sapratne par viņa priekšmetu;
- veidota sapratne par to kā mainās mācīšanās process no priekšmeta uz priekšmetu;
- attīstītas praktiskās zināšanas un iemaņas;
- apgūtas jaunas mācīšanas stratēģijas;

- iegūtas zināšanas, kā lietot jaunas tehnoloģijas;
- pilnveidota pedagoģiskā profesionālitāte;
- papildinātas un aktualizētas zināšanas un prasmes, kas saistītas ar vienmēr mainīgajām sabiedrības vajadzībām (Perraton H., et al., 2001).

Daži mūsdienu izglītības procesu pētnieki vēlas nošķirt *pedagogu profesionālo mācīšanos (Teachers` Professional learning)* kā procesu, kura rezultātā mainās viņa profesionālās zināšanas, prasmes, attieksmes, uzskati vai darbības, no jēdziena *pedagogu profesionālā pilnveide (Teachers` Professional development)*, kas tiek attiecināts uz plašākām, kvalitatīvām skolotāja profesionālisma pārmaiņām, kas veidojas ilgākā laika periodā (Fraser et al., 2007) .

Richardson & Placier ierosina pārmaiņas pedagoga profesionalitātē raksturot ar jēdzieniem: mācīšanās (learning), attīstība, pilnveide, socializācija, izaugsme, kaut kā jauna vai atšķirīga ieviešana, kognitīvās un afektīvās pārmaiņas un pašizziņa. Tas palīdz attīstības stratēģiju plānot konkrētās pedagogu profesionālās pilnveides formās (Richardson, Placier 2001) .

Pēdējo divdesmit gadu pētījumi ir konstatējuši jaunu pedagogu profesionālās pilnveides paradigmu, kura noraida kampaņveidīgus, obligātus seminārus un kursus, dodot priekšroku jaunām, efektīvākām formām, kur vienlīdz svarīgs ir tālākizglītības saturs, konteksts un tās procesa organizācijas plānojums. (Stein, Smith, Silver, 1999; Hawley, Valli, 1999). Būtiski uzsvērt, ka pedagoga tālākizglītības vadība sākas ar tās vajadzību izzināšanu.

PPP vajadzību identificēšana un prioritarizēšana veido un liek pamatus tālākajam profesionālās pilnveides procesam, ietekmē mācību formu, nodrošina atbilstošu kompetences pilnveidi. Pedagogu profesionālās pilnveides plānošana nav atdalāma arī no skolas attīstības – darbības uzlabošanas procesa.

Hargreaves uzsver, ka saskaņā ar skolas attīstības plāna prioritātēm, skolotājiem ir jāpievērš uzmanība gan savas personības, gan profesionālajai pilnveidei (Hargreaves , et.al., 1989). Skolas vispārējā attīstība balstās uz zināmu kompromisu starp katra skolotāja formulētajām vajadzībām un skolas vispārējās attīstības vajadzībām.

Katras iesaistītās grupas skatījums uz vajadzībām var būt savādāks - valdība, padomdevēji, lietveži, vecāki, skolas administrācija un vadība, skolotāji un, kas ļoti svarīgi, skolēni - saskata dažādas prioritātes. (Oldroyd, Hall,1999).

Jaunā izglītības paradigma, kura akcentē aktīvas mācīšanās iespējas, ļauj skolotājiem pārveidot savu darbību, nevis zināmās metodes un paņēmienus papildināt ar jauniem elementiem. (Snow-Renner & Lauer, 2005). Turklāt, kā atzīmē daudzi zinātnieki, skolotāju profesionālo darbību un skolēnu mācību rezultātus daudz vairāk sekmē un izmaina

profesionālā pilnveide, kura ir ilgstoša, saskaņota un intensīva (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Cohen & Hill, 2005; Supovitz et al, 2001).

William apkopo un shematiski strukturē Eiropas skolotāju izglītības asociācijas (ATEE) pētījuma rezultātus, lai salīdzinātu pedagogu izglītību sešās Eiropas valstīs. Četru scenāriju modelis, vēsturiskā aspektā raksturo skolotāju izglītības un tālākizglītības filozofiju *(1.10.att.).* Pirmais kvadrants vairāk vai mazāk atbilst situācijai 70-tajos gados, kad skolotāja darbību skolā raksturo cēlsirdība, altruisms, iekšējā motivācija.

1.10.attēls. Scenāriji pedagogu izglītībā. *Avots:pēc Williams, 2005.*

80-to gadu pedagoga dzīvesdarbībā liela nozīme ir sociālajai saskaņai. Svarīgas ir kopīgās sabiedriskās vērtības un idejas, profesionālās identitātes veidošanās notiek sabiedrības vērtību ietekmē.

Kopš 90-tajiem gadiem izglītības sistēmu raksturo pragmatisms, kolektīvā atbildība un pievēršanās sociālajai problemātikai.

Nākotnes izglītošanās scenārijs virzās pragmatisma un individuālisma virzienā, kad mazinās valsts un sabiedrības kontrole un pieaug indivīda brīvas izvēles iespējas. Pedagoga profesionālajā darbībā, tas saistās ar pašnoteikšanos un individuālo atbildību. (Williams, 2005).

Darling-Hammond un Richardson uzskaita profesionālās pilnveides aspektus, kurus var saukt par pedagoga profesionālās pilnveides efektivitātes veicinātājiem:

- ja tā padziļina priekšmeta satura zināšanas un prasmes, kā to mācīt skolēniem;
- ja palīdz saprast, kā skolēni apgūst konkrēto mācību saturu;
- ja nodrošina iespējas aktīvām, praksē balstītām mācībām;
- ja dod skolotājam iespēju apgūt jaunas zināšanas, pielietot tās praksē un ar kolēģiem reflektēt par rezultātiem;
- ja ir skolas reformas centienu daļa, kas apvieno mācību programmu, vērtēšanu un profesionālo mācīšanos;
- ja ir vērsta uz sadarbību un ir koleģiāla;
- ja ir intensīva un ilgstoša laikā. (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

Pētītajā literatūrā izkristalizējas trīs pamatfunkcijas, kuras veic pedagogu tālākizglītība:

1) nodrošina profesionālās kompetences pilnveides nepārtrauktību, palīdzot modernizēt un paplašināt profesionālās zināšanas un prasmes.
2) NPP nodrošina iespējas attīstīt jaunas kompetences, kas ļauj sagatavoties izaugsmei karjerā.
3) NPP attīstot individuālo un profesionālo efektivitāti, ceļ skolotāja pašapziņu un stiprina apmierinātību ar darbu.

NPPP var būt dažādi mērķi un uzdevumi. OECD TALIS pētījums konstatē četras pieejas nepārtrauktas profesionālās pilnveides izpētē:

1) pētīt kā atsevišķu izglītības nozari ;
2) no skolotāja karjeras perspektīvas;
3) pētīt kā pieaugušo izglītības veidu ar īpašu didaktiku;
4) pētīt kā līdzekli skolēnu mācību sasniegumu nodrošināšanai (OECD, TALIS, 2009).

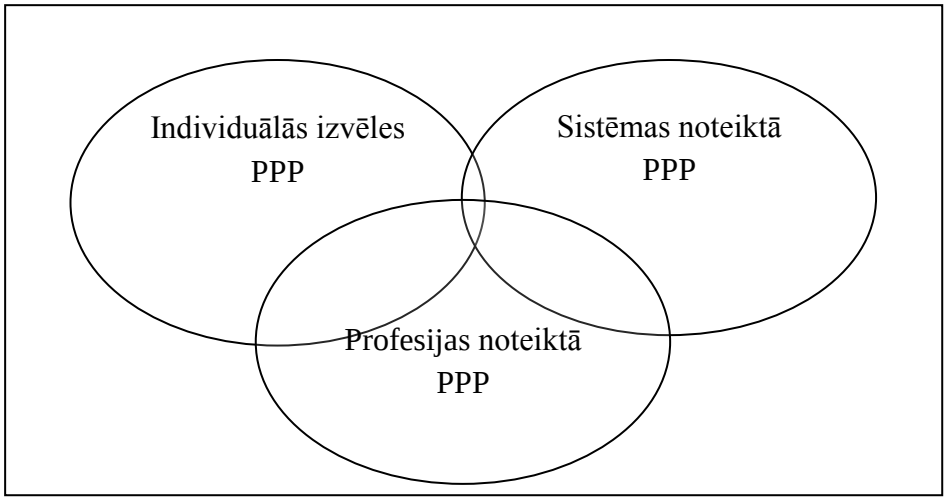
Bieži notiek šo pieeju elementu apvienošana, pētījumos galvenokārt, par pamatu izmantojot ceturto pieeju, kur pedagoga profesionalitātes pilnveide tiek vērtēta viņa darbības efektivitātē skolā un klasē. Bolam pedagogu profesionālo pilnveidi strukturē pēc mērķauditorijas attiecībām ar šo procesu:

1) individuālās izvēles modelis;
2) izglītības sistēmas noteiktais modelis (Bolam, 1986).

Bolam apraksta PPP sfēru kā balansējošu starp individuālās izvēles PPP (individual - led) un sistēmas noteikto PPP (systems- led) modeli. *(1.11.att.).* Individuālās izvēles PPP ir demokrātiska pēc sava rakstura, kur skolotājs pats izvēlas savas tālākizglītības aktivitāšu saturu un formu. Sistēmas noteiktā PPP Bolam izpratnē ir tālākizglītības kursu programmas, kuras tiek īstenotas, lai sasniegtu noteiktus izglītības politikas mērķus.

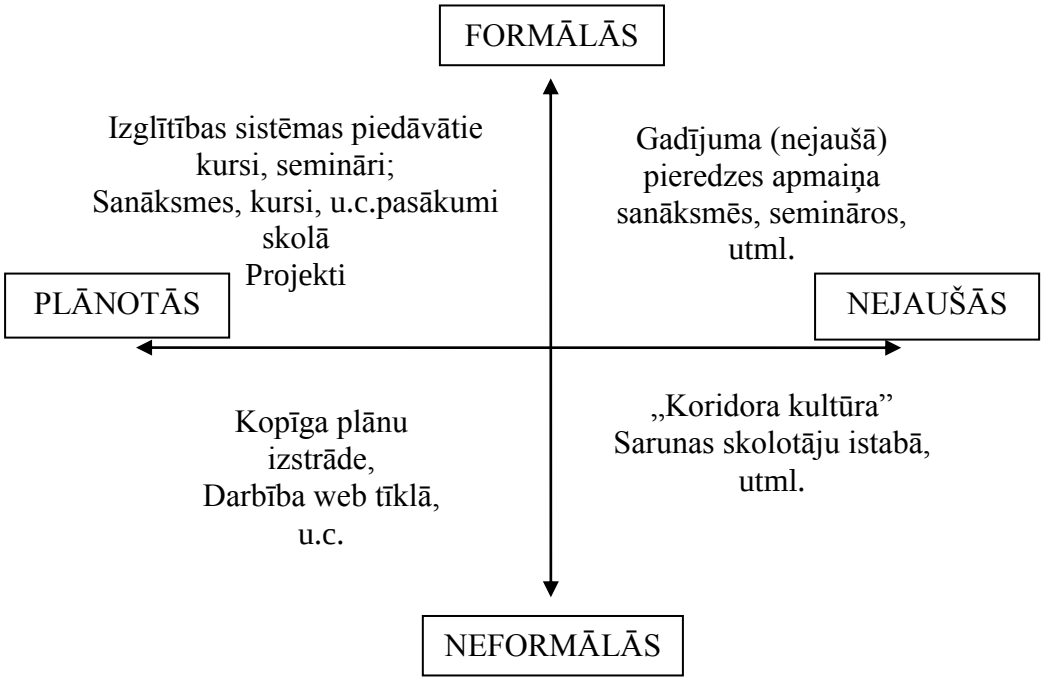
Aleksandrou, papildinot Bolam, ievieš trešo - profesijai nepieciešamās PPP modeli. Šajā pieejā uzmanība tiek novirzīta uz profesionālitātes pilnveidi un izmaiņām.

Tas ir komplementārs modelis, kur tiek apvienotas gan sistēmas, gan atsevišķa indivīda vajadzības un intereses (Alexandrou, 2005).



1.11.attēls. Profesionālās pilnveides modeļi. *Avots:pēc Bolam,1986; Aleksandrou, 2005.*

Modeļa struktūra dod iespēju analizēt izglītības politiku un praksi veidā, kas vispusīgi ņem vērā pedagoga profesionālās pilnveides jautājumus, iekļaujot gan individuālās vajadzības, gan valsts izglītības sistēmas aktualitātes. Bell un Gilbert PPP strukturē pēc jomas, kuru pedagoga mācīšanās rezultāti ietekmēs: personības pilnveides modelis, sociālais modelis un profesionālais modelis. Mockler, raksturojot pedagogu tālākizglītības iedalījumu, savā pētījumā atzinīgi novērtē Reid kvadrantu *(1.12.att.):*



1.12.attēls. Profesionālās pilnveides formas. *Avots: Mockler, Reid, 2005.*

Reid modelis sistematizē darbības sfēras, kurās notiek profesionālā pilnveide. Formālā, oficiāli organizētā pedagogu profesionālā pilnveide var būt gan plānots pasākums ar

paredzēto dienas kārtību, gan tajā paša pasākumā atsevišķos jautājumos var notikt neparedzēta, pieredzes apmaiņa, diskusija, utml. Savukārt, neformālās aktivitātes izvietojamas skalā no pilnīgi nejaušām sarunām, līdz brīvā formā kopīgi veicamiem plānotiem pasākumiem.

Kennedy (2005) savā analītiskajā pētījumā par nepārtraukto profesionālo pilnveidi Skotijas pedagogu tālākizglītībā, pēc to atbalsta pedagoga profesionālajai patstāvībai un ietekmei uz pedagoģisko praksi, iesaka PPP modeļus iedalīt trīs tipos un deviņās grupās:

Pārnesošie modeļi – (*transmissive*)- ekspertu vadīta apmācība, informācijas nodošana; vairāk balstās uz tehniskiem aspektiem, nekā uz vērtībām, attiecībām, uzskatu analīzi. Neveicina profesionālo autonomiju, veicina atdarināšanu, faktu, informācijas mehānisku pārnešanu. Šajā grupā ietilpst:

1) mācību modelis (*the training model*);

2) apbalvojošais (*the award -bearing model*);

3) deficīta (*the deficit model*);

4) kaskādes modelis (*the cascade model*).

Īslaicīgie modeļi (*transitional*)- atkarībā no formas un filozofijas - svārstās starp standarta īstenošanu un labās prakses piemēriem:

1) uz standartu orientēts modelis (*the standarts- based model*);

2) mentoringa modelis (*the coatching/mentoring model*);

3) atzītās prakses modelis (*the community of practice model*).

Pārveidojošie jeb transformatīvie modeļi (*transformative*) – tajos ir svarīga saikne starp teoriju un praksi, refleksija, jaunu zināšanu konstruēšana un pielietošana jaunās situācijās, profesionālās un politiskās vides pazīšana. Transformatīvais PPP modelis sniedz vispusīgu atbalstu pedagogam gan personiskajā gan profesionālajā līmenī.

1) darbības pētījuma modelis (*the action research model*);

2) transformatīvais modelis (*the transformative model*).

Jēdziens „transformatīvais skolotāju profesionālisms" (*transformative teacher professionalism*) pēdējo piecu gadu laikā ir bieži sastopams pētījumos, kur tiek pētīta pedagogu profesionalitātes pilnveide (Little, 2003, Friedman &Philips, 2004; Kennedy, 2005; Mockler, 2005; Fraser, et al, 2007). To var uzskatīt par 21.gadsimta konstruktīvajai mācīšanās mācīties paradigmai visatbilstošāko.

Secinājumi

Profesionālā pilnveide tiek aplūkota kā sistemātiskas aktivitātes un līdzeklis izglītības mērķu sasniegšanā, kas palīdz pedagogam iegūt un nepārtraukti attīstīt individuālās prasmes, zināšanas, un palīdz sagatavoties darbībai profesijā.

Profesionālā pilnveide ir:

- mūžizglītība;
- nepārtraukts personības pilnveides līdzeklis;
- kontroles un drošības garants pedagogam darba vietā;
- līdzeklis, lai pārliecinātu sabiedrību par pedagoga profesionālismu
- apliecinājums tam, ka valsts izglītības institūciju ieteikumi un prasības izglītības sistēmā tiek izpildītas;
- profesionālās kompetences apliecinājums darba devējiem.

Pedagoga profesionālisma kritēriji saistās ar prasmi būt radošam pētniekam, kurš atvērts jaunajam, aktīvi līdzdarbojas sabiedrības kopīgo izglītības mērķu īstenošanā, dažādās formās un veidos mācās pats un veicina pārējo mācīšanos.

pedagogu profesionalitāti sāk uzskatīt par vienu no garantiem izglītības politikas īstenošanai

21.gadsimtā vērojamas trīs tendences, kas raksturo pedagoga profesionalitāti un nepārtrauktās profesionālās pilnveides attīstību:

- glokalizācijas attīstība
- mentoringa ieviešana
- pārmaiņas pedagogu vērtēšanā.

21.gadsimtā mainās pedagoga profesijas saturs un līdzi arī profesionalitātes izpratne, kas būtiski ietekmē nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides saturu un tālākizglītības pārvaldību. Profesionalitātes mēraukla mūsdienās ir kompetence, kuras mērīšanas kritēriji ir sasniegumi - darbības rezultāti .

Jēdziens *kompetence* ir teorētiski relatīvs - tas nozīmē, ka tam tiek definēta nozīme konkrētā, specifiskā kompetences teorijas konstrukcijā.

Mūsdienās Eiropas kopīgie principi pedagogu izglītībā un tālākizglītībā saistās ar pāreju no mācīšanas kā izglītības procesa pamatdarbības uz šajā procesā visu iesaistīto mācīšanos. Izglītošanās ir nepārtraukts process visā skolotāja karjerā, kas notiek gan formālajā, gan neformālajā un ikdienas mācīšanās procesā. Arī ikdienas darbs skolā ir jāvērtē kā viena no profesionalitātes izaugsmes veidiem, ja tas notiek kā nepārtraukta, visaptveroša mācīšanās pieredze, kuras gaitā tiek padziļinātas un pilnveidotas prasmes, spējas, vērtības un zināšanas .

Pētītajā literatūrā izkristalizējas trīs pamatfunkcijas, kuras veic pedagogu tālākizglītība:

1) nodrošina profesionālās kompetences pilnveides nepārtrauktību, palīdzot modernizēt un paplašināt profesionālās zināšanas un prasmes.
2) NPP nodrošina iespējas attīstīt jaunu kompetenci, kas ļauj sagatavoties izaugsmei karjerā.
3) NPP attīstot individuālo un profesionālo efektivitāti, ceļ skolotāja pašapziņu un stiprina apmierinātību ar darbu.

Tālākizglītības modelis sistematizē darbības sfēras, kurās notiek profesionālā pilnveide. Pie populārākajiem mūsdienu modeļiem nosaucams konstruktīvisma paradigmai atbilstošais transformatīvais tālākizglītības modelis, kas paredz nepārtrauktu jaunu konceptu, izpratnes konstruēšanu, izmantojot jau zināmo.

Pedagogu tālākizglītības darba organizēšanā, neatkarīgi no modeļiem un saturiskā aspekta, būtiska nozīme ir sistēmas efektīvai vadībai un pārvaldībai, kas nodrošina visu tās elementu un posmu saskaņotu darbību.

Pārvaldība ir vadības zinātne, kuras teorētiskie pamati veidojas no empīriskajām zināšanām, kas uzkrājās dažādā ražošanas pieredzē līdz pat 20.gadsimta sākumam. Lai pētītu izglītības pārvaldību, kuras aizsākumi saistāmi ar izglītības reformu vilni Eiropā 20.gadsimta pēdējā trešdaļā, būtiski ir iepazīt un izvērtēt vispārējās pārvaldības vēsturiskās attīstības gaitu, koncepcijas, modeļus un metodes.

4. PĀRVALDĪBAS NOZĪME IZGLĪTĪBAS VADĪBAS PROCESU NODROŠINĀŠANĀ UN ATTĪSTĪBĀ

Progresējot ekonomiskajām un sociālajām sistēmām, zinātnē balstīta pārvaldība ir kļuvusi par patstāvīgu profesionālās darbības nozari. Tās speciālisti veic valdības funkcijas ne tikai ražošanas, bet arī dažādu nozaru uzņēmumos un pakalpojumu organizācijās un iestādēs. Knights un Willmot pārvaldību mūsdienās, tās ietekmes un nozīmīguma ziņā, pielīdzina visietekmīgākajām pasauli pārveidojošām tehnoloģijām. Tā tiek nosaukta par vienu no vērtīgākajiem jaunievedumiem pēdējā gadsimtā (Knights,Willmot, 2007).

Boddy atzīmē ka, par agrīno mērķtiecīgas darbu organizācijas un vadīšanas pirmsākuma laiku var uzskatīt cilvēku darba organizāciju jau senajā Ēģiptē un Meksikā. Raksturojot pārvaldības vēsturi, viņš atgādina vienu no pirmajiem literatūrā aprakstītajiem pārvaldības piemēriem, kas ir fabrikanta Roberta Ouvena (1771-1856) darbība, vadot kokvilnas apstrādes fabriku Skotijā (Boddy, 2008). Vadīšana kā objektīvi nepieciešama cilvēku darbības joma ir pastāvējusi jau gadu tūkstošiem, bet kā zinātne tā ir izveidojusies tikai 20. gadsimta sākumā, strauji attīstoties rūpniecībai un vienlaicīgi notiekot principiālām izmaiņām ražošanas vadīšanas formās un metodēs. No 1907.gada varam runāt par zinātniskas pārvaldības aizsākumiem (Motwani, Sower, & Roosenfeldt, 1993).

Pārvaldības teoriju daudzveidīgo attīstību veicina ne tikai ekonomiskie, bet arī strauji mainīgie sociālie un politiskie faktori. Sekojot novitātēm saimniekošanas sistēmās, pārvaldības skolas, koncepcijas, virzieni, modeļi visai strauji pilnveidojas, savstarpēji ietekmējas un nomaina viens otru. Pārvaldības mērķis vienmēr ir gūt vislabākos iespējamos rezultātus, izmantojot cilvēku, finanšu un materiālos resursus, kas ir uzņēmuma vai iestādes rīcībā. Kā atzīmē Klauss, šo procesu raksturo vara un vadīšanas māksla, paņēmieni darbā ar cilvēkiem, īpaša veida prasmes un administrēšanas iemaņas (Klauss, 2003). Tomēr, kā uzsver Ārmstrongs, cilvēki ir vissvarīgākais resurss, ar kura palīdzību var izmantot citus resursus- zināšanas, finanses, izejvielas, u.c., tātad lai vadītu (Ārmstrongs, 2008).

Pārvaldības pētījumos Krievijā, biežāk tiek akcentēta kopveseluma pieeja procesiem. Piemēram, Makarenko un Mahaļina pārvaldību skaidro kā elastīgu sociāli- ekonomisko darbību vadības procesu tirgus ekonomikas apstākļos, kur to var definēt kā ražošanas un patēriņa vadīšanas teoriju un praksi, kas nodrošina uzņēmumu funkcionēšanu un attīstību, efektīvi realizējot to mērķus (Makarenko, Mahaļina, 1998; Polukarov, 2009). Vērtējot pārvaldības uzdevumus, Krasnovs par svarīgākajiem nosauc efektīvas organizācijas (vienība, komanda , uzņēmums, iestāde utt.) izveidošanu un tās vadīšanu atbilstoši mainīgiem apstākļiem. (Krasnov, 2001).

Drucker, viens no mūsdienu pārvaldības vadošajiem teorētiķiem, vispārinot zinātnes nozīmi, uzsver, ka pārvaldība ir atslēgas faktors civilizācijas attīstībai, jo no tās ir atkarīga ražošanas efektivitāte, intelektuālā potenciāla izmantošana, personības realizēšanās iespējas. (Drucker, 2000).

Latviešu literārās valodas vārdnīcā jēdziens „pārvaldīt" tiek skaidrots kā *vadīt, pilnīgi pārzināt.* Forands to izmanto, skaidrojot, ka ar to tiek saprasts metožu, principu, līdzekļu un darbības formu kopums, lai neorganizētu cilvēku kopu pārvērstu efektīvā, mērķtiecīgi darbīgā organizācijā un, nepārtraukti paaugstinot viņu darba efektivitāti, sasniegtu kopīgu mērķi (Forands, 2007).

Klauss, ir viens no pirmajiem vadībzinātņu pētniekiem, kurš latviešu valodā angļu valodas jēdzienu „menedžments" sāk aizstāt ar jēdzienu „pārvaldība". Darbā „Pārvaldības tehnoloģijas" viņš definē, ka pārvaldība – (menedžments; Fuhrung; Management; Upravlenije; menedžment) ir mērķtiecīga uzņēmuma veidošana un sakārtošana, tā pastāvēšanas un attīstības nodrošināšana, darbinieku un vadītāja mijiedarbība, varas attiecības, ko noteic uzņēmuma resursi, īpašnieku intereses un mērķi (Klauss, 2003).

Apkopojot literatūrā (Ārmstrongs, Bush, Bistrjakovs, Boddy, Dāvidsone, Drucker, Forands, Garleja, Have , Klauss, Mass, Polukarovs, Steevens, Ukolovs,u.c.).sastopamos pētījumus par pārvaldības būtību un nozīmi, var apgalvot, ka pārvaldība ir mērķtiecīga vadība, kas ietver organizācijas procesu plānošanu, organizēšanu, koordinēšanu, motivēšanu un kontroli. Šīs atziņas ļauj izdarīt secinājumus par pārvaldības svarīgo nozīmi un vietu arī izglītības un tālākizglītības vadībā. Promocijas darbā jēdziens „pārvaldība" tiek lietots kā sinonīms jēdzienam „menedžments". Latviešu valodā joprojām tiek lietoti abi jēdzieni, tomēr pēdējā desmitgadē humanitāro un sociālo zinātņu literatūrā nostiprinās jēdziens „pārvaldība".

Pētot izglītības vadību, Kulbertson (1980), Huge (1985), Bush (1991), Glatler (1999), konstatē, ka visas pārvaldības teorijas, sākot no Teilora un Faijolas koncepcijām, veiksmīgāk vai mazāk veiksmīgi, tiek piemērotas arī izglītībā. Tāpēc analizējot izglītības, kā arī tālākizglītības pārvaldību, jāņem vērā zināmā pārvaldības attīstības vēsture - no klasiskās pārvaldības līdz modernajām mūsdienu pārvaldības teorijām.

Vēsturiski, vieni no pirmajiem zinātniskajiem tradicionālās ražošanas organizācijas vadības pamatjautājumu skaidrojumiem, atrodami F. Teilora, A. Fajola, M. Vēbera un A. Maslova darbos. Šo teorētiķu ieguldījuma nozīmīgums saistās ar fiziskā darba veicēju darba ražīguma paaugstināšanas nodrošināšanas problēmu risinājumu meklējumiem rūpniecībā, celtniecībā un citās tautsaimniecības nozarēs. Kā atzīmē Forands, Faijola (1841-1925) savā pārvaldības administrācijas teorijā pirmais apraksta tās galvenās funkcijas (Forands, 2007). Viņš ar jēdzienu „pārvaldīt" saprot vadīt uzņēmumu uz noteiktu mērķi, izmantojot pieejamos

resursus un nodrošinot funkciju īstenošanu. Organizāciju viņš aplūko kā slēgtu sistēmu, kuras pārvaldība ir universāls process, kas saskaņā ar pieejamajiem resursiem, principiem, plāniem un nākotnes iecerēm nodrošina plānošanu, organizēšanu, rīkošanu, koordinēšanu un kontroli (Faijoļ, Emerson, Teilor, Ford, 1992). Šis pārvaldības procesa mērķu un uzdevumu strukturējums ir saglabājis savu nozīmi arī vairumā mūsdienu teoriju. Kā atzīmē Ukolovs, Mass un Bistrjakovs, tiek uzskatīts, ka Faijola un Vēbers (1864-1920) izveidoja klasisko jeb universālo organizāciju vadības teoriju, kura ietver pārvaldības vispārējos principus, funkcijas un darbības raksturojumu visos organizācijas līmeņos (Ukolovs, Mass, Bistrjakovs, 2006).

Teilor (1856-1915), otra klasiskās pārvaldības perioda autoritāte, uzskatīja, ka darba efektivitāti var izmērīt un kontrolēt ar hronometra palīdzību, diferencētu apmaksas sistēmu, darba instrumentu standartizāciju, administrācijas funkciju izstrādi, iekārtu racionalizāciju un jaunu pieeju darba bilances izstrādei. Šādā procesu organizācijā darbības un rīcības noteikumus nosaka hierarhiska vadība. Viņa darbos „Zinātniskās vadības principi" un „Zinātniskā vadība", pirmoreiz liela vērība pievērsta gan vadības idejas pētīšanai, gan arī individuālās pieejas un strādājošā iniciatīvas novērtēšanai. Teilor darba ražīguma pieauguma iespējas saskata zinātnisko pētījumu izmantošanā, kas, viņaprāt, palīdz izzināt labākos katras darbības veikšanas veidus un paņēmienus (Teilor, 1995). Šīs atziņas nodrošina Teilor pamatlicēja statusu mūsdienu pārvaldības vēsturē.

Gants (1861-1919), pilnveido Teilor teoriju ar ideju par demokrātijas principiem ražošanā, uzsverot prasmi cilvēkus vadīt, nevis pavēlēt no varas pozīcijām. Viņš uzskata, ka efektīvi strādā tas, kurš zina, kas un kā viņam jādara. Viņš akcentē izglītības lomu ikvienas organizācijas izaugsmē (Forands, 2007).

Makss Vēbers (1864-1920) uzskata, ka birokrātiskais modelis, kura pamatā ir noteikumi, likumi, instrukcijas un pilnvaru deleģēšana, ir visatbilstošākais stabilai organizācijasstruktūrai. Viņa modelī tiek paredzēts, ka 1) jāievēro darba dalīšana; 2) jāveido vadības līmeņa hierarhija; 3) darbinieku pienākumu izpildes kontroli nodrošina formālu iesniegumu un procedūru ievērošana; 4) starp vadītājiem un padotajiem valda formālas darba attiecības; 5) pieņemšanu darbā nosaka kvalifikācijas prasības; 6) darbiniekus nevar patvaļīgi atbrīvot no darba. Piedāvātā sistēma ir slēgta tipa, jo tā neņem vērā kontekstu - ārējās sociālekonomiskās vides ietekmi.

Jaunu pavērsienu pārvaldības attīstībā veic Emersons (1853-1931), izstrādājot 12 vispārējos pārvaldības efektivitātes principus, kuri apvienoja darba ekonomiskos, sociālos un ētiskos aspektus.

Savu pienesumu pārvaldības teorijas un prakses vēsturiskajā attīstībā dod arī biheiviorisma periods, kura nozīmīgākie pārstāvji ir Vilfredo Pareto (1848-1923), Hugo

Mincbergs (1863-1933), Georgs Eltons Meijo (1880-1949), Duglass Makgregors (1906-1964), u.c. Šīs skolas pārstāvji organizācijas efektivitāti saista ar motivāciju un cilvēku uzvedību. Teorijās tiek akcentēta psiholoģiskā un sociālā mikroklimata, kā arī saziņas ietekme uz organizācijas darbības rezultātiem (Forands,2007).

Abrahams Maslovs (1880 -1970), tiek saukts arī par humānistiskās psiholoģijas pamatlicēju. Pārvaldībā viņa devumu saista ar motivācijas pamatošanu. Līdz pat šodienai viņa teorija tiek uzskatīta par nozīmīgu arī pedagoģijā un izglītībā. Maslova personības vajadzību hierarhijas piecu līmeņu modelis demonstrē, ka vajadzība ir personības iekšēja nepieciešamība, kuru iespējams nodrošināt jeb apmierināt tikai mijiedarbībā ar apkārtējo fizisko vai sociālo vidi.

Moderno teoriju attīstības laiks ir 20 gadsimta vidus, kad pētījumu un teoriju skaits aug ļoti strauji. Starp nozīmīgākajām šajā periodā, jāmin kvantitatīvās pārvaldības teorijas, kuras attīstās balstoties uz statistiskās matemātikas un matemātiskās analīzes metodēm. D.Foresters, S.Birs, R.Akofs, L.Kleins, u.c. piedāvā izstrādāt vienotus skaitliskās analīzes paņēmienus un veikt matemātisko modelēšanu un sistēmu pētīšanu. Informācijas ieguve, uzkrāšana, apstrāde un unificēšana tiek uzskatīta par kvalitatīvu lēmumu pieņemšanas pamatnosacījumiem. Savukārt, integrētās teorijas attīstās divos virzienos, kur pirmais organizācijas darbības efektivitātes novērtēšanā akcentē sistēmisko analīzi, un otrais, kas jau zināmās pārvaldības teorijas papildina ar nejaušības komponentu. Šo, tā saukto haosa teoriju, raksturo nesistemātiska, neparedzama uzvedība noteiktās un ne lineāri dinamiskās sistēmās. Šī pieeja paredz, ka darbiniekiem un struktūrvienībām tiek dota liela brīvība, kad procesa pārraudzība galvenokārt izpaužas kā paškontrole. Teorijas piekritēji uzskata, ka haosa pārvaldība palīdz organizācijām ātri reaģēt uz pārmaiņām ārkārtas situācijās.

Zinātniskajā literatūrā (Boddy, 2008; Knights,Willmot, 2007; Forands, 2007; Ukolovs, Mass, Bistrjakovs, 2006; Zimmerman, 2004; Motwani, Sower, & Roosenfeldt, 1993, u.c.), kur tiek sniegts ieskats pārvaldības attīstības vēsturē, tas noslēdzas ar plašu jaunāko pārvaldības teoriju un modeļu analīzi. Pie spilgtākajiem pārstāvjiem tiek minēts Lee Iacocc, kurš vadības sistēmā akcentē cilvēcisko faktoru un ievieš komandas principu kā labas pārvaldības pamatojumu.

M.Bauer rada jaunu pieeju, liekot pamatus līderības koncepcijai un izveidojot jaunu nozari - pārvaldības konsultācijas. Viņš uzskata, ka cilvēki ir pirmais organizācijas panākumu nosacījums jaunu sasniegumu nodrošināšanā (Forands, 2007).

B.Gates „Microsoft Corporation" dibinātājs un datoru biznesa vadītājs uzskata, ka nākotnē cilvēku dzīvesveidu, ekonomikas attīstību visvairāk ietekmēs informācijas aprites un

rīcības ātrums. Viņš uzskaita divpadsmit nosacījumus veiksmīgam darbam, kur informācijas iegūšana, pārbaude, organizēšana un izmantošana veido veiksmīga biznesa pamatus.

Mūsdienās par vienu no ievērojamākajiem vadībzinātnes pētniekiem organizāciju attīstības jautājumos mūsdienās tiek uzskatīts Peter Drucker. Viņš uzsver, ka jebkuras organizācijas panākumu rādītāji ir tās darbības rezultāti un efektivitāte. Bet zināšanu, kā ekonomikas pamatresursa atzīšana, izsauc nepieciešamību izstrādāt radikāli jaunu teoriju un ekonomikas politiku. Taču, kā atzīst zinātnieks, šīs izmaiņas skars ne tikai ekonomikas jomu kopumā, bet arī ikvienu organizāciju, ikvienas organizācijas vadību. Viņš secina, ja 20. gadsimta vadīšanas teoriju nozīmīgākais ieguldījums bija ražošanā nodarbināto fiziskā darba veicēju darba ražīguma paaugstināšana, tad 21. gadsimta vadības nozīmīgākais uzdevums ir panākt līdzvērtīgu intelektuālā darba ražīguma pieaugumu (Drucker, 2000).Tas saistīts ar to, ka ar līdzšinējām vadīšanas metodēm diemžēl nav izdevies būtiski paaugstināt tieši intelektuālā darba ražīgumu. Pēc Drucker domām, attīstīto valstu svarīgākais uzdevums ir strādāt pie intelektuālā darba ražīguma paaugstināšanas problemām, jo tikai no intelektuālā darba ražīguma nākotnē būs atkarīga attīstīto valstu labklājība un izaugsme. Drucker atzīst, ka pārvaldībā labus rezultātus nodrošina tas, ka „...tiek darītas vajadzīgas un pareizas lietas ...un efektivitāte ir apstiprinājums tam, ka šīs lietas ir paveiktas pareizi" (Drucker, 2005). Viens no jaunievedumiem, ko ievieš Drucker un Bitel ir pārvaldības ārkārtas princips (management by exception**),** kur plānošanas un kontroles sistēma tiek balstīta uz kibernētikas principiem, nosakot noviržu mērīšanas parametrus un nodalot atbildības un izlemšanas kompetenci (Druker, 1993).

Jaunākās pārvaldības teorijas attīstās dažādos virzienos. Katra no tām akcentē kādu atsevišķu pārvaldības aspektu, tomēr tās visas ir vienotas izpratnē par kvalitātes nozīmi (Zimmerman, 2004).

Tradicionālā vadīšana mūsdienu zināšanu ekonomikas laikmetā pārveidojas straujās informāciju tehnoloģiju, telekomunikāciju attīstības ietekmē, kas atstāj būtiski maina organizāciju darba saturu un darba raksturu. Kā secina Babris, organizācijas, kas izmanto jauno tehnoloģiju priekšrocības, pārveidojas par tīklveida virtuālajām organizācijām, kas pilnībā likvidē līdz šim ierastās vadītāja lomas birokrātiskā organizācijā (Babris, 2006). Tīkla galvenā iezīme ir tāda, ka tas ir organizēta forma, bet nav stingra organizācija ar pārvaldi kā dominējošu koordinācijas centrāli (Bendiksens, 2008).

Ievērojamu popularitāti mūsdienās gūst *Mācīties spējīgas organizācijas teorija,* kura akcentē ikviena darbinieka vietu organizācijas stratēģisko virzienu izstrādē, problēmu identificēšanā un risināšanā. Šajā tīklveida organizācijā uzsvars tiek likts uz komandas darbu un katra indivīda ieguldījumu misijas īstenošanā. Svarīga ir katra dalībnieka spēja spontāni un

patstāvīgi līdzdarboties kopīgā procesā (Bendiksens, 2008; Sprenger &Have, 1996; Heathfield, 2007; Purser, & Cabana, 1998).

Purser, & Cabana kritizē pastāvošo vadīšanas praksi, kas sakņojas 20. gadsimta vadības teorētiķu darbos. Zinātnieki norāda, ka ir nepieciešams daudz vairāk pārmaiņu gan principos, kā organizācijas tiek veidotas, gan arī kā tās tiek vadītas. Darbinieku iesaistīšana stratēģijas formulēšanas vai organizatoriskās struktūras izmaiņu veikšanai ir viens no šo procesu izdošanās priekšnoteikumiem. Nododot atbildību par darbu to cilvēku rokās, kas rada pievienoto vērtību un kas faktiski piedalās ražošanas procesā vai pakalpojuma sniegšanā, izzūd nepieciešamība pēc ārējās uzraudzības un samazinās birokrātijas izmaksas (Purser, & Cabana, 1998).

Šos principus lielā mērā īsteno V.E. Deming vadībā izveidotā *Vispārējās kvalitātes pārvaldība (VKP)* (Deming, 1994), kuras mērķis ir orientācija uz kvalitātes nodrošināšanu visos organizācijas darbības virzienos. Tā orientēta uz klienta maksimālu prasību apmierināšanu, izmantojot pēc iespējas minimālāku resursu bāzi un veicinot strādājošo līdzatbildību produkta tapšanā. VKP jēdziens saistīts ar sistēmas jēdzienu, jo šis vadības modelis uzsver mijiedarbības, sadarbības un komunikācijas un atgriezeniskās saites nozīmi organizācijas vadīšanā. VKP ir vadības filozofija un metodoloģija, kura kopš 90-tajiem gadiem ļoti plaši tiek adaptēta arī izglītībā. To veicina jau tās autora iestrādes pārvaldības organizācijā ārpus ražošanas nozarēm.

Ārpus atzītajām teorijām jāatzīmē japāņu pārvaldības teorētiķu piedāvātie modeļi , kuri atšķiras ar nacionālās kultūras tradīciju konteksta un VKV ietekmi. Uz ilgtspējīgu organizācijas attīstību ir orientēta *Kaizen* pārvaldības teorija, kura Japānā izveidojas V.E.Deminga ideju ietekmē. Nosaukums veidojas kā divu jēdzienu apvienojums - *kai* nozīmē *pārmaiņas*, *zen* - *kļūt labam*. Tajā galvenās vērtības ir kvalitāte, piepūle, vēlēšanās mainīties un komunikācija. *Kaizen* atbalsta nepārtrauktu uzlabojumu īstenošanu organizācijā. Tajā ir pieci pamatelementi- komandas darbs, individuāla disciplīna, augsta morāle, kvalitātes cikls un ieteikumi izaugsmei. Tos ievērojot, *Kaizen* spēj nodrošināt trūkumu - *muda* - atklāšanu, labu saimniekošanu un ilgtspējīgu pārvaldību. Arī Atarimae Hinshitsu, Kansei un Miryokuteki savos modeļos attīsta VKP filozofiju un metodoloģiju. (Have ,Have ,Stevens ,Elst, 2003). Apkopojot ieskatu pārvaldības vēsturē, nākas secināt, ka plašais literatūras klāsts, kas veltīts pārvaldības jautājumiem, piedāvā dažādu pārvaldības vispārējās vēsturiskās attīstības strukturizāciju. Dāvidsone pārvaldības vēsturi strukturē :

- Racionālo sistēmu pieejas (Teilors, Vēbers);
- Cilvēkresursu pieejas (Meijo, Maslovs);
- Politiskās pieejas ;

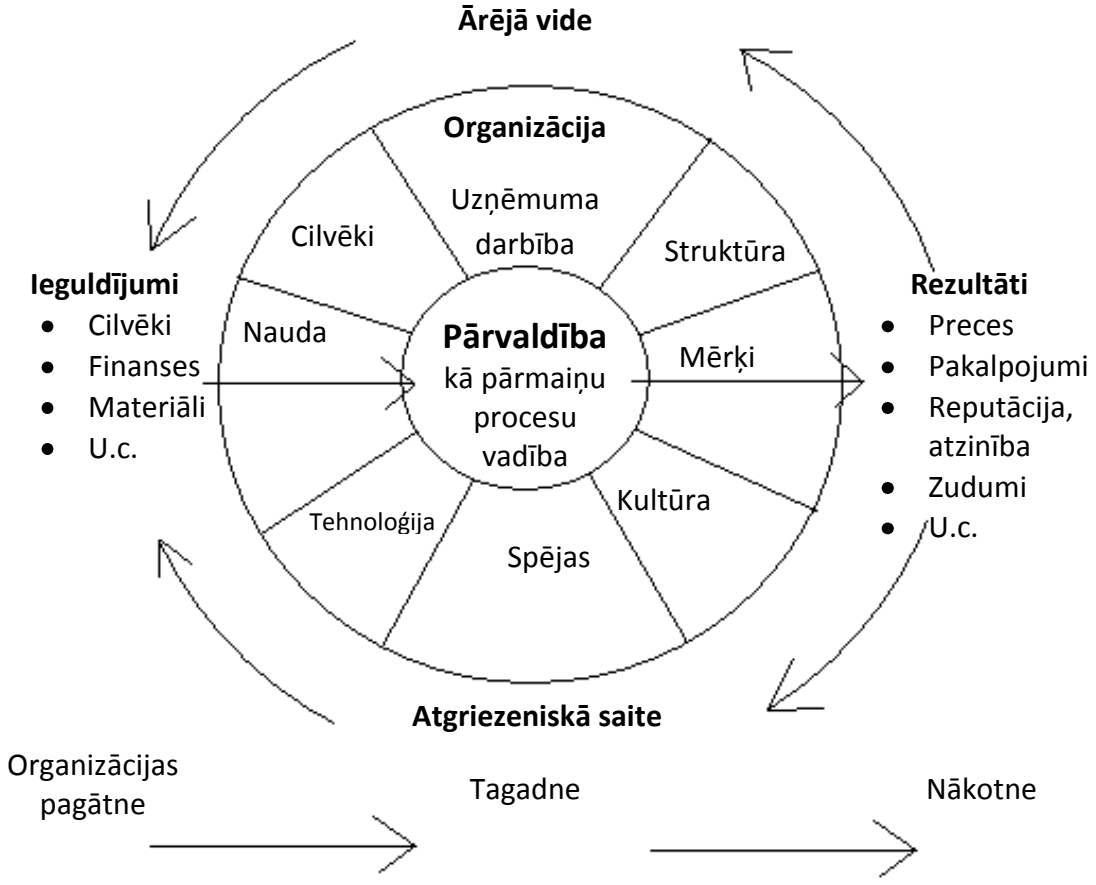
- Simboliskās pieejas (Bolmans, Dīls).
- Sistēmu pieejas (Trists, Bramforts, Bouldings) (Dāvidsone, 2008).

Aplūkojot pārvaldības teorijas no to attīstības vēsturiskā viedokļa, tās iedala:

- Klasiskās pārvaldības teorijas (zinātniskā pārvaldība - F.Teilors, H.Gants, FGilberts, H.Emersons, u.c.; klasiskā organizāciju teorija – H.Faijola, M.Vēbers);
- Cilvēka uzvedības teorijas (savstarpējo attiecību skola- H.Mincbergs, M.Parkers, V.Pareto, u.c.;motivēšanas teorija – A.Maslovs, D.Makgregors);
- Kvantitatīvās teorijas (pārvaldības operatīvā pieeja, darbības pētīšanas pieeja, informācijas sistēmas pieeja).

Vadībzinātnes pētnieks Bendiksens rezumē, ka šodien pārvaldība ir gan uzņēmējdarbības struktūra, gan funkcija- iekļaujoties darba dalīšanas sistēmā veikt noteiktu, regulējamu, savstarpēji saistītu, tātad nepastāvīgu uzdevumu kompleksu. Kā uz zinātniski teorētiskām atziņām pamatota metode, tā balstās uz racionālu un mērķtiecīgu darbību, izmantojot plānošanu, aprēķinus un kontroli (Bendiksens, 2008).

Integrētu pārvaldības modeli pārmaiņu procesa vadībai piedāvā Boddy (2008). *(Skat. 1.13.att.),*



1.13.attēls. Pārvaldības ārējais un iekšējais konteksts. *Avots:adaptēts pēc Boddy,2008.*

Te organizācijā jaunradītais rezultāts nonāk atpakaļ ārējā vidē, bet iegūtās vērtības (nauda, prestižs, reputācija, utml.) liek piesaistīt jaunus resursus, lai turpinātu tās darbību uz ko norāda atgriezeniskā saite starp *Rezultātiem* un *Ieguldījumiem.* Organizācijas iekšienē pārvaldības kontekstu veido *mērķi, kultūra, struktūra, tehnoloģija, vara, cilvēki, finanses, darba procesi* (Boddy, 2008).

Līdzīgi arī Forands atzīmē, ka sistēmas pārvaldībā organizācija tiek uzskatīta par sistēmu ar

- savu „ieeju" (mērķi, uzdevumi) ,
- „izeju"(rezultāti),
- atgriezenisko saiti (starp personālu un vadību; organizāciju un piegādātāju; starp menedžeriem un vadītāju; organizāciju un realizētājiem; organizāciju un patērētājiem, utt.),
- ārējās ietekmes faktoriem (konkurenti, likumdošana, kultūras vide, tehnoloģijas, ekonomiskā vide, utt.) (Forands, 2007).

Vadības zinātnieks A.Klauss uzskata, ka pārvaldības vēsturisko gaitu raksturo arvien pieaugoša cilvēka un organizācijas faktora nozīme. Viņš norāda, ka 20.gadsimta sākumā pārvaldības pamatā esošos darba materiālos aspektus nomaina materiālo un garīgo vajadzību ievērošana, īpaši akcentējot darba humanizāciju un radošumu. Būtiski faktori 20.gadsimta nogales un 21.gadsimta organizāciju valdībā ir metodiska darba procesa izpēte, sociālās drošības jautājumi, darba organizācija, atbildība, vērtīborientācijas izmaiņas, pašorganizācija un jaunrade, kas norāda, ka pārvaldības attīstība ir vērsta uz procesu vienotību (Klauss, 2003). Savukārt, Bendiksens secina, ka mūsdienās pārvaldība ir moderna, pagājušā gadsimta otrajā pusē uzsākta un uz pakāpeniskiem uzlabojumiem orientēta vadības metode, kas pamatojas sistemātiskā plānošanā un lēmumu pieņemšanā ar pārbaudītiem instrumentiem un novērtējuma paņēmieniem (Bendiksens, 2008).

Apkopojot, pārvaldības modeļus un teorijas pēc to iekšējās uzbūves un pamatprincipiem vadībzinību pētnieki Polukarovs, (2009), Forands, (2007), Krasnov (2001) tos iedala:

- Tradicionālā pārvaldība;
- Procesu pārvaldība,
- Situācijas pārvaldība,
- Sistēmas pārvaldība.

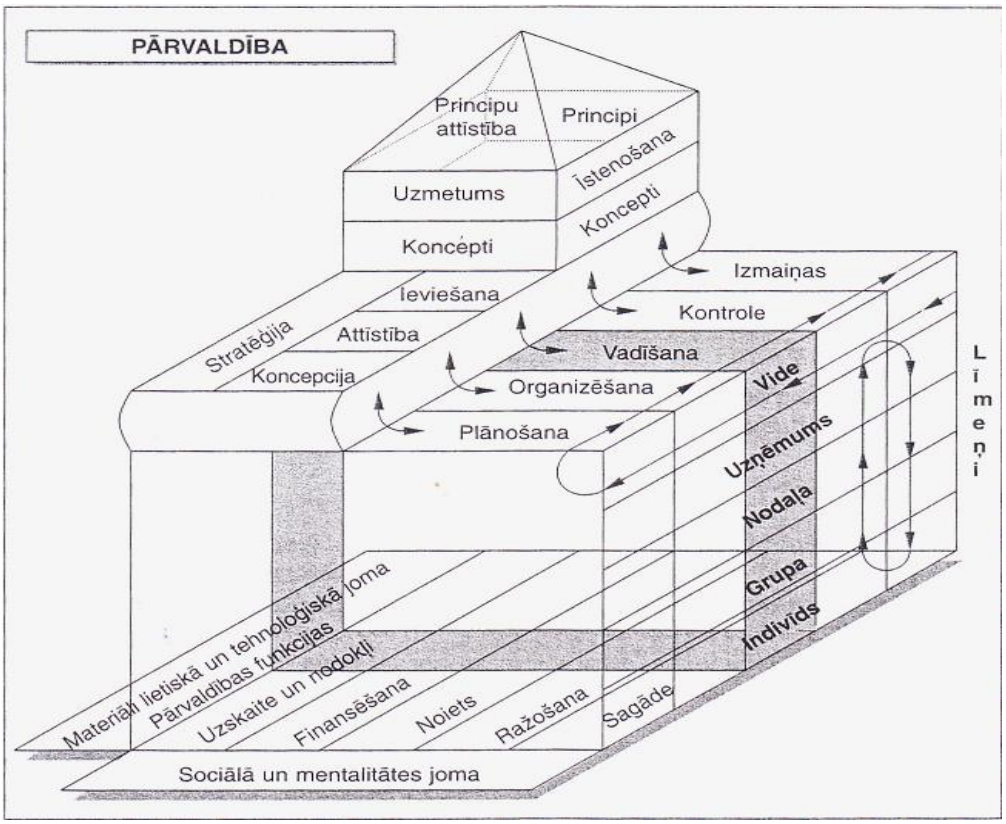
Sistēmteoriju pārvaldībā sāk pielietot 50-tajos gados. Šī pieeja jebkuru organizāciju aplūko kā slēgtu vai atvērtu apakšsistēmu kopumu ar ārējo vidi un iekšējo struktūru. Sistēma ir noteikts veselums, kuru veido savstarpēji saistītas daļas, kas kopā raksturo veselumu.

Sistēmpieeja ir metodoloģija, kura objektus pēta kā sistēmas (Makarenko, Maxalina, 1998). Treņevs norāda, ka organizācijas savu mērķu sasniegšanai izmanto dažādus resursus. Galvenais resurss ir cilvēki, apgrozāmais un pamatkapitāls, idejas, tehnoloģijas un informācija. Organizācijas galvenais uzdevums ir efektīvi izmantot savus resursus mērķu sasniegšanai, uz ko arī ir vērsta uzņēmuma vai iestādes pārvaldības darbība (Treņev, 2000).

Organizācijas darbība vienmēr ir cieši saistīta ar kontekstu- ekonomiskajiem apstākļiem, kontrolējošām organizācijām, patērētāju interesēm un pieprasījumu (vajadzībām), likumdošanu, konkurējošām organizācijām, sabiedrības vērtību sistēmu, tehnikas un tehnoloģiju attīstības līmeni. Dāvidsone (2008) atzīmē, ka mūsdienu priekšstati par organizācijām kā sistēmām, izauguši no trim pētījumu virzieniem 20.gadsimta 40.-60.gados:

- vispārējo sistēmu teorijas (centrā jēdziens homeostāze, kas nozīmē, ka sistēmām piemīt spēcīga pašregulācijas tendence);
- kibernētikas (sistēmas ir pašregulējošas, mērķorientētas un pielāgojas apkārtējai videi);
- sistēmu dinamikas teorija (sistēma nav obligāti pašregulējoša, tā var kļūt arī pašdestruktīva).

Klauss jebkuras mūsdienu organizācijas, iestādes vai uzņēmuma pārvaldības struktūrā, kā svarīgākos komponentus nosauc organizācijas mērķu izvirzīšanu, tā politikas pamatnostādņu formulēšanu, darbības plānošanu un lēmumu pieņemšanu. (*skat. 1.14.att.).*



1.14.attēls. Pārvaldības modelis. *Avots: Klauss, 2002.*

Viņš atzīmē, ka uzņēmuma vai organizācijas izaugsmei un attīstībai laba pārvaldība nodrošina struktūrvienību organizēšanu un darbības koordinēšanu, informācijas apriti, veiksmīgu personālpolitiku un darbinieku motivēšanu. Tāpat, reprezentējot un pārstāvot uzņēmumu, pārvaldībai jāspēj nodrošināt saskaņa ar uzņēmējdarbības makrovidi.

A.Klauss savā modelī (*1.14.att*) demonstrē sistēmpieeju visaptverošas pārvaldības struktūras ilustrēšanai.

Principi, stratēģija, dažādu līmeņu vadības procesi tiek skatīti ciešā saistībā un mijiedarbībā. Pārvaldības teorētiskos pamatus veido principi, kuri attīstās mainoties uzņēmējdarbības videi un kontekstam. Katra uzņēmuma vai organizācijas stratēģisko koncepciju veido principos balstīti teorētiskie koncepti. Pārvaldības praktiskā darbība sastāv no plānošanas, organizēšanas, vadīšanas, kontroles un izmaiņu koriģēšanas visos uzņēmuma darbības līmeņos un visās struktūrvienībās.

Kā uzsver Klauss, organizācijas struktūras atbilstība tās mērķiem ir būtisks faktors pārvaldības procesu nodrošināšanā. (Klauss, 2002).

Apkopojot zinātniskās literatūras atziņas (Polukarovs, 2009; Ārmstrongs, 2008, Anspoka, 2008; Bendiksens, 2008; Forands, 2007; Krasnov, 2001, Drucker, 2000; u.c.) par pārvaldības teoriju vēsturisko attīstību, var izveidot to gaitas raksturojumu pēc sekojošiem rādītājiem *(1.4.tabula):*

1.4.tabula

Pārvaldības teoriju vēsturiskā attīstība. *Avots: autores apkopojums.*

Rādītājs	19.gs.	20.gs.	21.gs.
Darba ņēmēja raksturojums	Nozīme fiziskajam spēkam	Indivīds hierarhiskā sistēmā	Patstāvīgs indivīds
Informācija un zināšanas	Pieder vadītājam	Vadīšana balstās uz specializāciju	Plaši izplatītas un pieejamas
Cilvēka darbības mērķi un cēloņi	Izdzīvošana	Materiālā labklājība, sociālais statuss	Dzīves un dzīvošanas nepieciešamība
Identitāte	Saistīta ar uzņēmumu vai slāni (šķiru)	Ar sociālo grupu vai darba vietu	Tradīcijas nepastāv, valda plurālisms
Darba dalīšanas raksturojums	Lemj tikai darbu vadītāji (meistari)	Vadītāji pieņem lēmumus, padotie tos atbildīgi pilda	Kopīga lēmumu pieņemšana
Vara	Izlemj augstākā līmeņa vadītāji	Strukturēta un funkcionāla varas sadale, deleģēšana	Dalīta vara.

4.1. Izglītības pārvaldības veidošanās un attīstības virzieni

Mūsdienu izglītības pārvaldības aizsākumi, balstās uz uzņēmējdarbībā un ražošanā izveidoto valdības modeļu un teoriju atsevišķu elementu izmantošanu. To konstatē daudzi izglītības vadības pētnieki, kā Cuthbert (1984, 2002), Huge (1985), Bush (1991, 2003, 2008), Glatter (1999), Bolman & Deal, 1997; Sergiovanni &Starratt (2007); Hoy &Miskel (2008), u.c. Tāpēc var piekrist Kusbertam, kurš apgalvo, ka šo daudzveidīgo, no citām nozarēm aizgūto izcelsmes avotu dēļ, izglītības pārvaldībai ir eklektisks raksturs (Cuthbert, 1984).

90-tajos gados sākas jauns izglītības reformu vilnis visā Eiropā, kuru lielā mērā ierosina ASV izglītības pārvaldības uzplaukums, kas vērojams saistībā ar V.E.Deminga vadībā izveidotās Vispārējās kvalitātes pārvaldības (VKP) (Total quality management - TQM) koncepcijas popularitāti.

Anglijā kā patstāvīga disciplīna izglītības pārvaldība attīstās kopš 20.gadsimta jau no 60-tajiem gadiem (Bush, 2003). Pasaulē izglītības pārvaldības pirmsākuma idejas meklējamas J.A.Kolomenska darbos. Latvijā, ja jēdzienus „skolvadība" un „pārvaldība" lietojam kā sinonīmus, aizsākumi atrodami 1919.gada Latvijas izglītības likumā un K.Dēķena „Rokasgāmata skolotājiem" (Builis,1993).

Kā atzīmē Benet, (1998) mūsdienās daudzās valstīs veiksmīgi darbojas speciālas izglītības vadības un pārvaldības attīstības valsts programmas - Austrālijā, Zviedrijā, ASV, Kanādā, Jaunzēlandē un Singapūrā. Atšķirības starp tām veidojas atkarībā no izglītības iestādes vai organizācijas iespējām patstāvīgi risināt vadības jautājumus - tātad no decentralizācijas pakāpes, kura tiek noteikta katras valsts likumdošanā.

Bush atzīst, ka laba pārvaldība, izglītības vadītāju sagatavotība, mūsdienu globalizācijas apstākļos būtiski ietekmē izglītības darba rezultātus (Bush, 2008).

Izglītības pārvaldībai kļūstot par patstāvīgu disciplīnu, tās praktiķi un teorētiķi attīsta arvien jaunus savus- alternatīvus pārvaldības modeļus, kas balstās uz jauniegūto pieredzi un novērojumiem izglītības sistēmā. 1990-to gadu vidū notiek ilgstošas zinātniskas diskusijas par attiecībām starp vispārīgo pārvaldības teoriju un izglītības pārvaldību. Daļa izglītības vadības zinātnieku uzskata, ka arī izglītības pārvaldībā labi darbojas vispārīgās pārvaldības principi (Handy,1984). Tāpēc svarīgi ir apgūt finansu pārvaldību, cilvēkresursu pārvaldību, sadarbības prasmes ar klientiem un sabiedrību- funkcijas, kas ir svarīgas jebkurā pārvaldības sistēmā. Savukārt, R.Glatter (1997) atzīmē, ka grūti piemērot vispārējās pārvaldības principus izglītībā. Ir vairāki argumenti, kuri norāda, ka izglītībā nepieciešama atšķirīga pieeja. Bush, (2008) formulē izglītībā īpašās vajadzības, kuras attiecīgi prasa un nosaka atšķirīgu pieeju izglītības pārvaldības risinājumos:

1) grūtības izvirzīt mērķus un precīzi izmērīt to īstenošanu;

2) bērnu vai jauniešu klasificēšana kā izglītības iestāžu „klienti" vai „rezultāti";
3) pedagoga darbā nepieciešamais autonomijas līmenis;
4) pārvaldības darbā iesaistītajiem ir maz laika tieši šī darba vadīšanai.

Šis pamatojums balstās uz izglītības jomas specifikas izpratni, kurā būtiska nozīme ir cilvēciskā faktora kvantitatīvās izvērtēšanas sarežģītajām iespējām. Pie šīs specifikas pieder arī nepieciešamība apvienot konkrēto profesionālo darbību un vadīšanas funkciju izglītības organizācijā. Bush atzīmē, ka tā kā izglītības iestādes virsuzdevums ir nodrošināt efektīvu mācīšanu un mācīšanos, tad vēl vairāk izglītības pārvaldības darba veicējus traucē nepieciešamība un prasības koncentrēties pirmkārt, uz specifiskās izglītojošās darbības nodrošināšanu (Bush, 2008). Tātad, var teikt, ka izglītībā ir citi akcenti vadības jautājumu risināšanā – profesionālā darbība, saskaņā ar izglītības mērķiem, ir prioritāra, salīdzinot ar pārējām pārvaldības funkcijām. Tomēr, 21.gadsimta prasības izglītības organizācijām, liek mācību procesa vadību skolā skatīt kā plašākas sistēmas elementu, veidojot attiecības ar vadošajām organizācijām un sabiedrību, kas nozīmē nepieciešamību mainīties, izmantojot visus pārvaldības elementus.

Izglītības pārvaldībai, nonākot sabiedrības uzmanības lokā, praksē ir izveidojušies dažādi vadības modeļi, kurus izglītības zinātnieki mūsdienās grupē un sistematizē pēc kopīgām iezīmēm (Cuthbert (1984), Bolman& Deal (1997); Morgan (1997), Bush (1986,1995, 2003, 2008). Viena no pirmajām pārvaldības modeļu klasifikācijām pieder Cuthbert, kurš izveido piecas grupas:

- analītiski racionālie (analytic-rational),
- pragmatiski racionālie (pragmatic-rational),
- politiskie (political),
- fenomenoloģiskie (phenomenological),
- mijiedarbības modeļi (interactionist) (Cuthbert, 1984).

Viņš šo iedalījumu veido balstoties uz sekojošiem kritērijiem:

- organizācijas locekļu vienošanās līmenis par viņu darbības kopējiem mērķiem;
- domu dažādība par veidiem, kā varētu tikt novērtēti kopīgie darbības rezultāti;
- viedokļu dažādība par organizācijas struktūras koncepciju un tās nozīmi (Cuthbert, 1984).

Bolman & Deal piedāvā četras modeļu grupas:

- strukturālie (structural),
- cilvēkresursu (human resource),
- politiskie (political),

- simboliskie (symbolic) (Bolman & Deal, 1997).

Bush, balstoties uz praktiskās pieredzes izpēti Anglijas skolās, nozīmīgākās izglītības vadības un pārvaldības teorijas klasificē sešos modeļos:

- formālais (*formal*),
- koleģiālais (*collegial*),
- politiskais (*political*),
- subjektīvais (*subjective*),
- nenoteiktības (*ambiguity*),
- kultūras modelis (*cultural*).

Bush piedāvātajā iedalījumā atšķirības starp modeļiem tiek noteiktas pēc četriem kritērijiem:

- vienošanās līmenis par institūcijas stratēģiskajiem vai darbības mērķiem (piem., viedokļi par kvalitātes uzlabošanu);
- organizācijas iekšējo struktūru nozīme un uzticēšanās līmenis tām (struktūras akcentēšana norāda uz lomas nozīmi, par otršķirīgu uzskatot cilvēka personību);
- attiecības starp organizāciju un tās ārējo vidi (kontekstu)
- kāda ir līderības stratēģija, kura tiek organizācijā atbalstīta (Bush, 2008).

Ar nosaukumiem *pragmatiski racionālie, strukturālie, formālie* modeļi tiek apvienots liels daudzums līdzīgu modeļu, kurus vieno atsevišķas pazīmes. Šī veida modeļu organizācijas pamatā ir hierarhiskas sistēmas , kuru vadītāji lieto racionālus līdzekļus lietderīgu mērķu sasniegšanai. Vadītājs ir likumīgi atbildīgs par organizācijas darbības rezultātiem augstākstāvošajai institūcijai. Šī modeļa pamatnostādnēs ir jūtama Teilora pārvaldības koncepcijas ietekme.

Savukārt, *koleģiālais, cilvēkresursu un mijiedarbības* modeļi paredz organizācijas darba plānošanu, mērķu izvirzīšanu un lēmumu pieņemšanu diskusiju ceļā vienojoties. Koleģialitātes līmenis dažādās organizācijas var būt dažāds. Zināma ietekme šo tipu modeļu darbībā ir vispārējās kvalitātes vadības teorijai.

Morgan (1997). secina, ka *politiskos* modeļus raksturo organizācijas mērķu formulēšanas un īstenošanas darījuma raksturs, kad notiek vienošanās starp atsevišķu organizācijas grupējumu interesēm. Arī konflikti tiek uzskatīti par ikdienišķu parādību jautājumu risināšanā.

Kā to raksturo Sackney & Mitchell, *subjektīvie* modeļi apvieno pieejas, kurās tiek akcentēta indivīda autonomā loma un vieta organizācijā- cilvēks, viņa intereses un vajadzības ir prioritāras attiecībā pret organizācijas mērķiem un darbību (Sackney & Mitchell, 2001).

Nenoteiktības modeļiem ir līdzība ar uzņēmējdarbības vidē pazīstamo haosa modeli, jo šo organizāciju darbību raksturo nepakļāvība un neprognozējamība. Mērķi un procesi ir neskaidri, aptuveni un var tikt dažādi interpretēti atkarībā no konkrētajiem apstākļiem un notikumu attīstības gaitas (Bell,1980).

Kultūras un *simbolisko* modeļu būtību izsaka organizācijas mērķu pakļaušana tai nozīmīgām vērtībām, tradīcijām, idejām. Tās dzīvo tradīcijās, kuras kļūst par normu, un tiek uzturētas kolektīvā ar rituālu un simbolu palīdzību (Gold, 2003).

Laika gaitā, izglītības pētījumos, izvērtējot vispārējās pārvaldības teoriju atbilstību izglītības pārvaldības vajadzībām, par vienu no piemērotākajām tiek atzīta V.E.Deminga izveidotā Vispārējā kvalitātes pārvaldības teorija (West-Burnham, 2002; Bush, 2008; Bush & Middlewood, 1997; Foskett, 2002).

4.2. Vispārējās kvalitātes pārvaldības metodoloģijas izmantošana izglītībā un pedagogu tālākizglītībā

Pārmaiņas tehnoloģiju attīstībā un globālās ekonomiskās sacensības sākums pasaulē 1980-to gadu vidū, kad globālajos tirgos notiek cīņa gan par cenu, gan par kvalitāti, rosina arī straujāku pārvaldības attīstību. Pārvaldības literatūrā kvalitātes jēdzienam ir dažādi skaidrojumi un izpratne, sākot jau ar Feigenbaum (1983), kam tā saistās ar vērtībām, Gilmor (1974) kvalitāte ir atbilstība noteikumiem, bet Crosby (1979) to skaidro ar kļūdu neesamību. Vispārējās kvalitātes pārvaldības (VKP), kā jaunas sistēmiskas pieejas attīstības vadīšanā izveidošanās, ir jauns pavērsiens pārvaldības vēsturē.

Feigenbaum, apkopojot kvalitātes metožu vēsturisko attīstības gaitu *(skat.1.15.att.)* kopš pārvaldības aizsākumiem 20.gadsimta sākumā, ļauj izsekot arī kvalitātes jēdziena evolūcijai no pārvaldnieka līdz Vispārējai kvalitātes vadībai (Feigenbaum, 1983).

1.15.attēls. Kvalitātes nodrošināšanas metožu vēsturiskā attīstība.

Avots:Feigenbaum,1983.

Kā atzīmē Srinivasu, u.c., pārvaldības nozarē attīstības problēmas nozīmīgums dominē daudzus gadu desmitus (Srinivasu, u.c., 2009), tomēr visplašāko interpretāciju un izplatību kvalitātes jēdziens piedzīvo 20-tā gadsimta otrajā pusē. Dale nosauc četrus līmeņus jēdziena izpratnes un lietošanas vēsturē:

- Kvalitātes pārbaude (quality inspection);
- Kvalitātes kontrole (quality control);
- Kvalitātes nodrošināšana (quality assurance);
- Vispārējā kvalitātes pārvaldība (Dale, 1999).

Kroslid, literatūrā sastopamos uzskatus un teorijas par kvalitāti iedala deterministiskajā un nepārtrauktās pilnveides skolā. Pirmajā tiek akcentēta organizācijas attīstības un izaugsmes saistība ar iekšējiem un ārējiem faktoriem, bet otrajā pieejā svarīgs ir sistēmisks skatījums uz procesu plānošanu, īstenošanu un izvērtēšanu (Kroslid, 1999). VKP pieder pie otrās grupas ar tai raksturīgo stratēģisko pieeju visu procesu plānošanai un vadīšanai.

VKP autors Viljams Edvards Deming (W.E.Deming) (1900-1993), ir Jēlas universitātes matemātikas doktors, kas savu vietu ekonomikas vēsturē ir ierakstījis ar sniegto palīdzību Japānas ekonomiskās izaugsmes veicināšanai. 50-tajos gados Japānas valdība izstrādā jaunu valsts ekonomiskās un sociālās attīstības stratēģiju, lai atjaunotu un laikmetīgi attīstītu otrajā pasaules karā smagi cietušo valsts ekonomiku. Kā norāda Bodijs, Japāna uzticējās Joseph Juran, Armand Feigenbaum un V.E.Deming jaunajām idejām par progresīvākas pārvaldības struktūras veidošanu. Vispārējās kvalitātes pārvaldība veidojas no Deminga 14 principiem, Juran triloģijas, Crosby 14 soļiem un Ishikava 6 principiem. Tas tiek veidots, pārnesot statistikas kvalitātes kontroles metodes uz biznesa vadību un apkopojot kopīgo pieredzi par personības faktora nozīmi produkta kvalitātes nodrošināšanā (Boddy, 2008).

Neviens no VKP autoriem nav sniedzis tās definīciju, to paveic vadībzinātnes pētnieki, kuri VKP nosauc par holistisku pārvaldības filozofiju, kuras mērķis ir tālejoša organizācijas visu funkciju pilnveide, lai patērētājs saņemtu pakalpojumus un preces, kas būtu atbilstošas viņa vajadzībām un prasībām (Demirbag, et.al., 2006).

Japānas ekonomikas augšupeja pārsteidza visu pasauli un arī ideju autora dzimteni ASV, kur 1970-tajos gados valdīja ekonomiskā stagnācija. 1980-tajos gados VKV metodoloģija tiek novērtēta gan visā pasaulē, gan arī ASV, gūstot valdības un profesionālo organizāciju atbalstu un ievērojami sekmējot valsts saimnieciskās darbības attīstību un izaugsmi. Plašu izplatību rod jaunu kvalitātes pārvaldības principu pieņemšana, kas nomaina standartu ievērošanu kā galveno produkta kvalitātes kontroles mehānismu, kad pārbaudītāju

un inspektoru galvenais uzdevums bija brāķa atklāšana ražošanas beigu posmā (Zimmerman, 2004). Lundquist atzīmē, ka VKP ieviešanā ir trīs svarīgi elementi:

- VKP **filozofija**, kuru veido Deminga 14.kvalitātes principi;
- Organizācijas **kultūra** – gan esošā, gan vēlamā- pēc VKP ieviešanas;
- Īstenošanas **stratēģija** – pieeja kā tiek īstenota filozofija (identificējot arī esošos šķēršļus) (Lundquist, 1995).

VKP daudzveidīgais pielietojums un augstais novērtējums Eiropā un pasaulē, liecina, ka tā ir viena no visizplatītākajām pārvaldības teorijām un tehnoloģijām (Srinivasu, et.al., 2009; Heizer & Render, 2008; George, & Jones, 2005; Dale, 1995; Hayes, 1981; u.c.). Daži pētnieki (Allen, Kilmann, 2001; Cao, Clarke, Lehaney, 2000) pēc ilgstošiem pētījumiem konstatē, ka ir organizācijas, kurās VKP pielietojums nav sniedzis cerētās izmaiņas attīstībā, tomēr tas veicina jaunus meklējumus kvalitātes vadības pilnveidē. Par tādu kļūst arī uzņēmumā *Motorola* izveidotā "Sigma 6" pārvadības organizatoriskā struktūra, kas, kā atzīmē Kedar, precīzāk, nekā VKP raksturo nepieciešamo izmaiņu struktūru uzņēmumā (Kedar, 2008). Harry "Sigma 6" nosauc par jaunu, holistisku un multidimensionālu pieeju kvalitātei, kas spēj apvienot formu, saturu un funkciju (Harry, 2000). Savukārt, Näslund, atzīmē, ka "Sigma 6" ir tikai nākošā pakāpe VKP attīstībā, kas balstās uz VKP pamatprincipiem (Näslund, 2008).

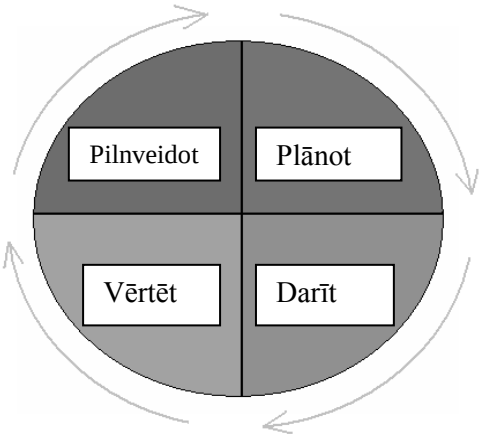
Hellsten , Klefsjö kā arī Ēriksons aplūko VKP kā pārvaldības sistēmu, kuru veido vērtības, metodoloģijas un līdzekļi (Hellsten & Klefsjö, 2000; Eriksson, 2002).

Jaunas ekonomikas struktūras veidošanai (bet ne vecās pārveidošanai), V.E.Deming darbā „Out of the crisis" izvirza 14 pārvaldības principus, kurus izglītības pētnieki nosauc par VKP filozofiju. Tos, viņaprāt, var pielietot un attiecināt uz jebkuru ražošanas vai pakalpojumu nozari, lielu vai mazu organizāciju:

1. Dariet tā, lai tiekšanās pilnveidot preci vai pakalpojumu būtu nepārtraukta un pastāvīga.
2. Pieņemiet jauno filozofiju. Mēs dzīvojam jaunas ekonomikas laikmetā.
3. Novērsiet kvalitātes atkarību no tiešās kontroles un padariet kvalitāti par neatņemamu preces raksturlielumu.
4. Beidziet praksi pieņemt pasūtījumus domājot tikai par cenu. Tā vietā samaziniet pašizmaksu. Cenšaties strādāt ar pastāvīgiem partneriem pēc ilgtermiņa līgumiem, uzticoties un ievērojot lojalitāti.
5. Nepārtraukti pilnveidojiet ražošanas un apkalpošanas sistēmu, lai paaugstinot kvalitāti, samazinātu izdevumus.
6. Radiet darbinieku apmācības sistēmu darbavietā.

7. Radiet efektīvu vadības sistēmu. Pārbaudes mērķis ir palīdzēt cilvēkiem, ierīcēm strādāt labāk. Jāpilnveido gan administrācijas, gan ražotāju darbība.
8. Iznīciniet bailes, lai varētu efektīvi strādāt uzņēmuma labā.
9. Novērsiet barjeras (norobežošanos) starp nodaļām.
10. Atsakieties no lozungiem, kas aicina nemaz nepieļaut brāķi, un sasniegt jaunas virsotnes. Tas rada tikai pretdarbību, jo vairumā gadījumu vainīga ir sistēma, ne atsevišķu ražotāju darbs.
11. Atceliet ražošanas normas un vadīšanos pēc skaitliskajiem rādītājiem.
12. Atceliet šķēršļus, kas traucē ierindas darbiniekam būt lepnam par savu meistarību.
13. Ieviesiet plašu kvalifikācijas un pašpilnveides sistēmu.
14. Dariet tā, lai katrs strādājošais kļūst par pārmaiņu programmas dalībnieku Deming, 2004) *(1.16.att.).*

Zimerman to raksturo kā kvalitātes radīšanas un veicināšanas metodoloģiju, kura balstās uz patērētāja vajadzībām un gaidām, un tiek fokusēta uz nepārtrauktu darbības pilnveidi, liekot uzsvaru ne tikai uz ražošanas produktu, kura tapšanā, protams ir liela nozīme resursu efektīvai izmantošanai, bet arī uz organizatoriskajiem aspektiem, kad katrs strādājošais tiek aicināts būt aktīvs un ieinteresēts procesa dalībnieks uzņēmuma vai organizācijas kopējo mērķu labā (Zimmerman, 2004). Deming teorijā svarīga ir ideja, ka jāmācās pašiem vadīt pārmaiņas, nevis cīnīties ar tām. Vēl labāk- pašiem sagatavot un radīt pārmaiņas, kas ir ikvienas attīstības pamatā. Deming norāda, ka šie principi ir attiecināmi ne tikai uz uzņēmējdarbību un ražošanu, bet arī uz valsts nodrošināto pakalpojumu nozarēm, kā medicīnu, satiksmes, pasta pakalpojumiem, izglītību, u.c. jomām un nozarēm. Viņš mūsdienīgi akcentē, ka inovācijas ir jebkuras organizācijas, iestādes vai ražošanas attīstības un nākotnes pamats. Jebkurā nozarē pārvaldības uzdevums ir nepārtraukti veidot un pilnveidot sistēmu. Tāpēc, salīdzinot ar citām pārvaldības teorijām, var secināt, ka Deming šajos 14 punktos vispusīgi apkopo un interpretē būtiskākās vadības funkcijas organizācijas vai uzņēmuma darbības kvalitātes pilnveidē. Oakland atzīmē, ka lai pārmaiņas būtu efektīvas, Deming VKP akcentē stratēģisko plānošanu un darbības pamatprocesu pilnveidi, kurus nepieciešams saprast, mērīt un tad pilnveidot (Oakland, 2007).



1.16.attēls. Deming aplis (plan- do- check- act -PDCA) *Avots: Deming, 1994.*

Deming uzskata, ka arī valsts sektors daļēji var pielietot uzņēmējdarbības pārvaldības metodes, lai pilnveidotu galaprodukta analīzi un novērtējumu. Valsts dienestā strādājošos jāvērtē pēc taisnīguma un efektivitātes kritērijiem. Viņš uzsver, ka ikvienas valsts iestādes normatīvajos dokumentos, tāpat kā ražošanas standartos, ir jābūt funkciju skaidrojumam, lai tos varētu lietot vērtēšanai. Lai tie būtu saprotami un salīdzināmi, vērtēšanā izmantotie kontroles un kritēriju jēdzieni jāizsaka statistikas terminos. Noteikumiem, jeb standartiem, kuriem netiek sniegts statistiskais raksturojums, nav jēgas. Savukārt, likumdošanai bez jēgas nevar būt juridiska spēka. Valsts nedrīkst ieviest likumus, kuru izpildi tā nevar nodrošināt. (Deming, 1994). Attīstības principu īstenošana notiek Visaptverošās kvalitātes pārvaldības ciklā, tā sauktajā - „Deming aplī" (**p**lan- **d**o- **c**heck- **a**ct -PDCA) plāno - dari- vērtē- pilnveido (PDVP), kas apvieno vienotā sistēmā plānošanu, īstenošanu, izvērtēšanu un pilnveidi (*skat. 1.16.attēlu*).

Cikls savu nosaukumu iegūst Japānā 1950-tajos gados, kur Deming vadībā aizsākas uzņēmumu un ražošanas pārvaldības sistēmu reorganizācija. Deming uzsver, ka tā ir metodoloģija, ar kuru viņš lielā mērā sistematizē priekšgājēju un kolēģu iepriekš paveikto pārvaldības jomā. Tā idejas aizsākums meklējams trīsdesmito gadu beigās ASV, kad W.A.Shewhart pirmoreiz raksta par konkrētiem ražošanas kvalitātes posmiem. Deming atzīst, ka viņš šo metodoloģiju pārņem, papildina un izmanto VKP sistēmā (Deming,1994).

Pārvaldības cikla pirmais posms – „plānot"- ietver situācijas un problēmu analīzi, mērķu izvirzīšanu un uzdevumu formulēšanu, darbības plānošanu, personāla sagatavošanu un tālākajai darbībai nepieciešamo resursu plānošanu un nodrošināšanu.

Otrais – „darīt"- ir darbu izpildes posms, kurā notiek plānu īstenošana praksē.

Trešais posms – „vērtēt"- nepieciešami caurauž visu Deming ciklu, jo vērtēšanai jānotiek paralēli visos pārvaldības sistēmas darbības posmos: tiek vērtēta plānošanas, satura, formu un īstenošanas kvalitāte. Cikla noslēgumā - izvērtēšana, pretstatot sasniegtos rezultātus izvirzītajiem mērķiem.

Ceturtais posms- „pilnveidot"- nozīmē tālākās attīstības nodrošināšanu, novēršot pamanītās nepilnības, nostiprinot- standartizējot veiksmīgos risinājumus, ieviešot papildpasākumus, kas uzlabotu rezultātus vai novērstu problēmas nākošajā ciklā. Tas nozīmē, ka kvalitātes vadības process pēc izvērtēšanas un pilnveides cikliski turpinās.

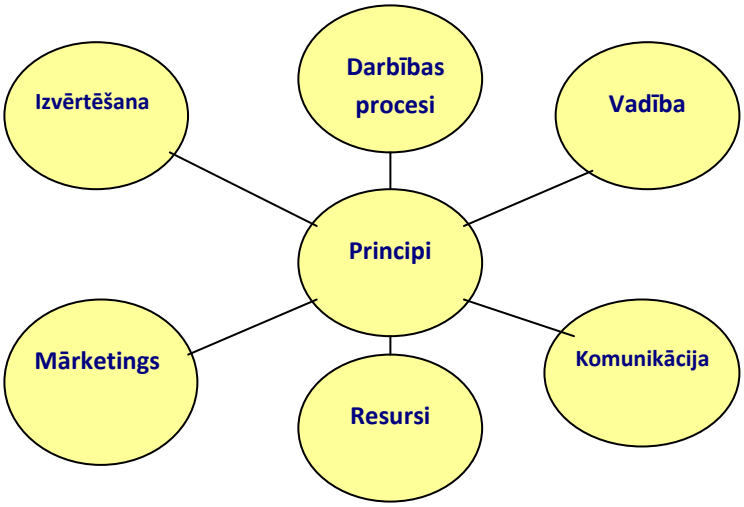
Yusof & Aspinwall, analizējot dzīvē īstenotos VKP piemērus, secina, ka ne Deming, ne Crosby un Juran nav izstrādātas detalizētas koncepcijas VKP īstenošanai. Viņi savos darbos ir snieguši priekšrakstu formā vadlīnijas kompāniju, organizāciju vadītājiem (Yusof & Aspinwall, 2000). Praktiskajai darbībai nepieciešamās koncepcijas ir veidojuši VKP ideju piekritēji un attīstītāji - Okland (1993), Dale (1995), Kanji (1996), u.c.

Par VKP nozīmi vadības zinātnē liecina šo ideju plašais pielietojums 20.gadsimta nogalē daudzu valstu dažādās saimniecības nozarēs un pakalpojumu sektorā, īstenojot efektīvu pārvaldību iestādēs, uzņēmumos un organizācijās. 90-tajos gados arvien plašāk, efektīvas vadības un pārvaldības idejas sāk pārņemt un piemērot savas nozares specifikai veselības, sociālā un izglītības nozare. Tomēr šo kvalitātes vadības sistēmu piemērošana ir pietiekoši sarežģīts process jomās, kur galaproduktu grūti izmērīt statistiski.

Plaši ASV VKP pieredzi pārņēma Somija, Īrija, Jaunzēlande, un citas valstis, gūstot straujus panākumus dažādās nozarēs (Janauska, Mazais, Salenieks, 2005).

Paužot pateicību VKP autoram, 1950.gadā Japānā tiek dibināta pasaulē vecākā un prestižākā Deminga balva, kura tiek piešķirta par kvalitātes kontroles nodrošināšanu. ASV kongress 1987.gadā, balstoties uz šīs balvas kritērijiem, lai izteiktu atzinību par veiksmīgu vadību izveido Baldridža Nacionālo Kvalitātes balvu. Arī Vācijas Administratīvo zinātņu universitātes izcilības modelis un kvalitātes balva SPEYER (1992) balstās uz Vispārējās kvalitātes pārvaldības principiem. Eiropā, VKP metodoloģijas apgūšanai un veicināšanai, 1988.gadā tiek izveidots Eiropas Kvalitātes vadīšanas fonds (EKVF) (European Foundation for Quality Management- EFQM), kurš ar Eiropas Komisijas atbalstu un sadarbībā ar Eiropas Kvalitātes organizāciju 1990.gadā nodibina Eiropas kvalitātes balvu, kas ir Deminga un Baldridža balvas ekvivalents Eiropā. Arī Starptautiskās Standartu organizācijas - ISO sērijas kvalitātes standartu metodoloģija ir cieši saistīta ar VKP kvalitātes kritērijiem organizācijas procesu pilnveidošanai: līdervadība, informācija un analīze, stratēģiskā plānošana, cilvēkresursu vadība un attīstība, procesu pārvaldība, biznesa rezultāti, patērētāja vajadzību ievērošana.

No 1993.gada šīs kvalitātes pārvaldības sistēmas ar nosaukumiem LVS EN ISO 9000:2000, LVS EN ISO 9001:2000, LVS EN ISO 9004:2000 tiek aprobētas arī Latvijā (Anspoka,2008). 2003.gadā tiek radīts EFQM Izcilības modelis, kuru var piemērot dažādām organizācijām, iestādēm un uzņēmumiem, ja tiek izstrādāti atbilstoši kritēriji, ievērots nacionālais, reģionālais un nozares specifiskais raksturs un darbības veids. To adaptējušas, izveidojot modeļus izglītības sektorā ir Dānija (KWIK), Vācija (LQW, QESplus, QVB), Francija (AFNOR), Spānija (INECSE), Slovākija (Q-FOR), Beļģija (ESTQM),u.c. valstis (Managing Quality of adult education in Europe, 2006). Arī Latvijas Kvalitātes balvas modelis, ir izstrādāts atbilstoši EFQM izcilās uzņēmējdarbības modeļa principiem. 2006.gadā Latvijas pieaugušo izglītības apvienība, sadarbībā ar astoņām dažādu valstu organizācijām izveido Eiropas pieaugušo izglītības modeli *(skat.1.17.att.).* Šajā kvalitātes vadīšanas modelī, attīstība tiek paredzēta septiņās jomās, kur pamatu veido principi:



1.17.attēls. Eiropas pieaugušo izglītības modelis

Literatūras analīze ļauj secināt, ka:

- 90-tajos gados arvien plašāk, efektīvas vadības un pārvaldības idejas sāk pārņemt un piemērot savas nozares specifikai veselības, sociālā un izglītības nozare.
- kopš izveidošanās, sākot īpaši no 20.gadsimta 80-tajiem gadiem, VKP ir strauji izplatījusies pasaulē, veidojot jaunās zināšanu ekonomikas nozīmīgākos pamatprincipus. (Fitzgerald, 2009).
- Vispārējā kvalitātes pārvaldība ir vadības metodoloģija, kas vērsta uz pastāvīgu kvalitātes attīstības nodrošināšanu, iesaistot šajā procesā visus organizācijas darbiniekus un tiecoties nodrošināt tās veiksmīgu ilgtermiņa pastāvēšanu.
- VKP pamatā ir 14 kvalitātes vadības principi un Deminga aplis –organizācijas darbības kvalitātes posmi: plānot- darīt- vērtēt-pilnveidot.

Straujās un biežās pārmaiņas pasaulē virza ekonomikas globalizāciju un sabiedrības transformāciju. Sacensības elements kļūst par 21.gadsimta pazīmi visās nozarēs, ieskaitot izglītību. Tāpēc arvien lielāku nozīmi iegūst vadības un līderības aspekti.

Ja uzņēmējdarbības vidē ieinteresētība ražošanas izaugsmes un kvalitātes nodrošināšanas faktoru izpētē un jauninājumu ieviešanā raksturīga vairāk kā gadsimtu, tad izglītības vadībā, kvalitātes pārvaldība gūst izpratni un atsaucību tikai 20-tā gadsimta otrajā pusē. Laika gaitā, izvērtējot ieguvumus un nepilnības vispārējās pārvaldības labāko teoriju piemērošanā izglītībā, par visērtāk pielietojamām tiek atzītas V.E.Deming Vispārējā kvalitātes pārvaldība cilvēkresursu pārvaldība un marketings (Sallis, 2002; West-Burnham, 2002; Bush & Middlewood, 1997; Foskett, 2002). West-Burnham secinājums ir, ka lai arī jaunākās pārvaldības teorijas daudzveidīgi akcentē kādu atsevišķu pārvaldības aspektu, tomēr tās visas ir vienotas izpratnē par kvalitātes nozīmi. Kā īpaši nozīmīgu, viņš analizē Vispārējās

kvalitātes pārvaldību izglītībā. Viņš akcentē, ka tā ir pārvaldības stratēģija, kuras organizācijas visos darbības virzienos, mērķis ir kvalitātes attīstība, kas orientēta uz klienta prasību maksimālu apmierināšanu, izmantojot minimālu resursu bāzi (West-Burnham, 2002).

Kopš 20.gadsimta 80-tajiem gadiem VKP ir strauji izplatījusies pasaulē, tās pamatprincipi tiek plaši pielietoti un piemēroti dažādās saimniecības nozarēs un pakalpojumu sektorā, īstenojot efektīvu pārvaldību dažāda veida iestādēs, uzņēmumos un organizācijās.

Par vienu no atzītākajām kļūst Glasser izveidotais VKP pielietojums mācību procesa kvalitātes uzlabošanā. Tradicionāli skolotāja darbs norit pēc shēmas: plānot-mācīt-novērtēt. VKP piedāvātā alternatīva: plānot-mācīt-pārbaudīt-citādi mācīt-novērtēt. Skolas darbā viņš īpaši akcentē sekojošus aspektus: labvēlīga, atbalstoša mācību vide, skolēnam jāveic tikai jēgpilnas darbības, jānodrošina, lai skolēns visu veiktu pēc savām spējām, prastu vērtēt paveikto darbu un uzlabot to. Kvalitatīvs darbs vienmēr rada pozitīvu noskaņojumu un nekad nav destruktīvs (Glasser, 1998).

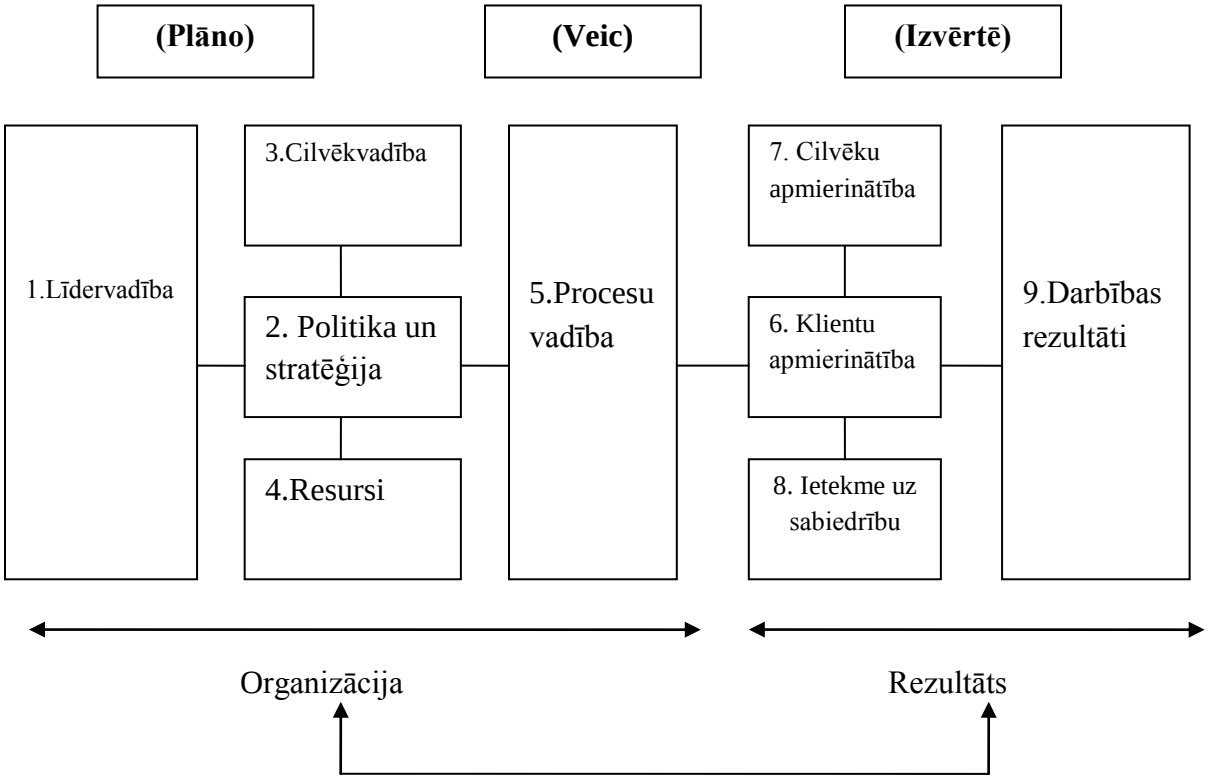
Savukārt, West-Burnham rezumē, ka VKP no pārējām pārvaldības teorijām atšķir trīs galvenās iezīmes:

1) tā ir **holistiska**- tā caurauž katru organizācijas darbības aspektu, attiecības un procesu, tādejādi nodrošinot saskaņotību un viengabalainību;
2) tās darbība balstās uz **vērtībām –** tā ievieš morālo imperatīvu pārvaldībā, kas uzskatāms par būtiski nepieciešamu tieši skolēnu un jauniešu izglītības kontekstā;
3) tā iestājas par iesaistīto organizāciju **komunikācijas** komponentu pārvaldību, ievērojot organizācijas un konteksta savstarpējo atkarību (West-Burnham, 1998).

Viens no Deminga filozofijas ieviesējiem izglītībā, Fitzgerald, uzskata, ka kvalitāte jebkurā organizācijā (iestādē) ir atkarīga no nepārtrauktas pakalpojumu uzlabošanas un, ka Deminga lielākais nopelns ir sistēmas radīšana no iepriekš uzkrātajām atsevišķajām zināšanām par kvalitātes pilnveidi (Fitzgerald, 2009).

Fitzgerald iesaka skolās izmantot VKP kā nepārtrauktas piedāvāto pakalpojumu uzlabošanas filozofiju un sistēmu, kura IKT un globālās ekonomikas apstākļos nepieciešama jebkuras organizācijas konkurētspējas saglabāšanai. VKP raksturīgais akcents uz nepārtraukto izaugsmi veido pamatu vispārējās izglītības reformas prasību īstenošanai. Tā piedāvā interesantu un aizraujošu mācību vidi skolēniem un skolotājiem, veicinot skolas mikroklimata uzlabošanos (Fitzgerald, 2004**).**

Viens no piemēriem *(1.18.att.)* ir arī 1999.gadā Nīderlandes ekspertu grupas augstākās izglītības kvalitātes pilnveidei adaptētais EFQM modelis, kurā tiek demonstrēta saikne ar DemingaVKP modeļa kvalitātes vadības ciklu :plānot- darīt- vērtēt- rīkoties.



Atgriezeniskā saite **(Rīkojies)**

*1.18.attēls.*EFQM modelis augstākajai izglītībai. *Avots: www.ainc.lv/eqfm/2_pamatm.htm (tulk. A.Rauhvargers)*

Arī mūsu valstī par šīs stratēģiskās domāšanas un metodoloģijas nozīmi liecina VKP ievietošana Latvijas Ministru kabineta valsts pārvaldes organizācijā ieteikto mūsdienīgas vadības metodoloģiju sarakstā.

Bonstingl plaši un argumentēti interpretē un adaptē V.E.Deminga 14 pārvaldības principus, pievēršot uzmanību kvalitātes jautājumu aktualizēšanai skolas darbā. Pārmaiņu ieviešanas metodoloģija tiek piedāvāta, balstoties uz psiholoģijas, pedagoģijas un vadības atziņām, veidojot elastīgu vadības un sadarbības modeli starp visām ieinteresētajām pusēm mācību rezultātos. (Bonstingl, 1992) *(skat.5.tabulu).*

Bonstingl, Fitzgerald, Glasser, u.c pētījumos piedāvātā VKP izmantošana izglītībā ir paraugs un ierosinājums šo vadības metodoloģiju un stratēģiju izmantot pedagogu tālākizglītības sistēmas pārvaldības darbības kvalitātes nodrošināšanā.

Balstoties uz vispārējās un izglītības pārvaldības teorijas analīzi literatūrā (Armstrongs, 2008; Dāvidsone, 2008; Forands, 2007; Garleja, 1998; Klauss, 2003; Polukarovs, 2009; Ukolovs, Mass, Bistrjakovs, 2006; Boddy, 2008; Have, Have, Stevens, 2003; Cuthbert, 1984, Bolman & Deal 1997; Glasser, 1998; Morgan, 1997, Bush, 2008), **tālākizglītības pārvaldība** var tikt definēta kā **teorētisko un pieredzē apgūto praktisko vadības zināšanu aprites organizēšanas sistēma ar mērķi pētīt, plānot, organizēt, vadīt,**

koordinēt un vērtēt, lai nodrošinātu nepārtrauktu pedagogu profesionālo pilnveidi (*autores veidota definīcija*).

Iepazīstoties ar Deming 14 kvalitātes principiem un izvērtējot zinātniskajā literatūrā pieejamos to izvērtējumus un interpretācijas (Bonstingl, 1992; Crawford, & Shutler, 1999; Fitzgerald, 2004; Glasser, 1998; Holt, 2000; Bush, 2008; Padhi, 2008) tos iespējams pielietot pedagogu tālākizglītības sistēmas pārvaldībā *(1.5.tab.):*

1.5.tabula .

Kvalitātes vadīšanas principi

Avots: autores izveidots, izmantojot Deming,1994;Bonstingl, 1992

V.E.Deming VKP sistēmas 14 principi *(Deming, W.E. (1994.) Out of the crisis. Quality, productivity and competitive position. Cambridge University Press.(pp.23.-24.)*	Bonstingl adaptētie Deming pārvaldības principi izglītībai *(Bonstingl, J.J.(1992). Schools of quality: an introduction to Total Quality Management in Education.Virginia, ASCD.(pp.77.- 82.)*	V.E.Deming principi tālākizglītības pārvaldībai *(Autores adaptēti pedagogu tālākizglītībai)*
1. Dariet tā, lai tiekšanās pilnveidot preci vai pakalpojumu būtu nepārtraukta un pastāvīga.	Skolas mērķis ir palīdzēt skolēniem mobilizēt savu potenciālu, nemitīgi pilnveidojot skolotāju un skolēnu kopīgo darbu. Testu rezultātu un novērtēšanas simbolu nozīmīgums ir mazāks nekā katra skolēna progress mācīšanās procesā.	Tālākizglītības valdībai jābūt ilgtspējīgas attīstības vīzijai. Tai jābalstās uz skaidru stratēģiju un jātiecas uz nepārtrauktu un pastāvīgu visu sistēmas posmu attīstību un pilnveidi. Efektivitātes galvenais rādītājs ir mācību procesa pilnveide skolās.
2. Pieņemiet jauno filozofiju. Mēs dzīvojam jaunas ekonomikas laikmetā.	Skolu vadītājiem ir jāpieņem un jāatbalsta jauna- nepārtrauktas pilnveides filozofija, akcentējot skolotāju un skolēnu komandas darba nozīmīgumu. Panākumu atslēga ir savstarpējā uzticība.	Tālākizglītībai jāseko jaunajai filosofijai, kura atspoguļo laika aktualitātes.Tālākizglītības pārvaldības sistēmai jābūt atvērtai novitātēm, radošām idejām un inovācijām. Jāveido cieša atgriezeniskā saite ar pedagoģiskajām augstskolām, skolām, pedagogiem un sabiedrību.
3. Novērsiet kvalitātes atkarību no tiešās kontroles un padariet kvalitāti par neatņemamu preces	Pārbaudījumi diagnosticē sekmes, bet tie nevar būt galvenais skolēnu mācību sasniegumu rādītājs. Mācību	Kontroles vietā jāveic kvalitātes mērījumi (pētījumi, vērtēšana un pašvērtēšana) visos sistēmas cikla darbības posmos. Sistēmai

raksturlielumu.	rezultāti atklājas skolēnu prasmēs risināt reālās dzīves uzdevumus. Skolēniem jābūt atbildīgiem par savu izglītību, tāpēc viņiem jāmāca novērtēt savu darbu un izaugsmi.	jāstrādā atbalstot radošumu, tā, lai būtu gandarījums par ieguldīto darbu.
4. Beidziet praksi pieņemt pasūtījumus domājot tikai par cenu. Tā vietā samaziniet pašizmaksu. Cenšaties strādāt ar pastāvīgiem partneriem pēc ilgtermiņa līgumiem, uzticoties un ievērojot lojalitāti.	Starp skolu un sabiedrību jāveidojas uzticēšanās un sadarbības attiecībām. Kopdarbs aktivizēs gan skolēnus, gan skolotājus, gan skolas administrāciju un sabiedrību.	Attiecības starp darbiniekiem un klientiem (skolotāji, tālākizglītības programmu īstenotāji , augstskolu izglītības programmu vadītāji) jāveido uz savstarpējas uzticēšanās un ieinteresētas sadarbības pamatiem. Svarīgi ir orientēties uz ilgtspējīgu pārvaldības darba organizāciju, kur tiek novērtēta katra individuālā loma, vērtība un kompetences kopējo uzdevumu īstenošanā.
5. Nepārtraukti pilnveidojiet ražošanas un apkalpošanas sistēmu, lai paaugstinot kvalitāti, samazinātu izdevumus.	Skolas administrācijai jāveido un jāuztur radoša sadarbības vide, kas ļautu skolēniem mācīties no kļūdām, patstāvīgi pilnveidot personību un mācību kvalitāti .	Regulāri jāveic pašas pārvaldības sistēmas funkciju audits, lai tā veidotu labvēlīgu vidi pedagogu profesionālajai pilnveidei.
6. Radiet darbinieku apmācības sistēmu darbavietā.	Skolas vadībai jāatbalsta jauno speciālistu iekļaušanās skolas kolektīvā, jāpalīdz sagatavoties skolas mērķu izpildei. Skolotāja personība ir piemērs skolēna mācīšanās prasmju veidošanā.	Sistēmā strādājošajiem jābūt aktīviem mūžizglītībā. Tālākizglītības sistēmas vadībai elastīgi jāatbalsta jaunu speciālistu iekļaušanās, jāveicina sadarbība ar strādājošajiem pedagogiem.
7. Radiet efektīvu vadības sistēmu. Pārbaudes mērķis ir palīdzēt cilvēkiem, ierīcēm strādāt labāk. Jāpilnveido gan administrācijas, gan ražotāju darbība.	Skolas vadības uzmanība tiek pievērsta tādas vides radīšanai, kas veicina visu skolēnu izaugsmi. Vadīt nozīmē palīdzēt, ne sodīt. Skolotājiem, vecākiem un sabiedrībai ir jādarbojas kopīgi.	Sistēmas vadībai jābalstās uz humānpedagoģiju un demokrātiskiem sadarbības principiem. Vadīšanas būtība ir konstruktīvas palīdzības un atbalsta sniegšana organizācijas kopējo mērķu sasniegšani.
8. Iznīciniet bailes, lai varētu efektīvi strādāt uzņēmuma labā.	Pārmaiņām jābalstās uz dalītu varu, atbildību un gandarījumu. Bailes grauj skolas kultūru, tās veido pretdarbību.	Jāveido efektīva motivācijas un stimulēšanas sistēma. Lai organizācijas vispārējo kultūru raksturotu dalīta vara, atbildība, visu strādājošo ieinteresētība

		rezultātos un gandarījums.
9. Novērsiet barjeras (norobežošanos) starp nodaļām.	Integrētas mācīšanās iespējas veicina skolēnu sekmes.	Nepieciešams veidot patstāvīgu sadarbības sistēmu starp visām tālākizglītības rezultātos ieinteresētajām pusēm. Pilnvērtīga informācijas aprite neatkarīgi no pārvaldības līmeņa veicinās kvalitatīva profesionālās pilnveides procesa nodrošināšanu skolotājiem, kas ir galvenais tālākizglītības sistēmas pastāvēšanas mērķis. Izstrādājot tālākizglītības programmas, jāņem vērā gan zinātnieku, gan pedagogu-praktiķu ieteikumi.
10. Atsakieties no lozungiem, kas aicina nemaz nepieļaut brāķi, un sasniegt jaunas virsotnes. Tas rada tikai pretdarbību, jo vairumā gadījumu vainīga ir sistēma, ne atsevišķu ražotāju darbs.	Skolotāji, skolēni, administrācija, ģimenes un sabiedrība dara kopīgu darbu, dalot varu, atbildību un gandarījumu par padarīto. Ja netiek sasniegti izglītības mērķi, vainīga ir sistēma, ne indivīds.	Jāveido sistēma, lai tālākizglītības piedāvājums būtu saskaņā ar valsts izglītības politikas un pedagogu profesionālās pilnveides vajadzībām. Ja rezultāti netiek sasniegti, vainīga ir sistēma, nevis atsevišķi indivīdi.
11. Atceliet ražošanas normas un vadīšanos pēc skaitliskajiem rādītājiem.	Mācību rezultāti skaitļos un burtu simbolos ne vienmēr atspoguļo skolēnu sekmes un darba kvalitāti.	Nepieciešami zinātniski pamatoti indikatori gan tālākizglītības pārvaldības sistēmas, gan pedagogu profesionālās pilnveides efektivitātes vērtēšanai. Jāveic ne tikai kvantitatīvā, bet arī kvalitatīvā rezultātu analīze.
12. Atceliet šķēršļus, kas traucē ierindas darbiniekam būt lepnam par savu meistarību.	Gan skolēni, gan skolotāji vēlas labi strādāt un just gandarījumu par padarīto. Skolai jāpiepūlas, lai skolotājs un skolēns kopīgā darbā novērstu nepilnības.	Jāveido nozares sabiedriskais tēls. Jānovērtē individuālie sasniegumi. Tālākizglītības pārvaldības darba rezultātu - pedagogu profesionālo pilnveidi - ietekmē arī sabiedriskā, ekonomiskā, politiskā vide.
13. Ieviesiet plašu kvalifikācijas un pašpilnveides sistēmu.	Ja skola vēlas būt labo skolu skaitā, tās vadībai, skolotājiem un skolēniem ir nepārtraukti jāmācās.	Izglītība un kvalifikācijas pilnveide ir nepieciešama nepārtraukti, jo organizācijas darbības efektivitātes nodrošināšana atrodas nepārtrauktā pilnveidē.
14. Dariet tā, lai katrs strādājošais kļūst par	Jaunā domāšana ir jāatbalsta visam skolas kolektīvam un	Plānoto mērķu sasniegšanai un kvalitātes nodrošināšanai

pārmaiņu programmas dalībnieku.	apkārtējai sabiedrībai, lai to padarītu par skolas darba struktūras un kultūras sastāvdaļu.	nepieciešama visas organizācijas posmu vienota darbība pārmaiņu ieviešanā.

Kvalitātes vadības principu ievērošana ir nepieciešama visos padagogu tālākizglītības pārvaldības cikla posmos. Pārdomāta pedagogu tālākizglītības stratēģijas plānošana un darbības programmas izstrāde institūcijās, kas dzīvē īsteno konkrētas pedagogu tālākizglītības aktivitātes un programmas ir priekšnoteikums nozares veiksmīgai darbībai. Arī Levin un Fulan izstrādātā darbības teorija sistēmas pārmaiņu īstenošanai piedāvā līdzīgu skatījumu, norādot, ka kvalitatīvas pārmaiņas organizācijā nodrošina:

- Ja tās tiek īstenotas visā sistēmā;
- Ja idejas atbalsta pozitīva darbība;
- Ja pārmaiņas veicina cilvēku personisko un kolektīvo motivāciju;
- Ja ir skaidrs attīstības virziens;
- Ja ir atbalstoša infrastruktūra, līderība un veiktspēja;
- Ja tiek veikta traucējošo faktoru pārvaldība;
- Ja notiek nepārtraukta izpēte un izvērtēšana;
- Ja tiek nodrošināta atgriezeniskā saite (Levin & Fullan, 2008).

Aplūkojot kompleksi kvalitātes principus saistībā ar konkrētiem pārvaldības struktūras posmiem, *(1.6.tab.)* var tikt īstenota valsts stratēģija pedagogu profesionalitātes nodrošināšanā.

1.6.tabula

Kvalitātes nodrošināšana tālākizglītības pārvaldībā. (kvalitātes nodrošināšanas sistēma, adaptējot V.E.Deminga VKP) *Avots:Autores izveidots*

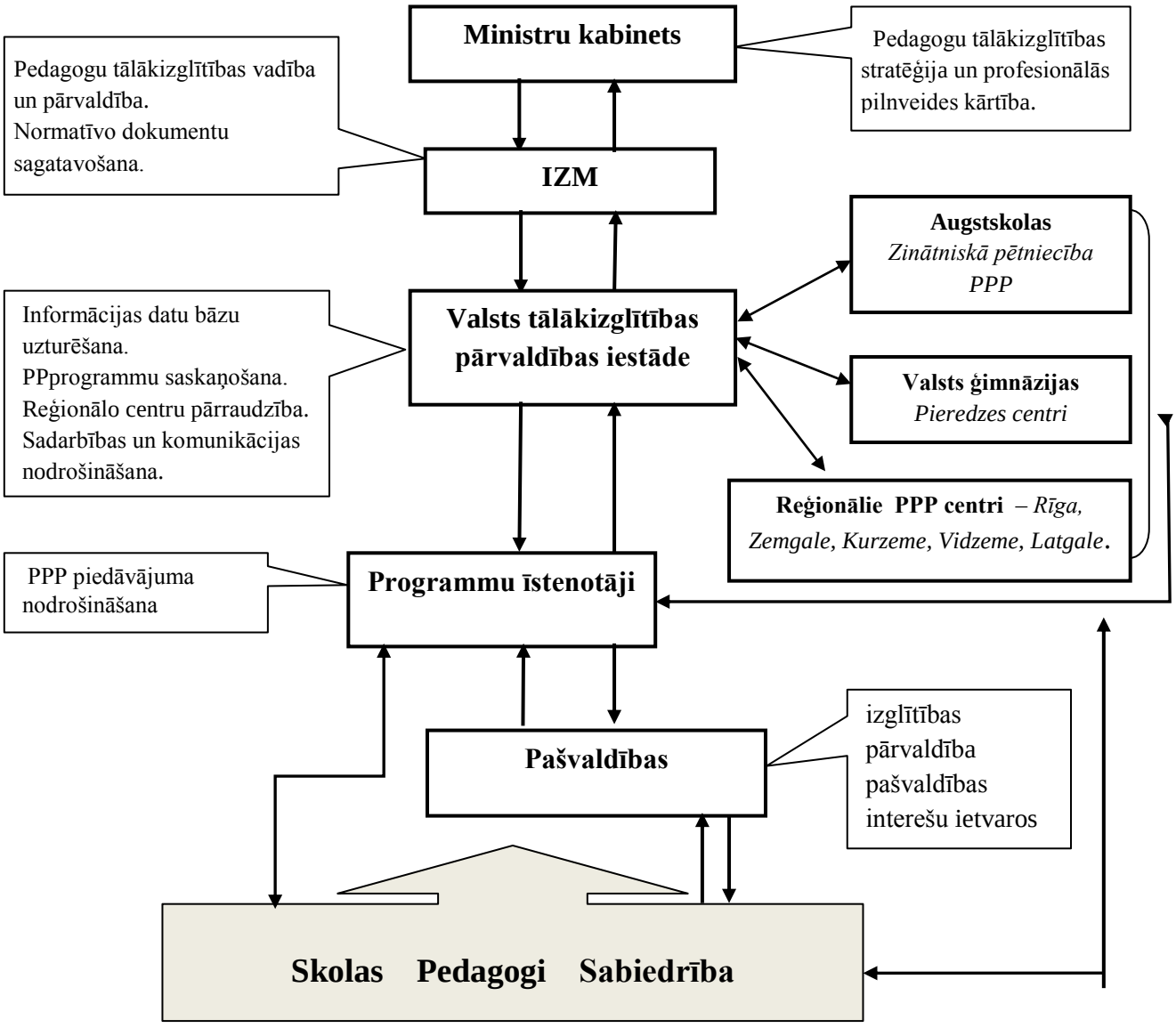
Tālākizglītības pārvaldības posms	***Procesi/ Dokumenti/resursi***	***Ko?***	***Kāpēc?***	***Kam?***
Plānošana	Izglītības politikas stratēģiskās plānošanas dokumenti ES,EP,EK dokumenti	Nosaka satura prioritātes Rīcības programmas, Izstrādā plānus	Darbības organizēšanai	Tālākizglītības sistēmas darbībai visos līmeņos
	Iepriekšējā atskaites perioda pārskati, atskaites; Kursu nodarbību vērošanas protokoli	Satura, organizācijas, pārvaldības pilnveidošana	Plāna izstrādei Lai pilnveidotu sistēmu	Vadītājiem

	Pedagogu , skolu aptaujas, Ekspertu aptaujas	Pedagogu profesionālās pilnveides vajadzības	Satura plānojuma sagatavošanai	Vadītājiem, Īstenotājiem, pedagogiem
Īstenošana (izpilde)	Pedagogu profesionālās pilnveides piedāvājuma īstenošana (kursi, semināri, u.c.formas) Līgumi Programmu katalogs	Programmas, finanses, kompetenču pilnveide,	PPP nodrošināšanai	Pedagogiem, Lektoriem, Īstenotājiem, Pārvaldības institūcijām
	Ārējā vērtēšana	Anketas, protokoli	Lai pilnveidotu satura un procesu plānošanu un īstenošanu	Lektoriem, Īstenotājiem, Pārvaldības institūcijām
Monitorings un izvērtēšana	Kursu dalībnieku aptaujas	Sniedz vērtējumu par satura un organizācijas kvalitāti	Lai pilnveidotu satura un procesu plānošanu un īstenošanu	Lektoriem, Īstenotājiem, Pārvaldības institūcijām
	Īstenotāju pašvērtējumi	Sniedz vērtējumu par satura un organizācijas kvalitāti	Lai pilnveidotu satura un procesu plānošanu un īstenošanu	Lektoriem, Īstenotājiem, Pārvaldības institūcijām
	Nodarbību vērošanas protokoli	Sniedz vērtējumu par satura un organizācijas kvalitāti	Lai pilnveidotu satura un procesu plānošanu un īstenošanu	Lektoriem, Īstenotājiem, Pārvaldības institūcijām
	Atskaites, kopsavilkums, Finanšu dokumentācija	Nodrošina budžeta resursu pārvaldību	Lai nodrošinātu satura un procesu plānošanu un īstenošanu	Pārvaldības institūcijām
Visu posmu pilnveide	Informācija e-vidē	Nodrošina komunikāciju	Informācijas aprite	Pedagogiem, Lektoriem, Īstenotājiem, Pārvaldības institūcijām
	Pārskata semināri, analīze, konsultācijas, modelēšana plānotājiem, lektoriem, īstenotājiem, sabiedrībai.	Analizē, pilnveido visus pārvaldības posmus	Lai formulētu stratēģiju, sagatavotu darbības plānu nākošajam ciklam	Pedagogiem, Lektoriem, Īstenotājiem, Pārvaldības institūcijām

Tālākizglītības pārvaldības cikla posmi attiecas uz pedagogu tālākizglītības institucionāli funkcionālās sistēmas darbību *(1.19.att.)*. Piedāvātā sistēma parāda visus šajā

nozarē iesaistītos posmus, sākot no pedagogiem un skolām, līdz IZM kā valsts vadošajai institūcijai, kuras pārziņā ir izglītības politikas veidošanas iniciatīvas tiesības un izglītības stratēģijas īstenošanas pārraudzība.

Piedāvātais modelis ir izstrādāts ņemot vērā 2003.gadā IZM ISEC Pedagogu tālākizglītības daļā izstrādāto funkcionālo modeli, kā arī pārmaiņas reģionālajā plānošanā, skolu skaita samazināšanos un nepieciešamību izmantot sadarbības iespējas ar augstskolām un labas prakses centriem - valsts ģimnāzijām, kuru pedagogu profesionalitātes resurss spēj nodrošināt pedagogu tālākizglītības funkciju veikšanu savā reģionā vai pašvaldībā.



1.19.att. Pedagogu tālākizglītības institucionāli funkcionālā sistēma *Avots: autores izveidota, izmantojot 2003.gada ISEC Pedagogu tālākizglītības daļas arhīva materiālus*

Sadarbība ar augstskolām jāaplūko divos aspektos:

1) zinātniskā potenciāla izmantošana pedagogu profesionalitātes attīstības izpētē;

2) mūsdienu aktualitātēm atbilstošu, kvalitatīvu pedagogu profesionālās pilnveides programmu sagatavošanā.

Izglītības politika, kura vērsta uz autonomijas principu īstenošanu, veicina pašvaldību aktīvāku iesaistīšanos izglītības un pedagogu tālākizglītības jautājumu risināšanā un sabiedrības interešu nodrošināšanā. Izglītības saturs mainās vēstures gaitā, sekojot sabiedrības ideālu un vērtību maiņai. Attiecīgi, notiek izmaiņas arī skolas koncepcijā, kurā norisinās procesi, kas vedina uz jauna un citāda izglītības satura nodrošināšanas nepieciešamību. Tāpēc, šobrīd, kad veidojas jauna pedagogu tālākizglītības sistēma, ir svarīgi sniegt atbalstu un novērtēt pašvaldību un skolu lomu un nozīmi šajos procesos.

Savukārt, reģionālie centri, kuri veidojas pēc pašiniciatīvas, būtu atbalstāmi valsts līmenī, lai nodrošinātu metodisko atbalstu un kvalitatīvu profesionālo pilnveidi tuvāk pedagogu dzīvesvietai.

Secinājumi:

Nodaļā apkopotie pētījumi par pārvaldības un izglītības pārvaldības vēsturisko attīstības gaitu un nozīmīgākajām pārvaldības teorijām, koncepcijām un modeļiem, ļauj secināt, ka mūsdienu pārvaldība ir moderna, daudzveidīga, uz attīstību un kvalitātes pilnveidi orientēta vadības sistēma un metodoloģija. Pārvaldības organizācijā nozīmīga ir sistēmpieejas īstenošana. Ikvienas organizācijas vadība ir cieši saistīta ar kontekstu - sava laikmeta ekonomiskajiem un politiskajiem apstākļiem, sabiedrības vērtību sistēmu, kontrolējošām organizācijām, patērētāju interesēm un pieprasījumu, likumdošanu, konkurējošām organizācijām, tehnikas un tehnoloģiju attīstības līmeni.

Izglītības pārvaldība ir jauna disciplīna, kuras izveidē tiek eklektiski izmantoti dažādu pārvaldības teoriju un modeļu elementi. Kvalitāte, kas gadsimta garumā ir pamatfaktors ekonomikas attīstībā, 21.gadsimtā kļūst arī par izglītības sistēmu attīstības orientieri.

Pēc daudzu pārvaldības pētnieku atziņām var secināt, ka Wiljam Edvard Deming izveidotā Vispārējās kvalitātes pārvaldība (VKP) ir universāla, elastīga sistēmiska pieeja, kuras metodoloģiskais modelis uzsver pārmaiņu nepieciešamības, mijiedarbības, sadarbības un komunikācijas un atgriezeniskās saites nozīmi organizācijas vadīšanā. VKP var elastīgi izmantot dažādu nozaru organizāciju attīstības plānošanā un vadīšanā, jo savā teorijā tas piedāvā universālus pārvaldības pamatprincipus (Deming 14 principi, Jurana triloģija, Krosbija 14 soļi un Išikavas 6 principi), kuri var tikt izmantoti konkrētas organizācijas vīzijas

un stratēģisko mērķu noteikšanā. Deming aplis strukturē organizācijas darbības pamatvirzienus- *plānot- darīt- vērtēt- rīkoties*, kas var tikt piemērots konkrētas nozares, arī pedagogu tālākizglītības pārvaldības struktūras veidošanā.

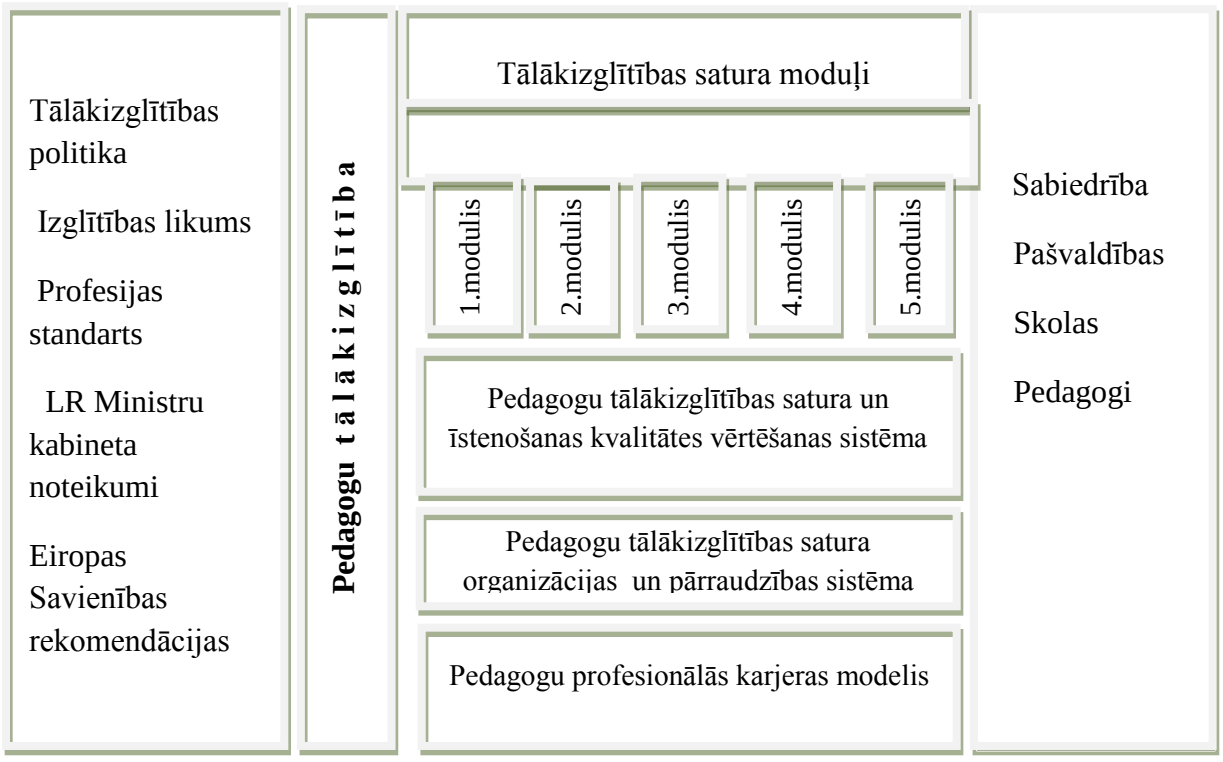
Promocijas darbā, pētot un analizējot nepārtraukto pedagogu profesionālo pilnveidi tālākizglītībā, vērība tiek pievērsta sistēmas pārvaldības pieejas un Vispārējās kvalitātes pārvaldības teorētisko un metodoloģisko pamatprincipu pielietošanai. VKP atbilstību izskaidro izveidotais konceptuālais modelis un tajā pamatotā iespēja vadīt organizācijas pārvaldības procesus pārmaiņu situācijā, kādā šobrīd atrodas arī pedagogu tālākizglītība Latvijā.

II PRAKTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

5. PEDAGOGU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS PĀRVALDĪBAS IZPĒTE

5.1. Pētījuma organizācija, metodes un metodoloģija.

Valsts izglītības sistēmai ir sarežģīta struktūra, kurā būtiska vieta ir pedagogu izglītībai un tālākizglītībai. Promocijas darbs ir vērsts uz situācijas izpēti pedagogu tālākizglītībā, ar mērķi pilnveidot tās pārvaldību, izveidojot modeli. Tā kā jebkuras sistēmas elementi ar savu mijiedarbību piešķir sistēmai kvalitatīvi atšķirīgas īpašības, tās izpratne nav iedomājama bez atsevišķo elementu, to attiecību un konteksta izpētes *(2.1.att.)*.



2.1.attēls. Pētījuma objekts. *Avots: autores izstrādāts, izmantojot Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide, 2008.g.*.

Pedagogu tālākizglītības politika tiek veidota valsts izglītības politikas ietvaros, ievērojot Latvijas sabiedrības intereses un Eiropas Savienības ieteikumus. Izglītības procesa svarīgāko posmu veido profesionālu pedagogu darbs. Tāpēc katra valsts veido un atbalsta tālākizglītības sistēmu nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides nodrošināšanai. Latvijā izglītības sistēmas reformas pedagogu tālākizglītībā turpinās 20 gadu garumā. 2008.gadā tiek uzsākta jaunas sistēmas ieviešana, kuras pamatelementi ir: tālākizglītības satura moduļu sistēma, pedagogu tālākizglītības satura un īstenošanas kvalitātes vērtēšanas

sistēma, pedagogu tālākizglītības satura organizācijas un pārraudzības sistēma un pedagogu profesionālās karjeras modelis *(2.1.att.)*.

Mainoties izglītības paradigmai, zinātniskā līmenī risināma problēma ir pretruna starp sabiedrības vajadzībām ikvienā skolā nodrošināt mūsdienīgu, kvalitatīvu mācīšanas un mācīšanās procesu un šīm vajadzībām atbilstošu nepārtrauktu pedagogu profesionālo pilnveidi. Var apgalvot, ka pedagogs vistiešākajā veidā ir gan mūžizglītības dalībnieks, gan tās īstenotājs un veicinātājs ar savu personisko piemēru.

Izglītība ir mainīga sistēma, pārmaiņas tās attīstībā ir nepieciešamas un tādas tās būs vienmēr. Latvijas pedagogu tālākizglītības sistēmas darbība var tikt aplūkota kā **zinātniskā problēma** ar tās formas un satura nenoteiktību un darbības organizācijas fragmentārismu, kas cieši saistās ar stratēģiskās plānošanas kvalitāti nozarē. Situācijā, kad sabiedrībā sāk dominēt zināšanu ekonomikas ideoloģija, arī Latvijas izglītības politikā nepieciešama akcentu maiņa. Uz to rosina pasaules un Eiropas organizāciju (UNESCO, OECD, EP) ieteikumi, kuri balstīti plašos, salīdzinošās izglītības pētījumu ciklos (IEA PIRLS, TIMSS, OECD PISA, TALIS, u.c.).

Promocijas darba praktisko pētījumu un datu analīzes **mērķis** ir pārbaudīt un pilnveidot teorētiskajā daļā izveidoto modeli un izstrādāt ieteikumus tālākizglītības pārvaldībai nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides nodrošināšanā. Tas ir starpdisciplinārs pētījums, kas galvenokārt attiecas uz vadībzinātnes izglītības vadības apakšnozari, skarot pedagoģijas, ekonomikas, sistemoloģijas, un atsevišķus filozofijas un politikas jautājumus.

Atbilstoši promocijas darbā izvirzītajam mērķim un hipotēzei, tika veikts **novērtējuma pētījums**, kuru veido:

1. mērķu un uzdevumu definēšana;
2. pētījuma veikšanai nepieciešamo resursu (iestāžu, organizāciju un personu loka) apzināšana;
3. nepieciešamās informācijas avotu izvēle un definēšana;
4. pētījuma metožu izvēle;
5. datu ieguve un apstrāde;
6. rezultātu analīze;
7. pētījuma atskaites sagatavošana.

Pētījumā tiek izmantotas **kvalitatīvās metodes** – literatūras analīze, dokumentu kontentanalīze, ekspertu intervija (SVID), fokusa grupas diskusija, strukturētā intervija, kā arī **kvantitatīvā** pētījuma mērinstruments - pedagogu aptauja (anketēšana). Metožu kombinēšana palīdz veidot saiknes starp dažādām datu grupām un veidot secinājumus. Tiek veikta pedagogu tālākizglītības satura pārvaldības konceptuālā modeļa aprobācija.

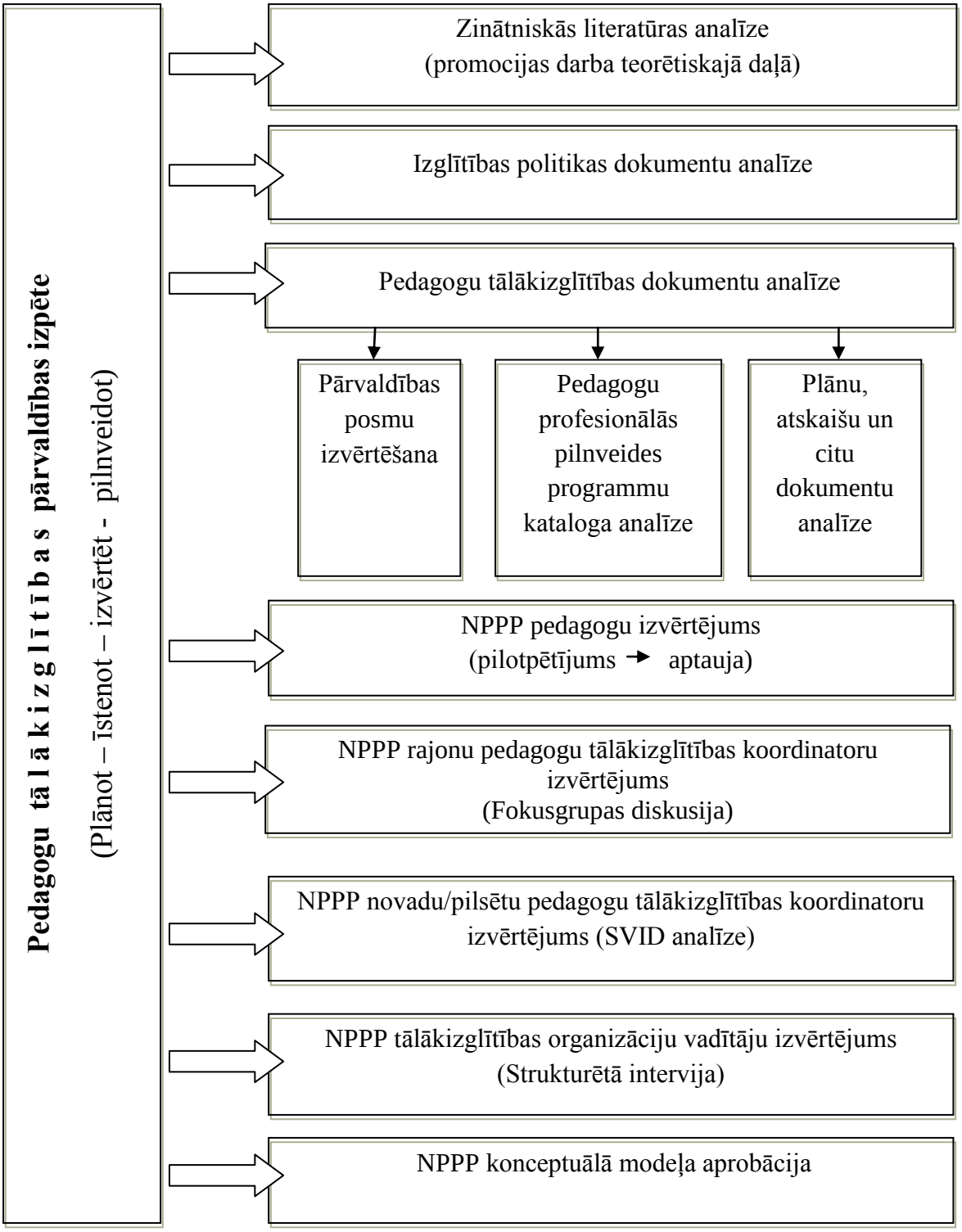
Kvalitatīvā pētījuma metodes izvēli promocijas darbā nosaka izvirzītais mērķis un uzdevumi, kas paredz analizēt un novērtēt tālākizglītības pārvaldību Latvijā pēc izglītības reformas uzsākšanas 1991.gadā. Mayring norāda, ka kvalitatīvās analīzes pielietojums nepieciešams gadījumos, kad pētījuma objekts ir ļoti atvērts, ar plašu konteksta ietekmi un ja tiek plānota holistiska analīze (Mayring, 2004), kā tas ir arī šajā pētījumā, kad tiek veikta summējošā kontentanalīze.

Jebkuras organizācijas procesu vadību atspoguļo stratēģiskie, darbības plānošanas, īstenošanas un novērtēšanas dokumenti. Veicot situācijas izpēti nozarē, darba teorētiskajā daļā apskata veidā, tiek sniegts pārskats par pedagogu tālākizglītības sistēmas maiņu un attīstību pēc valsts izglītības sistēmas reformu uzsākšanas. Pētnieciskajā daļā tika veikta 2007.-2009.gada tālākizglītības pārvaldības dokumentu arhīva materiālu analīze. Šajā periodā, pedagogu tālākizglītība tika plānota pēc noteiktas pārvaldības struktūras trīs līmeņos - valstī, pašvaldībās un izglītības iestādēs *(2.pielikums).* IZM Izglītības satura un eksaminācijas centra Pedagogu tālākizglītības daļa 2003.gadā sistematizē iepriekšējos gados veiktos reformas rezultātus, ņemot vērā valsts normatīvo atbalstu un piešķirto finansējumu. Katram atbildības līmenim tika formulētas funkcijas, normatīvā bāze, prioritāšu noteikšanas iespējas, tālākizglītības īstenotāji un adresāti, īstenošanas organizācijas aspekti un finansējuma avotu raksturojums. Shēma atspoguļo tālākizglītības pārvaldības struktūru, līdz IZM iestāžu tīkla un to darbības reorganizācijai - 2010.gada 1.jūlijam.

Situāciju būtiski izmaina reģionālā reforma un valsts budžeta līdzekļu samazinājums 2010.gadā, kas neļauj iekļaut šo laika posmu kopējā salīdzinošā izpētē. Šajā gadā tika veikta pedagogu aptauja, lai pētītu iepriekšējos trīs gados iegūtās profesionālās pilnveides satura, formas un pārvaldības kvalitātes un efektivitātes vērtējumu. Tātad, promocijas darbā, veicot pedagogu tālākizglītības satura pārvaldības analīzi, tiek ņemta vērā 2.pielikumā atspoguļotā struktūra. Sistēmas darbības vērtēšanā un analīzē izmantoto ārējo un iekšējo informācijas avotu dažādība veicina promocijas darba pētījuma drošumu un validitāti. Kā iesaka Erlandson, u.c., lai nodrošinātu kopējo pētījuma mērinstrumentu drošību un validitāti tiek lietota triangulācija, pievēršot uzmanību pierādījumu – datu un metožu dažādībai. (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993). 2.2.attēlā tiek piedāvāts promocijas darba pētnieciskās daļas kopējais dizains.

Promocijas darba empīriskā pētījuma **metodoloģija** veidota, izmantojot Alreck & Settle (2003.), Babble (2006), Bogdan & Biklen (2007), Bryman (2004), Denzin, & Lincoln (1998, 2003), Dravnieka (2002), Erlandson,u.c. (1993), Geskes & Grīnfelda (2006), Glaser & Strauss (1967), Krastiņa (1998), Krippendorff (1980), Kristapsones (2008), Kroplija & Raščevskas (2004), Lasmaņa (2002), Lasmaņa & Kangro (2004), May (2001), Mayring,

(2004), Stemler (2001), Wolff (2001).,u.c. izstrādātās teorētiskās nostādnes un metodiskos ieteikumus.



2.2.attēls. Pētījuma dizains.*Avots: autores izstrādāts.*

Pētījuma posmi

1.posms : ar promocijas darba tēmu saistītās vadības zinātnes, pārvaldības, un pedagoģiskās literatūras, izglītības politikas stratēģisko dokumentu analīze promocijas darba teorētiskajā

daļā (2007.-2010.). Empīriskais pilotpētījums aptaujas sagatavošanai (2009.g. augusts – decembris).

2.posms: pedagogu profesionālo kompetenču pilnveides pārvaldības procesa izpēte:

2.1. Ekspertu fokusgrupas diskusija par pedagogu profesionālās pilnveides programmu īstenošanas pārvaldību (2008.g. novembris).

2.2. Pedagogu aptauja par tālākizglītības kvalitāti un Efektivitāti (2010.g. augusts – oktobris).

2.3. Novadu/pilsētu tālākizglītības darba koordinatoru SVID analīze par pedagogu tālākizglītību (2011.g. marts).

2.4. Tālākizglītības organizāciju vadītāju strukturētā intervija (2011.g.marts - 2011.g. aprīlis).

3.posms: Pedagogu tālākizglītības pārvaldības konceptuālā modeļa aprobācija (2009.g. novembris – 2010.g. jūlijs). Ieteikumi modeļa ieviešanai. Pētījuma rezultātu apkopošana un noformēšana (2011.gads).

5.2. Pedagogu profesionālās pilnveides jautājumu izpēte izglītības politikas un tālākizglītības pārvaldības dokumentos

Dokumenti, kuru apzīmējums kvalitatīvajā pētījumā ir „teksts", satur liecības par notikumiem vai faktiem, kas ieņem nozīmīgu vietu modernajās sabiedrībās. Mūsdienās administrēšana organizācijās un iestādēs saistās, galvenokārt, ar dokumentēšanu. Teksti, no vienas puses, paplašina komunikācijas iespējas, padarot to neatkarīgu no ziņas (informācijas) laika un vietas. No otras puses, to apdraud precizēšanas un papildus noskaidrošanas iespēju trūkums. Lielākā oficiālo dokumentu daļa ir domāta noteiktai mērķauditorijai. Uz pedagogu tālākizglītību attiecināmo dokumentu mērķauditorija, ir ļoti plaša - no atsevišķiem pedagogiem līdz sabiedrībai kopumā, visiem, kas ieinteresēti izglītības rezultātos.

Kvalitatīvo pētījumu būtība saistās ar procesu un nozīmju pētīšanu. Kā atzīst virkne zinātnieku (Bogdan & Knopp-Biklen, 2007; Kroplijs & Raščevska, 2004; Cropley, 2002; Wolff, 2001; Denzin & Lincoln,1998; Glaser & Strauss, 1967; u.c.), to raksturo divi pamatnosacījumi: pētījums tiek orientēts uz hipotēžu izvirzīšanu un analizētie dati ir formulēti valodas formā (intervijas, novērojumu pieraksti, dokumenti, u.c.). Tā kā kvalitatīvais pētījums notiek dabiskajā vidē, pētniekam veicot interpretāciju un iedziļinoties jēgā, kuru pētāmajam objektam piešķir cilvēki, tad to, pēc izziņas metodes, var saukt par induktīvu vai deduktīvu. Pētnieku un pētāmo saista vērtību izpratne, sociālais konteksts, un konkrētā situācija.

Kā atzīmē Smith, kvalitatīvajā pētniecībā dokumentus var uzskatīt par to autoru metodoloģiski un situatīvi nosacītiem veidojumiem. Katra mūsdienu sabiedrības cilvēka esamību lielā mērā atspoguļo dokumenti. To nozīmīguma pieaugumu ietekmē vispārējā tendence organizēt un atspoguļot dokumentos visas cilvēkdarbības jomas (Smith,1978).

Wolff dokumentus sauc par standartizētiem artefaktiem, jo tiem ir noteiktas, tipiskas formas: līgums, ziņojums, sertifikāts, atskaite, plāns, dienasgrāmata, statistikas dati, u.c. Oficiālie dokumenti funkcionē arī kā institucionalizēts informators, kas ļauj tos likumīgi lietojot, izdarīt secinājumus par attiecīgo organizāciju, tās ideoloģiju un aktivitātēm (Wolff, 2001), kā tas notiek arī promocijas darba ietvaros veiktajā pētījumā. Ikviens, lasot dokumentu kā galveno informāciju par kādu notikumu vai faktu, to uztver caur dokumentā piedāvāto skatupunktu. Pētniekam jāņem vērā, ka to autoru darbību un izstrādes procesu raksturo zināms formālisms, ko rada nepieciešamība ievērot noteiktus formas un satura noteikumus un standartus.

Ar jēdzienu dokumentu analīze var tikt saprasta pētniecības metode vai speciāla pieeja rakstītajam tekstam. Kā atzīmē Weber, kontentanalīze jeb dokumentu analīze visbiežāk tiek lietota, lai atklātu un aprakstītu individuālās, grupu, institucionālās vai sociālās jomas dokumentus (Weber,1990).

Ņemot vērā dokumentu tapšanas nosacījumus un veidu, zinātniskajā pētniecībā tos var lietot ierobežoti, galvenokārt, kā pierādījumus vai indikatorus faktiskā satura un lēmumu pieņemšanas procesa procedūras noskaidrošanai. Varam secināt, ka dokumenti pārstāv noteiktu, ierobežotu datu līmeni. Vairāki pētnieki uzskata, ka jēdziena „dati" lietošana attiecībā uz šiem materiāliem, ir diskutabla, (Kroplijs & Raščevska, 2004,2010; Wolff, 2001; Denzin&Lincoln,1998; Glaser & Strauss, 1967; u.c.), ka šie dati ir subjektīvi materiāli, kas pārstāv speciāli „nogludinātu" viedokli, kuru tie pauž par savas organizācijas darbību ārējai videi – sabiedrībai. Tāpēc tos nevar lietot tāpat kā citus pētniecības rezultātus, kurus, piemēram, iegūst intervijās vai novērojumos. Pat tos dokumentus, kuri ir faktoloģiski ziņojumi, nevar uzskatīt par pilnīgu informācijas avotu, tie ir jāapstrādā un jāanalizē kā metodoloģiski tapuši komunikācijas rīki. Tātad, tos var vērtēt kā paņēmienu atspoguļot informāciju noteiktai mērķauditorijai.

Dokumentus parasti raksturo to tapšanas procesa anonimitāte. Wolff atzīmē, ka kvalitatīvā dokumentu izpēte vairāk ir mērķēta uz to strukturālo problēmu izpēti un jēdzienu metodoloģiskās nozīmes noskaidrošanu. Vēl to analīze var palīdzēt meklēt skaidrojumu formulējumiem un prezentācijas stratēģijai, bet ne sniegt būtiskas saturiskas atklāsmes. (Wolff, 2001). Pedagogu tālākizglītības pārvaldības oficiālie dokumenti arī ir viens no kvalitatīvo datu veidiem, kuru analīzē tas jāņem vērā.

Skolas un citas izglītības nozares iestādes rada dokumentus dažādiem mērķiem. To var raksturot kā birokrātisku procesu, kura laikā top milzīgs daudzums dažāda satura un apjoma komunikācijas failu un tekstu: stratēģiskie politikas plānošanas dokumenti, ziņojumi, darbības plāni, atgādinājumi, priekšlikumi, nolikumi, rīkojumi, ētikas kodeksi, informācija masu medijiem, sludinājumi, projektu materiāli, statistiskā informācija, atskaites, utml. Tāpēc, veicot dokumentu atlasi no IZM ISEC arhīva, promocijas darbā tika pievērsta uzmanība analīzei izvēlēto dokumentu atbilstībai pētījuma mērķim. Jo, kā atzīmē arī Bogdan & Knopp-Biklen, kvalitatīvie pētnieki tos var izmantot izlases veidā. Pētniekus neinteresē „patiesība", vai „patiesā aina" tradicionālajā izpratnē. pētnieku visbiežāk interesē komunikācijas forma, vai kā strādājošie skolā, iestādē vai organizācijā saprot savas iestādes misiju, mērķus, uzdevumus, salīdzinot ar jau zināmo, zinātniskajā literatūrā aprakstīto. (Bogdan & Knopp-Biklen, 2007).

Daudzi no tiem, ko saucam par oficiālajiem dokumentiem nav pilnībā pieejami visiem interesentiem. Promocijas darbā tiek pētīti IZM ISEC un VISC dokumenti, kuri attiecas uz pedagogu tālākizglītības satura pārvaldību: procesu plānošanu, īstenošanu, izvērtēšanu un pilnveidošanu.

Bogdan & Knopp-Biklen oficiālos dokumentus iedala: iestādes iekšējie dokumenti, ārējās komunikācijas dokumenti un dokumenti par personālu. Iestādes iekšējie dokumenti nodrošina informācijas apriti organizācijā vai sistēmā. Pārsvarā tā ir hierarhiska rakstura – tā cirkulē no vadības pie darbiniekiem un otrādi. Iekšējie dokumenti atklāj informācijas ķēdi par iestādes, organizācijas vai visas sistēmas iekšējiem likumiem, noteikumiem, rīkojumiem, pavēlēm. Šo dokumentu izpēte, galvenokārt, var dot norādes uz vadības stilu un sniegt ieskatu darbinieku vērtību sistēmā. Promocijas darbā šie dokumenti netiek pētīti.

Ārējās komunikācijas dokumentus iestāde, organizācija vai sistēma rada sabiedriskai lietošanai, tie ir:

- paziņojumi par darbības filozofiju un darbības programmām,
- biļeteni,
- aktualitāšu paziņojumi,
- gadagrāmatas vai pārskata ziņojumi,
- brošūras (metodiski materiāli, ieteikumi, noteikumi, paraugi, u.c.) (Bogdan & Knopp-Biklen, 2007).

Analīzei promocijas darbā, tika atlasīti dokumenti, kuri ir attiecināmi un ļauj vērtēt pedagogu profesionālās pilnveides satura pārvaldības visu posmu īstenošanu: darba plāni un

pārskati, vajadzību plānošanas, profesionālās pilnveides kursu un citu pasākumu īstenošanas, koordinēšanas, organizēšanas un izvērtēšanas dokumenti.

Šie materiāli ļauj pētīt administratīvās sistēmas struktūru, viedokli par darbības perspektīvu, un citus aspektus. Jāņem vērā, ka informāciju pirms publiskošanas rediģē iestādes darbinieki, tās vadītājs, kura uzdevums ir radīt pozitīvu iespaidu par organizācijas darbību. Izmantot pētījumos var dokumentus, ja zināms, kas tos ir radījis un ar kādu mērķi. Tātad, ja ir zināms to tapšanas sociālais konteksts.

Dokumentu kontentanalīzē nepieciešams datus sistematizēt. Vairāku pētnieku darbos tā tiek definēta kā sistematizējoša tehnika (Stemler, 2001), kuru lieto, lai liela apjoma tekstu, balstoties uz precīzi formulētiem kodēšanas likumiem, izteiktu nedaudzās satura kategorijās, tādejādi, identificējot specifiskās iezīmes tajā (Krippendorff, 1980; Weber, 1990). Kontentanalīze palīdz noteikt arī dokumenta veidu un tā uzbūves sistēmu.

Pēc Krippendorff, būtiski, lai no pētīto dokumentu kopas apjoma netrūku ievērojama tās daļa. Otrkārt, jāatlasa tikai tie dokumenti, kuri atbilst analīzei nepieciešamā dokumenta definīcijai, kā arī jāatsakās no dokumentiem, kurus nav iespējams kodēt to daudznozīmīgā satura dēļ.

Jebkurā kontentanalīzē ir nepieciešams atbildēt uz sešiem jautājumiem:

1) Kuri dati tiek analizēti?
2) Kā tie ir atlasīti?
3) No kādas kopas tie nāk?
4) Kādas ir konteksta attiecības ar datiem, kas tiek analizēti?
5) Kādas ir analīzes robežas?
6) Kāds ir secinājumu mērķis? (Krippendorff,1980).

Promocijas darbā, caurskatot ISEC Tālākizglītības nodaļas darba dokumentu arhīvu laika posmā no 2007. - 2010.gadam, tika atlasīti datu ziņā nozīmīgākie, kas sniedz būtisku, visaptverošu informāciju par pedagogu profesionālās pilnveides procesa pārvaldības posmiem.

Balstoties uz iepriekš (5.1. un 5.2.nodaļā) aprakstītajām zinātniskās pētniecības atziņām, dokumentu kvalitatīvajai analīzei promocijas darbā tika izveidotas divas grupas:

- Valsts izglītības politikas veidošanas (plānošanas) dokumenti;
- Darbības (pārvaldības) dokumenti.

Plānošanas dokumentu analīze.

Pirmā dokumentu grupa *(3.pielikums),* kuru veido izglītības politikas dokumenti, tiek analizēta ar **mērķi** noskaidrot, kā tajos atspoguļoti pedagogu tālākizglītības un profesionālās pilnveides jautājumi Latvijas valsts izglītības politikā. Tie ir izglītības politikas stratēģiskās

plānošanas dokumenti, kuros aplūkoti pedagogu tālākizglītības un profesionālās pilnveides jautājumi. Analizē tika iekļauta arī *Pedagogu tālākizglītības attīstības koncepcija 1999.-2004.gadam (1.pielikums).* Tās darbības laiks ir beidzies, neīstenojot plānoto. Tomēr dokuments uzskatāms par pirmo stratēģisko plānu pedagogu tālākizglītībā, saskaņā ar kuru 2003.gadā IZM un ISEC Pedagogu tālākizglītības daļa izveidoja un uzsāka īstenot noteiktu pārvaldības struktūru *(2.pielikums)* .

Kvalitatīvā dokumentu analīze veikta, ekstrahējot tematiski atbilstošās satura vienības, un izmantojot hermeneitisko pieeju, lai veidotu organizētas informācijas kopu, kas sniedz priekšstatu par pētīto jautājumu.

Aplūkotie dokumenti un normatīvie akti *(3.pielikums)* vispārīgā formā uzsver izglītības sistēmas nozīmi uz zināšanām balstītas, demokrātiskas un sociāli integrētas sabiedrības attīstībā. To var pieņemt kā netiešu apliecinājumu tam, ka arī pedagogi, kā izglītības sistēmas daļa, ieņem šo nozīmīgo vietu valsts un sabiedrības attīstības procesos. Kā prioritāri valsts izglītības reformu virzieni tiek nosaukti izglītības kvalitātes un pieejamības paaugstināšana, institucionālā attīstība un efektīva resursu izmantošana.

Pedagogs ir reglamentēta profesija, kurai valsts nosaka prasības izglītībai, kvalifikācijai, profesionalitātei un tās pilnveidei. Veiksmīgu izglītības pārmaiņu pamatā ir pedagogu spēja mainīties nepārtraukti attīstoties un pilnveidojoties. Izglītības likums nosaka, ka pedagoga pienākums ir pastāvīgi pilnveidot savu izglītību un profesionālo meistarību. Pēc normatīvajiem dokumentiem, pedagogu profesionālā pilnveide notiek pašizglītības formā un iestādēs, kas īsteno attiecīgas izglītības programmas. Likums deleģē IZM organizēt un koordinēt pedagogu profesionālo pilnveidi. Saskaņā ar Ministru Kabineta noteikumiem nr.347, kas precizē Izglītības likuma prasības pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai, pedagogs ir atbildīgs par savas profesionālās meistarības pilnveidošanu, apgūstot profesionālās pilnveides programmas, kuru apjoms nav mazāks kā 36 stundas triju gadu laikā. Vienlaicīgi, tas nozīmē, ka valstij jāsniedz atbalsts pedagogam norādītā apjoma tālākizglītības iegūšanā, kas tiek veikts no 2006.-2009.gadam, kad tiek piešķirts finansējums nepieciešamajā apjomā.

Pedagogu tālākizglītības attīstības koncepcija 1999.-2004.gadam, kas tika pieņemta tūlīt pēc Izglītības likuma (1998.), ir svarīgākais stratēģiskās plānošanas dokuments pedagogu tālākizglītībā, kas nosaka, ka pedagoga izglītošanas un tālākizglītības sistēmas attīstība, un pedagoga sociālā statusa paaugstināšana ir izglītības sistēmas attīstības prioritātes. Pedagogu tālākizglītības mērķis ir nodrošināt pedagogu un izglītības darba vadītāju iepriekš iegūtās izglītības turpināšanas un profesionālās meistarības pilnveides atbilstību izglītības attīstības, pedagogu un sabiedrības vajadzībām. Daļu koncepcijā izvirzīto uzdevumu īsteno IZM ISEC

Pedagogu tālākizglītības daļa, tomēr līdz 2004.gadam visaptveroša sistēma valstī izveidota netiek. Nav arī izglītības politikas dokumenta, kas stratēģiski plānotu turpmāko pedagogu tālākizglītības attīstību pēc 2004.gada.

Nākas secināt, ka izglītības politikas dokumentu saturā pedagogu tālākizglītības un profesionālās pilnveides jautājumi valstī tiek aplūkoti ļoti vispārīgi . Protams, lai īstenotu labu pārvaldību, nepieciešami konkrēti stratēģiskās plānošanas un rīcības dokumenti.

Pārvaldības dokumentu analīze.

Lai novērtētu kā aplūkoto izglītības politikas plānošanas dokumentu saturs tiek īstenots praktiskajā darbībā, tiek pētīta dokumentu grupa, kas attiecināma uz IZM ISEC valstī īstenoto tālākizglītības pārvaldību. Analīzes teorētiskā izlase ir netiešie dati - vispārējā izglītībā no 2007. līdz 2010.gadam spēkā esošie dokumenti, saskaņā ar kuriem notika pedagogu profesionālās pilnveides darba pārvaldība Latvijā.

Pētījuma **mērķis,** analizējot šīs grupas dokumentus, ir izvērtēt pārvaldības cikla īstenošanas kvalitāti, pētīt dokumentu saturu, nosakot to vietu un nozīmi nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides (NPPP) nodrošināšanā.

Pētījuma jautājums tika formulēts: Vai dokumenti nodrošina NPPP procesa visu posmu pārvaldību?

Tas ietver pakārtotos jautājumus:

- Ko dokumenti nosaka?
- Kādus procesus tie regulē?
- Uz kuriem pārvaldības posmiem tie attiecas?

Pētījumu veido sekojoši soļi:

1.solis - dokumentu izlases veidošana. Dokumentu, kuri attiecas uz pedagogu tālākizglītību un profesionālo pilnveidi (kompetenču pilnveidi), atlase. Atlasot analīzei, tika sagatavots dokumentu saraksts ar 10 vienībām.

2.solis – tiek definēti vispārīgi jautājumi, kas raksturo pedagogu profesionālās pilnveides procesu un tālākizglītību: ko dokumenti nosaka? kādus procesus tie regulē? uz kuriem pārvaldības posmiem tie attiecas?

3.solis – dokumentu lasīšana, izziņas priekšmeta identificēšana.

4.solis - saiknes izveidošana ar Vispārējās kvalitātes pārvaldības ciklu *(plānot-darīt-vērtēt-pilnveidot)* (*2.1.tabula).*

2.1.tabula

ISEC Pedagogu tālākizglītības daļas dokumentu analīze. *Avots: autores izveidota.*

Dokumenti	**Ko dokumenti nosaka?**	**Kādus procesus tie regulē?**	**Uz kuriem pārvaldības posmiem attiecas?**
IZM Izglītības satura un eksaminācijas centra (ISEC) gada darba plāns	NPPP mērķus, uzdevumus un sasniedzamos rezultātus plānošanas periodā	NPPP īstenošanas gaitu	Plānošana Īstenošana Vērtēšana
IZM ISEC plāns mēnesim (katram atsevišķi)	Konkretizē un precizē gada plānu, uzdevumus un atbildību plānošanas periodā	Pasākumu koordinācija, secība	Plānošana Īstenošana Vērtēšana
Tematiskais pedagogu tālākizglītības vajadzību apzināšanas projekts	Nosauc prioritāros virzienus	PPP vajadzību formulēšana konkrētos tematos Sadarbība ar tālākizglītības koordinatoriem pašvaldībās	Plānošana
Pedagogu tālākizglītības kursu tēmu piedāvājums blokos	Valsts finansētais tematiskais tālākizglītības piedāvājums	PPP izvēles iespējas	Plānošana Īstenošana
ISEC pedagogu aptaujas anketu kopsavilkums (*trīs mēnešus pēc kursu īstenošanas, - piemērs*	Apkopo informāciju kvalitātes vērtēšanai	Iegūtās PPP kvalitātes, efektivitātes izvērtēšana	Vērtēšana Pilnveide
Kursu noslēgumā veikto (klausītāju) vērtējumu kopsavilkums	Apkopo informāciju kvalitātes vērtēšanai	Kursu īstenošanas kvalitātes izvērtēšana	Vērtēšana *Pilnveide*
Kursu nodarbību vērošanas protokoli	Nosaka kursu īstenošanas vērtēšanas kritērijus un indikatorus	Kursu īstenošanas kvalitātes izvērtēšana	Vērtēšana *Pilnveide*
IZM Nolikums par PPP programmu saskaņošanu	Kvalitātes kritērijus saturam	Regulē PPP programmu sagatavošanas un izstrādes procesu	Plānošana Īstenošana Vērtēšana
PPP programmu katalogs	Reģistrē ar IZM saskaņotās programmas	Regulē PPP programmu piedāvājumu valstī	Plānošana Īstenošana
IZM Izglītības satura un	Apraksta sasniegtos	Analīze,	Vērtēšana

eksaminācijas centra (ISEC) gada pārskats	rezultātus	izvērtēšana, pašvērtējums, IZM un sabiedrības informēšana	*Pilnveide*

Analīzē tiek izmantota hermeneitiskā pieeja. Par pamatu analīzes rezultātu strukturēšanai tiek ņemti Vispārējās kvalitātes pārvaldības (VKP) teorijas kvalitātes cikla posmi. Šīs metodoloģijas piemērotība NPPP nodrošināšanai ir analizēta, vērtēta, adaptēta un pamatota promocijas darba teorētiskajā daļā. Tas nozīmē, ka pētījuma process tika strukturēts, izsekojot pedagogu tālākizglītības īstenošanas procesu pārvaldības posmiem dokumentu saturā. Tika meklēta saistība starp dokumentu analīzes procesā ekstrahētajām satura vienībām un VKP teorijā pamatotajiem četriem pārvaldības cikla *(Plānot-darīt-vērtēt-pilnveidot)* posmiem. Vispirms tika izvērtēti plāni kuros gada griezumā tiek plānoti konkrēti pasākumi un darbības, lai paredzēto īstenotu. Tika konstatēti pasākumu nosaukumi, kuri attiecas uz plānošanu, īstenošanu un izvērtēšanu. Tematiskais pedagogu tālākizglītības vajadzību apzināšanas projekts un tematiskais piedāvājums ir dokumenti, kuri pārvaldības struktūrā attiecināmi uz plānošanas procesu nodrošināšanu *(4. pielikums).* ISEC pedagogu aptaujas anketu kopsavilkums kursu noslēgumā veikto (klausītāju) vērtējumu kopsavilkums kursu nodarbību vērošanas protokolu apkopojums norāda, ka tiek īstenots izvērtēšanas process par kursu organizācijas un satura kvalitāti. IZM Izglītības satura un eksaminācijas centra (ISEC) gada pārskats ir informāciju par paveikto apkopojošs dokuments, kas vērsts uz augstākstāvošo institūciju un sabiedrības informēšanu.

Saturiski apjomīgākais no pētītajiem dokumentiem, ir IZM ISEC Pedagogu profesionālās pilnveides programmu katalogs *(5. pielikums).* Tas ir elektroniski pieejams dokuments (www.izm.gov.lv), kurā ikviens pedagogs var izvēlēties profesionālās pilnveides programmu, kas ir recenzēta IZM un atzīta par pietiekoši kvalitatīvu un atbilstošu pedagogu profesionālās pilnveides vajadzībām. Pedagogi ieinteresēti izmantot katalogā ievietoto programmu piedāvājumu, lai kursus beidzot saņemtu apliecību, kas apliecina šo saskaņošanas faktu un attiecīgi, daļēji garantē piedāvājuma kvalitāti. Kā parāda ekspertu veikto nodarbību vērošanas protokolu analīze *(6. pielikums),* ne vienmēr saskaņoto programmu saturs tiek atbilstoši īstenots dzīvē.

Katalogā iekļauto programmu analīzes mērķis, saskaņā ar promocijas darba uzdevumiem, ir noskaidrot, kā to saturā atklājas kompetenču pilnveides iespējas.

Kataloga analīzes teorētiskais pamatojums balstās mūsdienu sabiedrības dzīves attīstības kontekstā, kur viens no vissvarīgākajiem izglītības stratēģijas jautājumiem visās Eiropas Savienības valstīs, kā arī Latvijā, ir mūžizglītības veicināšana. Produktīvu

pedagoģisko socializāciju un pozitīvu profesionālo identitāti veido pedagogu gatavība un motivācija mācīties, nepārtraukti pilnveidojot kompetences. Pedagoga nepārtrauktā izglītība uzskatāma par mūžizglītību, kur viņa personības piemērs un darbs klasē veido priekšnosacījumus tās nozīmīguma izpratnei un īstenošanai dzīvē. Tāpēc pētījumā uzmanība tika pievērsta mūžizglītības pamatkompetencēm, kuras ir svarīgas ikvienam Eiropas iedzīvotājam personiskai izaugsmei un attīstībai, pilsoniskai aktivitātei, sociālajai iekļautībai un nodarbinātībai (Pamatprasmes mūžizglītībai - Eiropas pamatprincipu kopums, *Eiropas Savienības oficiālais vēstnesis*. L 394/13) .

Katalogā ievietoto programmu satura analīzei tika izveidots četru transversālo (caurviju) kompetenču - mācīšanās mācīties kompetences, sociālās un pilsoniskās kompetences, pašiniciatīvas un uzņēmējdarbības kompetences, kultūras izpratnes un izpausmes kompetences - satura apraksts.

Mūsdienu izglītības paradigmā nozīmīgu vietu ieņem *mācīšanās mācīties kompetence***,** kas ietver spēju piekļūt informācijai, iegūt, apstrādāt, un uzņemt jaunas zināšanas un prasmes. Entvistls secina, ka tas, ko iemācāmies ir atkarīgs no tā, kā mēs mācāmies un kāpēc mums tas jāmācās. Būtiska ir indivīda motivācija, gribasspēks un neatlaidība mācībās, spēja organizēt darbu, dalīties ar apgūto un paškritiski vērtēt. Mācīšanās mācīties raksturo spēju iesaistīties iepriekšējo zināšanu un dzīves pieredzes kritiskā papildināšanā, izmantojot zināšanas un prasmes dažādos kontekstos (Entwistle, 1991).

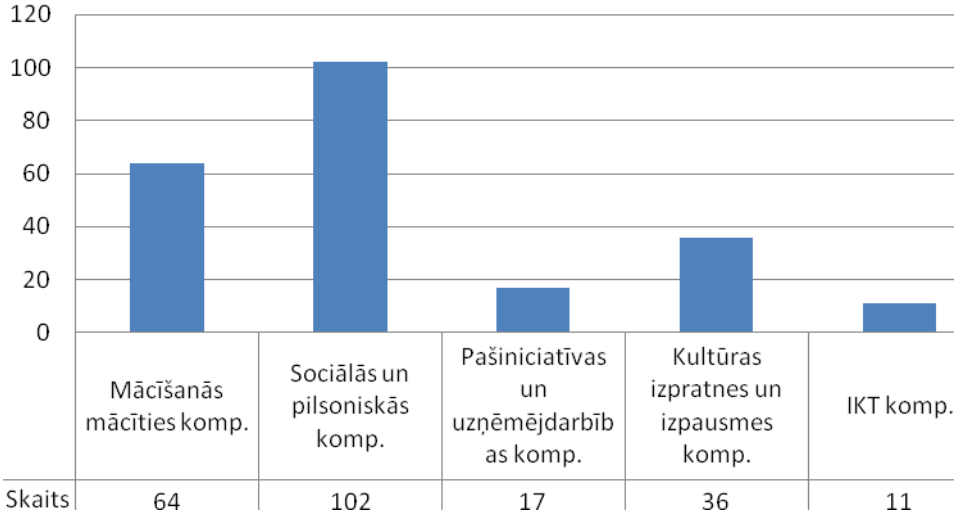
Sociālās un pilsoniskās kompetences nozīmē efektīvu un lietišķu līdzdalību un komunikāciju dažādās vidēs, multikulturālā sabiedrībā un darba dzīvē. Būtiska ir izpratne par dažādību un kultūras identitātēm Eiropā, gatavība cienīt citu vērtības un privāto dzīvi. Pilsoniskā kompetence pamatojas zināšanās par demokrātiju, līdztiesību, sociālajiem, ekonomiskajiem, politiskajiem un kultūras procesiem. Tā ir pamats aktīvai pilsonībai, lai radoši un ieinteresēti iesaistītos sabiedrības pārvaldē un demokrātisku lēmumu veicināšanā.

Pašiniciatīvas un uzņēmējdarbības kompetence attiecas uz indivīda spējām pārvērst idejas darbībā. Tā ietver radošu pieeju, inovāciju un riska uzņemšanos, kā arī spēju plānot un vadīt projektus, lai sasniegtu mērķus. Būtiskas ir prasmes plānot, organizēt, vadīt, uzņemties risku un atbildību, analizēt un novērtēt.

Kultūras izpratnes un izpausmes kompetence ietver kultūras zināšanas par vietējo, valsts un Eiropas kultūru un kultūras mantojumu. Kultūras izpausme ir būtiska, lai attīstītu radošumu. Pilnīga savas kultūras izpratne un identitātes izjūta var būt pamats atklātai attieksmei un cieņai pret kultūras daudzveidības izpausmēm. Pozitīva attieksme ietver arī jaunradi un vēlmi mākslinieciski pašizpausties un līdzdarboties kultūras dzīvē.

Pētniecības materiālu veidoja 196 programmas, kuru mērķauditorija bija vispārējās izglītības pedagogi. Veicot materiāla reducēšanu, tika izdalītas atsevišķas satura vienības, kuras satur būtisku informāciju par pētījuma mērķi - kompetenču saturu. Nepieciešamā informācija, galvenokārt, tika atrasta pētīto programmu nosaukumā, mērķos, plānotajos rezultātos un anotācijā. Profesionālo pilnveidi pedagogiem 2008.gadā piedāvāja 146 iestādes un organizācijas. Tika piedāvātas 12 līdz 36 stundu programmas. Programmu veidotāji un īstenotāji ir gan augstskolas un skolas, gan dažādi individuālie uzņēmumi, sabiedrības ar ierobežotu atbildību, gan valsts un pašvaldību iestādes (IZM ISEC arhīva materiāli). Tālākizglītotāju organizāciju lielais skaits un to dažādais raksturs, apgrūtina kvalitātes prasību nodrošināšanu pedagogu profesionālās meistarības pilnveidē.

Pētītajā materiālā 64 programmas (*skat.2.3.att.)* paredz *mācīšanās mācīties* kompetences pilnveidi, kas būtiski raksturo pedagoga profesionalitātes attīstību. Savukārt, *sociālo un pilsonisko* kompetenču pilnveidei tiek veltīta vislielākā uzmanība, to pilnveide tiek plānota 102 programmās. Šo programmu mērķauditorija ir gan dažādu mācību priekšmetu pedagogi, gan interešu izglītības pedagogi. Tematiskais programmu loks ietver komunikācijas, saskarsmes un sadarbības jautājumus gan ar vecākiem, ar sabiedrību un klases kolektīvu, darba prasmes ar skolēniem ar īpašām vajadzībām, vērtībizglītības tematiku, utml.



2.3. attēls. Caurviju kompetenču pilnveides piedāvājums pedagogu tālākizglītības programmās 2008. gadā

Pašiniciatīvas un uzņēmējdarbības kompetenci pilnveidot vai attīstīt paredz tikai 17 programmas. Vēl mazāka vērība tiek pievērsta tikai IKT kompetencēm, kuras pilnveidot piedāvā 11 programmas. *Kultūras izpratnei un izpausmju* attīstīšanai dejā, mūzikā, teātra mākslā dažādās tālākizglītības iestādēs un institūcijās tiek piedāvātas 36 programmas, kuru mērķauditorija, galvenokārt, ir interešu izglītības pedagogi. Pedagogu lielā darba slodze bieži

neļauj apmeklēt brīvi izvēlētas tālākizglītības programmas personības pilnveidei, kuras tieši neattiecas uz konkrētajiem darba pienākumiem skolā, tomēr varētu veicināt radošumu plašākā nozīmē.

Secinājumi:

Aplūkotie dokumenti vērsti uz tālākizglītības plānošanu (6 dokumenti), īstenošanu (4 dokumenti) un izvērtēšanu (7 dokumenti). Pilnveidošanai var tikt izmantoti 4 dokumenti, bet to saturs nesniedz norādi par sasaisti ar nākošā cikla plānošanu.

Saskaņā ar pētījuma mērķi, var secināt, ka nenotiek viena posma - plānošanas posma izvērtēšana, kurā būtiska nozīme tiek piešķirta pedagogu profesionālās pilnveides vajadzību izzināšanai, to analīzei, apkopošanai un tematiskā piedāvājuma sagatavošanai. Izsekojot dokumentu apritei, var secināt, ka process tiek uzsākts ar ISEC speciālistu piedāvāto tēmu apspriešanu skolās. Pedagogu papildinātais tēmu projekts vidējā posma pārvaldības iestādēs (rajonu izglītības pārvaldēs) tiek apkopots vienotā sarakstā. 38 rajonu un pilsētu iesūtītos projektus, savukārt, izvērtē ISEC pārvaldības darba speciālisti un ņemot vērā IZM ieplānotos budžeta līdzekļus, veido konkrētu gada tematisko piedāvājumu. Būtiskas korekcijas šajā piedāvājumā ievieš dažādu ministriju vēlme ietekmēt izglītības procesu skolā. Piemēram, akcentēt pedagogu prasmes strādāt ar satiksmes drošības, pašaizsardzības, ugunsdrošības, dzimumlīdztiesības, veselības aizsardzības, utml., u.c. jautājumiem. Vēl vienu prioritāti nosaka nepieciešamība sekot aktualitātēm Eiropas Savienības izglītības politikā un citos aktuālos jautājumos (piem. radošuma gads, mūžizglītības kompetences, u.c.). Pēc visu ierosinājumu apkopošanas, izrādās, ka pedagogu ierosinājumi spēj ļoti ierobežoti ietekmēt gada tālākizglītības kursu tematisko plānojumu. Tātad, var secināt, ka valsts nodrošinātā NPPP daļēji atbilst pedagogu tiešajām tālākizglītības vajadzībām. Vēl viens aspekts, kas atklājās pētījuma gaitā, ir par to, ka skolu administrācija un pedagogi netiek sagatavoti, lai precīzi formulētu savas tālākizglītības vajadzības. Bieži atbildīgais skolas administrācijas pārstāvis izveido tematisko vajadzību sarakstu pēc saviem ieskatiem un zināšanām, neveicot padziļinātu izpēti, bet sekojot līdzi nepieciešamās tālākizglītības grafikam, kas to obligāti paredz vienu reizi trijos gados.

Atbilde uz pētījuma jautājumu ir, ka pārvaldības dokumenti regulē plānošanu, īstenošanu, izvērtēšanu, bet pietrūkst pilnveides posms, kurā jānotiek iepriekšējo posmu darba rezultātu izmantošanas iespēju izvērtēšanai, kas nepieciešams, jauna pārvaldības cikla uzsākšanai. Tātad dokumentu satura analīze atklāj saiknes trūkumu starp pārvaldības cikla *Plānot-darīt-vērtēt-pilnveidot* posmiem, kas norāda uz problēmām kvalitātes pilnveidē nozarē.

Tālākizglītības piedāvājums Latvijā darbojas pēc tirgus ekonomikas pamatprincipiem- pieprasījumam seko piedāvājums. Programmu veidotāji bieži izvēlas tematiku, kura ir saskaņā ar valstī nosauktajām tālākizglītības prioritātēm *(4. pielikums)*, kas palīdz nodrošināt pietiekošu dalībnieku skaitu kursu grupās. Turpmākajā pētījuma gaitā iegūtā informācija tiks salīdzināta ar pedagogu aptaujas datiem par viņu tālākizglītībā pilnveidotajām kompetencēm.

NPPP nodrošināšanā svarīga ir ne tikai programmu plānošana un sagatavošana, bet arī to īstenošanas organizācija un pārvaldība.

5.3. Pedagogu profesionālās kompetences pilnveides pārvaldības procesa izvērtēšana

5.3.1. Pedagogu vērtējums par tālākizglītības pārvaldību

Lai salīdzinātu dokumentu analīzes rezultātus un iegūtu kvantitatīvo raksturojumu par tālākizglītības darba formu un satura atbilstību pedagogu profesionālās pilnveides vajadzībām, tika izstrādāta aptaujas anketa (*7. pielikums*). Anketas aprobācija tika veikta pilotpētījumā, kura rezultāti tika noformēti grafikos un tabulās *(7.1.pielikums*).

Pilotpētījuma **mērķis**: izvērtēt anketas atbilstību promocijas darba uzdevumu izpildei, lai izveidotu anketu masveida aptaujai. Izanalizēt aptaujā iegūtos datus, sniegt analītisku apkopojumu par iegūtajiem rezultātiem.

Aptaujas **uzdevumi**:

Izmantojot anketēšanu savākt kvantitatīvus datus, lai izpētītu:

- kāda ir pedagogu motivācija piedalīties tālākizglītības kursos/semināros/projektos;
- kāds ir respondentu viedoklis par tālākizglītības darba organizācijas, formu un satura atbilstību viņu profesionālās pilnveides vajadzībām.

Tika aprobēta strukturētā anketa, kurā ir slēgtie, daļēji slēgtie un atklātie jautājumi.

Slēgtajos jautājumos tiek izmantoti arī daudzveidīgās izvēles (*multiple choice*) paņēmieni, kur respondentam jāizvēlas kāds (viens vai vairāki) no dotajiem atbilžu variantiem. Daļēji slēgtajos jautājumos, kur dots atbilžu saraksts, ir iespēja respondentam pašam ierakstīt savu atbildes variantu, bet atvērtie jautājumi paredz, ka atbildes uz tiem respondents raksta pats. Anketā tiek izmantots arī reitinga paņēmiens, kur atbildes jānovērtē pēc skalas, piemēram, no „pilnīgi piekrītu" (1) līdz „pilnīgi nepiekrītu" (4).

Anketā kopā iekļauti 17 jautājumi – 1 atvērtais, 6 slēgtie un 10 daļēji slēgtie.

Pilotpētījuma bāze

Pilotpētījumā piedalījās 34 respondenti- kursu dalībnieki. Tas tika veikts 2010.gada13.-14.janvārī.

Empīriskā pilotpētījuma rezultāti

Pēc aptaujas tika iegūtas 32 derīgas anketas.

Nejaušajā izlasē 37% respondentu pārstāv Latgales reģionu, pārējie reģioni-Vidzeme, Kurzeme un Zemgale- pārstāvēti vienādi- 17% katrs, Rīga-12%. Pedagoģiskā darba pieredze- vairāk kā 21 gads, ir 53% respondentu.

Lai pilnveidotu savu darbu skolā un klasē, 73% respondentu regulāri izmanto savus iepriekšējos gados sagatavotos materiālus, kolēģu ieteikumus, materiālus - 63%, interneta materiālus un informāciju - 73%, tālākizglītības kursos/semināros iegūtos materiālus - 63%, pedagoģiskajā literatūrā, periodikā publicēto - 60%. Par atbilstošiem savām profesionālajām vajadzībām pēdējo 3 gadu laikā apmeklētos tālākizglītības pasākumus nosauc - 70% respondentu.

Kā kompetences, kuras visvairāk nepieciešams pilnveidot, tiek nosauktas *zināšanas svešvalodās - angļu/ vācu/ krievu valodās* - 32%, *prasmes vadīt, rosināt, organizēt* - 27%, *uzņēmējdarbības, projektu vadīšanas prasmes un prasmes lietot IKT* - 25%, *skolvadības, klasvadības kompetences un personības vispārējās kompetences* - 23% , *komunikācijas un saskarsmes prasmes* - 20% *metodikas, satura zināšanas mācību priekšmetā* - 18%, *kultūras izpratnes kompetences* - 14%.

Profesionālās pilnveides pasākumu izvēli visvairāk ietekmē skolas administrācija- 37%. Pārdomas rosina informācija par to, ka 43% respondentu ir tikai izpildījuši Izglītības likumā noteikto profesionālās pilnveides obligāto minimumu, apmeklējot vienu reizi trīs gados 36 stundu kursus. To papildina dati, ka 41% respondentu galvenais iemesls kursu apmeklēšanai ir normatīvo dokumentu prasības.

71% respondentu atzīmē, ka *dažreiz* ir vīlušies apmeklētajos tālākizglītības pasākumos, kas ir norāde uz ievērojamu kursu/semināru satura neatbilstību dalībnieku gaidām. 50% uzskata, ka profesionālā pilnveide *palīdz labāk, interesantāk strādāt.*
Tālākizglītībā kopumā visaugstāk tiek vērtēts *labs lektoru darbs* - 75%, *noderīgi metodiskie materiāli* - 63%,*interesantas praktiskās nodarbības*- 59%. Respondentu izvēle starp 8 (5%) stundu, 12 stundu (0%) un 36 stundu kursiem (26%) ir saskaņā ar izglītības pētījumos konstatēto, ka kursi ir efektīvi, ja tie ilgst vismaz vienu nedēļu.

Augstu tiek novērtētas gan *interesantas praktiskās nodarbības gan pieredzes apmaiņa ar kolēģiem* - 52% , bet maza interese ir par *citu valstu pieredzi* - 18% uzskata, ka tas viņus kursu programmā neinteresē.

Secinājumi pēc empīriskā pilotpētījuma:

- Izglītības iestādei ir būtiska ietekme pedagogu tālākizglītības izvēlē.
- Pedagogiem ir formāla pieeja tālākizglītības pasākumu izvēlē, kam seko neapmierinātība ar profesionālās pilnveides saturu.
- Svešvalodu kompetenču pilnveide tiek uzskatīta par visnepieciešamāko.

- Augstu tiek vērtētas iespējas mācīties no kolēģiem pedagogiem.
- 36 stundu profesionālā pilnveide tiek atzīta par vērtīgāku nekā īsāki tālākizglītības pasākumi.
- Par maznozīmīgu tiek uzskatīta ārzemju pieredzes apgūšana.
- Izvērtējot aptaujas norises gaitu un iegūtos rezultātus, anketu nepieciešams rediģēt, precizējot nepieciešamību pēc demogrāfiskajiem un sociālajiem datiem (var atteikties no 1.un 4. jautājuma). Nestrādā 5.jautājums, tāpēc tas pamatpētījumā jāizslēdz. Precīzāk jāformulē 10.jautājums. Jāveido jautājumi par tālākizglītības efektivitātes vērtējumu - kompetencēm, kuras pilnveidotas un par pārvaldības kvalitāti. Pamatojums tam - atbildes 13., atklātajā jautājumā.

  Pēc anketas pilnveidošanas tika veikta aptauja republikā.

Aptaujas mērķis: noskaidrot pedagogu attieksmi par tālākizglītības pārvaldības efektivitāti un saņemtās profesionālās pilnveides satura kvalitāti. *(8. pielikums).* Aptaujas ģenerālo kopu veidoja Latvijas vispārizglītojošo skolu pedagogi. Pētījuma reprezentatīvajā **izlasē**, kas tika veidota pēc nevarbūtīgās kvotu izlases metodes, kopā proporcionāli tika iekļauti 600 pedagogi no Rīgas, Vidzemes, Kurzemes, Latgales un Zemgales reģioniem. Pētījumā izmantoto (derīgo) anketu skaits – 484, kas nodrošina rezultātu ticamību (Kristapsone, S., 2008, 204.), ņemot vērā, ka 2009./2010. mācību gadā, pēc IZM statistikas datiem, ģenerālo kopu veido 27 250 pedagogi. Tika organizēta personīgā anketēšana visos reģionos.

Aptauja tika plānota pēc dokumentu analīzes un fokusgrupas diskusijas, kā triangulācijas elements, kas sniedz arī kvantitatīvos datus par pārvaldības cikla īstenošanu tālākizglītībā.

Tika izvirzīti sekojoši **pētnieciskie jautājumi**:

- Kāda ir pedagogu motivācija piedalīties tālākizglītībā?
- Kā tiek nodrošināta profesionālā pilnveide?
- Cik efektīva bija tālākizglītība?
- Kādi faktori ietekmē tālākizglītības izvēli?
- Kuras kompetences tika pilnveidotas?
- Kā notiek iegūtās tālākizglītības novērtēšana darba vietā?
- Kuras tālākizglītības formas ir visefektīvākās?
- Kā tiek vērtēta situācija profesionālo kompetenču pilnveidē skolā/novadā/valstī?
- Kāda ir tālākizglītības pārvaldība skolā/novadā/valstī?

Anketā divi jautājumi veidoti nominālajās, jeb nosaukuma skalās, kur pazīmēm ir dažādas kvalitātes, kuras saturiski savstarpēji nevar salīdzināt. Datu normālsadalījuma pārbaudei tika veikts arī Kolmogorova-Smirnova tests, kas neapstiprināja hipotēzi par to, ka datiem varētu tāds būt. Lai salīdzinātu atbildes dažādās grupās, tika veikts Kruskal – Wallis tests *(9. pielikums)* un aprēķināts Spīrmena korelācijas koeficients *(10. pielikums).* Astoņos jautājumos attieksmes mērīšanai tika izmantota diskrētā reitinga skala - Likerta skala. Viens jautājums veidots rangu skalā, kur pazīmes vērtēšana notiek, subjektīvi sarindojot pazīmes. Anketā iekļautie 11 ir slēgtie, jeb strukturētie jautājumi. Pēc formas jautājumi veidoti kā daudzpusīgās izvēles jautājumi, piedāvājot respondentiem izvēlēties vai nu vienu atbildi no vairākām, vai vairākas atbildes. Lai nodrošinātu to, ka respondents var piedāvāt atbildi, kas neiekļaujas nevienā no kategorijām, kā pēdējā atbilde tika piedāvāta alternatīva „*Cits atbildes variants*". (Alreck & Settle, 2003, 119). Datus apstrādājot, katra šī alternatīva (kopā -76) kļuva par mainīgo, kuru bija iespējams iekļaut tālākajā analīzes procesā.

Anketu noslēdz viens atvērtais - 12. jautājums, kurā tiek gaidītas atbildes brīvā formā un neierobežotā apjomā par aptaujas tematiku, noskaidrojot to, kas vēl būtisks nav noskaidrots par tālākizglītību. *(11. pielikums).* Atvērtā jautājuma atbilžu apstrādē tika izmantota kontentanalīze. Aptaujā, brīvā tekstā, atbildot uz 12. Anketas jautājumu, iegūtās 68 atbildes tika kategorizētas sekojoši *(2.2.tabula)*:

2.2.tabula

Aptaujas 12.jautājuma (brīvo atbilžu) analīze

N.p.k.	Būtiski jautājumi pedagogu tālākizglītībā *(izveidotās kategorijas)*	Atbilstošās atbildes anketās
1.	Mācīšanās no labas pieredzes nozīme	3, 18, 19, 33, 40, 41, 44, 45, 48, 52, 63, 65
2.	PPP precīza vajadzību izzināšana un īstenošana	19, 34, 38, 41, 48
3.	Formālisms tālākizglītībā	15, 17, 21, 24, 29, 31, 42, 47, 48, 51, 54, 56, 59, 60
4.	Pārmaiņu vadīšanas problēma	15, 26, 37, 54, 56
5.	Diskusija par obligāto tālākizglītību	7, 17, 28, 30, 47, 50, 53, 54, 58
6.	Informācijas aprites problēma	5, 23, 56
7.	Finansējums un samaksa	6, 8, 11, 29, 35, 42, 46

Respondentu rakstītajā tika sniegts arī vispārējais vērtējums par anketu, apstiprinot, ka anketā iekļautie jautājumi aptver būtiskākos jautājumus par pedagogu profesionālo pilnveidi tālākizglītībā. Atbildēs uz 12.jautājumu dominē divas atbilžu grupas. Vienā no tām apkopota attieksme pret pedagogu profesionālās pilnveides metodēm kursos, semināros, augstu novērtējot mācīšanos no labas prakses un pieredzes. Otra atbilžu grupa veidojas no pedagogu attieksmes pret tālākizglītību kopumā un tās pārvaldību. Nākas secināt, ka pedagogi saskata

lielu formālismu kursu organizēšanā un īstenošanā. Tas sasaucas ar spriedumiem par obligāto tālākizglītību, veidojot pamatu diskusijai par to, cik stundu tālākizglītība pedagogam ir nepieciešama un vai vispār ir nepieciešams normatīvajos dokumentos reglamentēt prasības tālākizglītībai. Aptaujā iegūtā informācija tika analizēta un apkopota tabulās. Lai uzskatāmi raksturotu un labāk parādītu visu pētīto jautājumu attīstības tendences un savstarpējās sakarības, tika veidoti grafiskie attēli un diagrammas.

Datu sākotnējā apstrādē, lai novērtētu pētāmo pazīmju sasniegto līmeni, atklātu savstarpējās likumsakarības, saskaņā ar pētījuma mērķiem, tika aprēķināti biežumi, vidējais aritmētiskais, standartnovirze, dispersija un mediāna *(12. pielikums).*

Anketas jautājumu iekšējo saskaņotības noskaidrošanai tika aprēķināts Kronbaha alfa koeficients. Izslēdzot 9. jautājumu, kas ir veidots rangu skalā, šis koeficients ir 0,775, kas liecina par labu attieksmes skalas drošuma līmeni. Iegūtie dati tika apstrādāti statistisko datu apstrādes programmā SPSS 17.0.

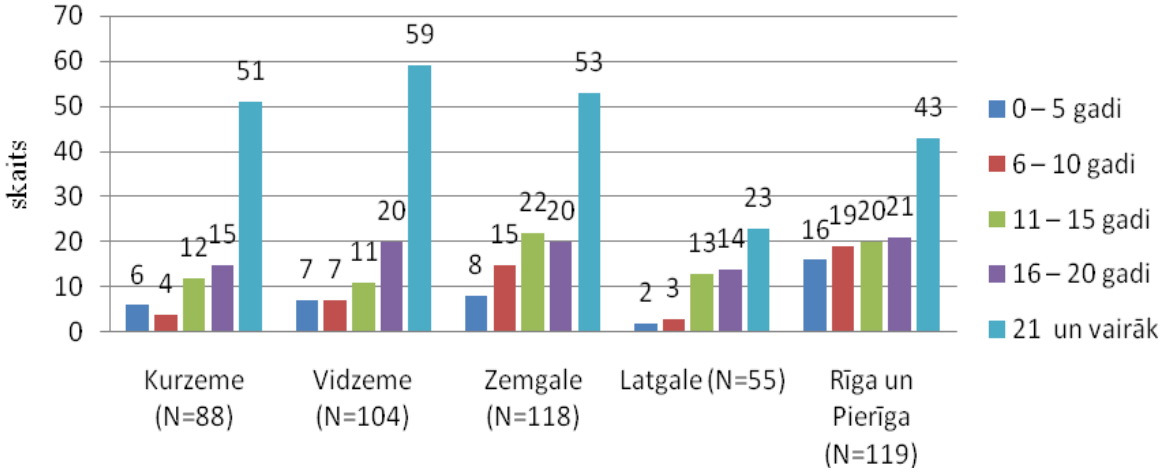
2.3. tabula atspoguļo informāciju par respondentu darba pieredzi un darba vietu.

2.3.tabula

Pētījuma bāzes struktūra

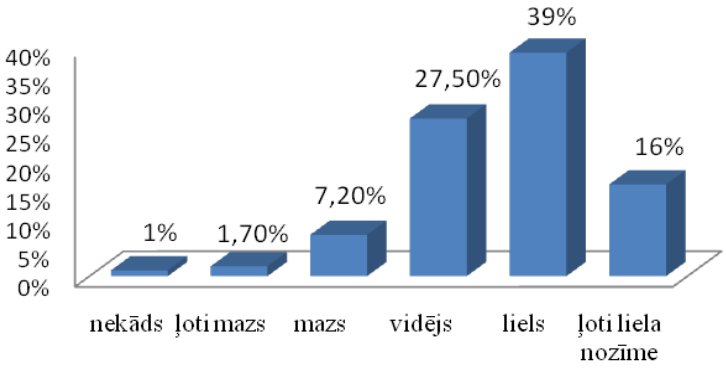
Parametri	Pedagogu izlase/ aptaujāto pedagogu skaits (N 484)				
Darba stāžs skolā (gadu skaits) *Mediāna=5,00; SD=1,36*	0 – 5	6 – 10	11 – 15	16 – 20	21 un vairāk
2.Reģions, kurā pedagogs strādā (pilsēta/ lauku novads):					
-Kurzeme (N=88)	6	4	12	15	51
-Vidzeme (N=104)	7	7	11	20	59
-Zemgale (N=118)	8	15	22	20	53
-Latgale (N=55)	2	3	13	14	23
-Rīga un Pierīga (N=119)	16	19	20	21	43
Kopā (N=484) 100%	39 (8.1%)	48 (9,9%)	78 (16,1%)	90 (18.8%)	229 (47,1%)

Pedagogu darba stāža struktūra izlasē ir simetriska ģenerālkopai 2010./2011. mācību gadā (IZM dati). Kā redzam, vislielāko respondentu daļu veido pedagogi, kuru darba pieredze ir 21 un vairāk gadi skolā (47%) *(skat.2.4.attēlu).* Ja pievieno pedagogu skaitu , kuri skolā nostrādājuši 16-20 gadus, tad var apgalvot, ka 66% respondentu ir ar lielu pieredzi pedagoģiskajā darbā un vairums no viņiem ir strādājuši iepriekšējā izglītības sistēmā, kas parāda, ka tālākizglītībai viņu profesionālajā izaugsmē izglītības reformu kontekstā ir būtiska nozīme.



2.4.attēls. Respondentu raksturojums pēc darba stāža.

Atbildot uz jautājumu par pēdējos trīs gados iegūtās tālākizglītības efektivitāti-noderīgumu darbā, strādājot skolā *(2.5.att.)*, lielākā puse pedagogu skalā no 0 - 5 (nekāda, ļoti maza, maza, vidēja, liela, ļoti liela nozīme), vērtē kā ar lielu (39%) un ļoti lielu (16%) nozīmi, bet 27,5% to novērtē kā vidēji noderīgu. Tomēr gandrīz 10% to neuzskata par nozīmīgu.



2.5.attēls. Iegūtās tālākizglītības noderīgums darbā.

Detalizēti izvērtēta pēdējos trīs gados iegūtā tālākizglītība 2.4. tabulā, kurā apkopota anketas 4. jautājuma analīze, kas vērtē pēdējos trīs gados iegūtās tālākizglītības noderīgumu darbā skolā. Kritiskākie par iegūto tālākizglītību ir Vidzemes pedagogi un pedagogi, kuru darba stāžs skolā ir mazāks par 15 gadiem.

2.4.tabula

Pēdējos trīs gados iegūtās tālākizglītības noderīgums darbā (efektivitāte)

Vērtējums		Nekāds		Zems		Drīzāk zems		Vidējs		Labs		Ļoti augsts		Pavisam kopā			
		Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Trūkst.dat.	Rindu%
Visi respondenti		5	1,03	8	1,65	35	7,23	133	27,48	189	39,05	77	15,91	447	92,36	37	7,64
Darba pieredze	0-5	2	5,41	2	5,41	4	10,81	9	24,32	15	40,54	5	13,51	37	8,10		
	6-10	1	2,44	0	0,00	1	2,44	15	36,59	17	41,46	7	17,07	41	8,97		
	11-15	1	1,37	3	4,11	10	13,70	21	28,77	26	35,62	12	16,44	73	15,97	40	8,26
	16-20	0	0,00	1	1,16	2	2,33	32	37,21	32	37,21	19	22,09	86	18,82		
	21un vairāk	1	0,48	2	0,97	17	8,21	56	27,05	97	46,86	34	16,43	207	45,30		
Reģions	Kurzeme	0	0,00	1	1,32	6	7,89	19	25,00	36	47,37	14	18,42	76	17,00		
	Vidzeme	3	3,06	1	1,02	9	9,18	34	34,69	31	31,63	20	20,41	98	21,92		
	Zemgale	0	0,00	1	0,93	3	2,80	31	28,97	55	51,40	17	15,89	107	23,94	39	8,06
	Latgale	1	1,92	0	0,00	3	5,77	16	30,77	18	34,62	14	26,92	52	11,63		
	Rīga,Pierīga	1	0,89	5	4,46	14	12,50	33	29,46	47	41,96	12	10,71	112	25,06		

Zināms izskaidrojums tam ir , ka dažādos Latvijas reģionos ir atšķirīgs tālākizglītības piedāvājums. Būtiska nozīme ir augstskolām, kuras vairāk vai mazāk aktīvi piedāvā tālālizglītības pasākumus. Plašākais NPPP tematiskais piedāvājums, kā to parāda kataloga analīze, ir Latvijas Universitātei, Daugavpils Universitātei, Liepājas Universitātei un Rēzeknes augstskolai. Vidzemes reģionā iniciatīva pedagogu tālākizglītības nodrošināšanā pieder Cēsu pašvaldības izglītības pārvaldei.

Aptaujas dati liecina, ka Latgales reģiona pedagogus vairāk kā pārējos apmierina tālākizglītības piedāvājums. To izskaidro iepriekšējos gados (2007 - 2010.), (pēc ISEC arhīva datiem) Daugavpils universitātes un Rēzeknes augstskolas daudzpusīgais un daudzveidīgais programmu piedāvājums vispārizglītojošo skolu pedagogiem.

Veicot Kruskal – Wallis testu, kas izmantojams, lai salīdzinātu atbildes dažādās grupās ordinālajiem jeb kārtas skalas datiem, *(2.5.tab.)* redzams šo atbilžu salīdzinājums ar datiem pēc darba pieredzes. Aile (Asymp.Sig) ar p-vērtību, parāda, ka atbildes pa darba pieredzes grupām statistiski nozīmīgi atšķiras jautājumos 3.2, 3.3. un 4, jo p-vērtība ir lielāka par alpha=0.05. Tātad pedagogu ar atšķirīgu darba stāžu atbildes būtiski atšķiras.

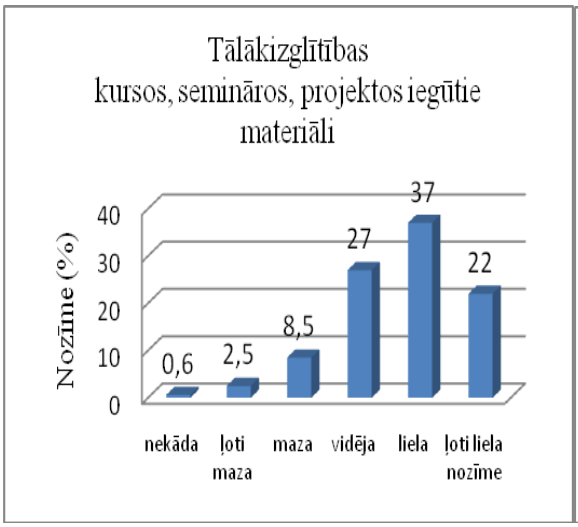
2.5.tabula

Darba pieredze (Kruskal-Wallis Test)

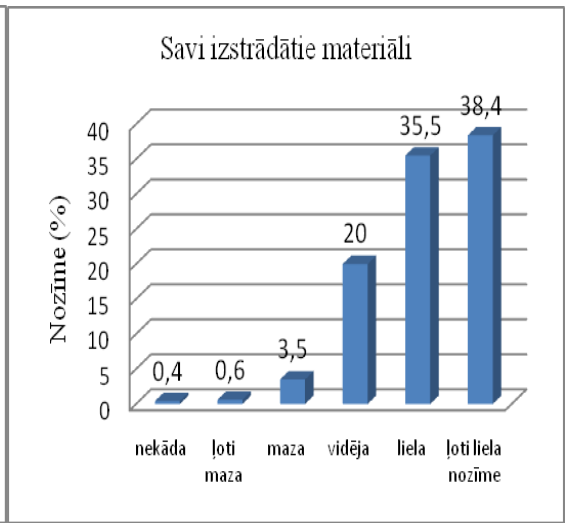
Test Statistics[a,b]

	Jaut_3_1	Jaut_3_2	Jaut_3_3	Jaut_3_4	Jaut_3_5	Jaut_4
Chi-Square	14,403	7,087	8,433	19,881	13,216	5,367
df	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,013	,214	,134	,001	,021	,373

Lai nepārtraukti pilnveidotu savu profesionālo kompetenci, pedagogi, kā sociāli un profesionāli aktīvas personas, regulāri izmanto gan publikācijas periodiskajos izdevumos, grāmatas, gan e-vidē pieejamos materiālus un komunikācijas tīklus. Ievērojama nozīme, kā to parādīja aptauja, ir arī no kolēģiem pieredzes apmaiņā iegūtajai informācijai un materiāliem. Atsevišķi, sniedzot vērtējumu par tālākizglītības kursos, semināros, projektos iegūto materiālu nozīmi (*2.6.att.*), redzams, ka pedagogi vērtējumu skalā no 0 - 5 (nekāda, ļoti maza, maza, vidēja, liela, ļoti liela nozīme; SD=1,038; M= 4), sniedz līdzīgu vērtējumu- 37% atzīstot par labiem un 22% gadījumu- ļoti labiem.

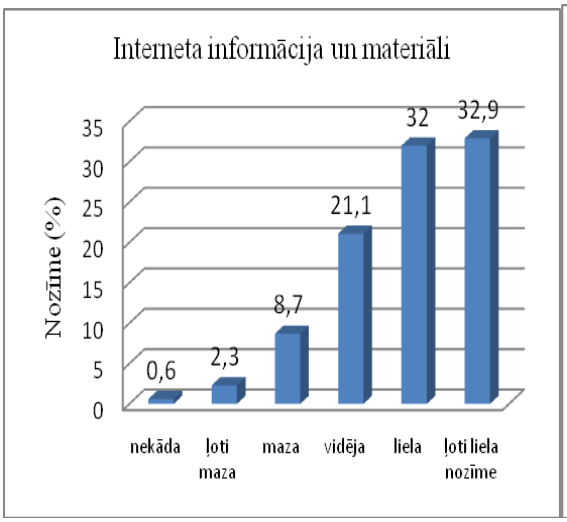


2.6.attēls

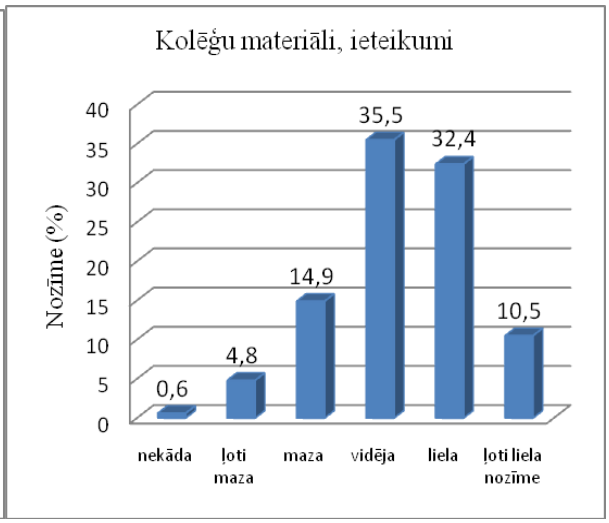


2.7.attēls

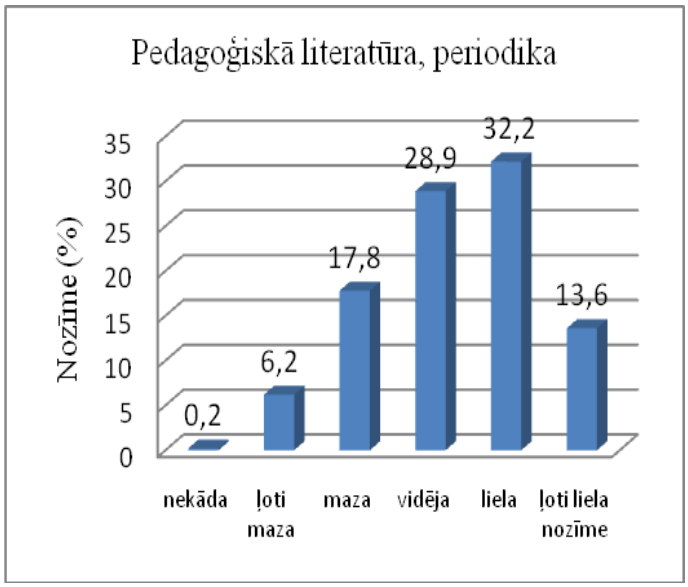
Pedagogu darbā nepieciešamais radošums izpaužas arī mācību materiālu izstrādāšanā un adaptēšanā no dažādiem avotiem. Pētījums parāda, ka šiem materiāliem „liela" un „ļoti liela nozīme" pedagogu darbā ir 74% respondentu. Iespējams šo skaitli var izskaidrot arī ar respondentu lielākās daļas ievērojamo darba pieredzi.



2.8.attēls



2.9.attēls



2.10.attēls

Ja IKT informācijas un materiālu izmantošana 21.gadsimta skolā uzskatāma par ikdienā nepieciešamu praksi, tad jāatzīst, ka respondentu atbildes (*2.8.att.)* liecina par viduvēju attieksmi pret šo resursu lietošanu, jo gandrīz trešdaļa (29%) vērtē to nozīmi kā vidēju, mazu un ļoti mazu. Tomēr salīdzinot ar pedagoģiskajām publikācijām periodikā un grāmatās, ko visaugstāk vērtē 13,6% respondentu, (*2.10.att.)* IKT par ļoti nozīmīgu resursu atzīst 33%.

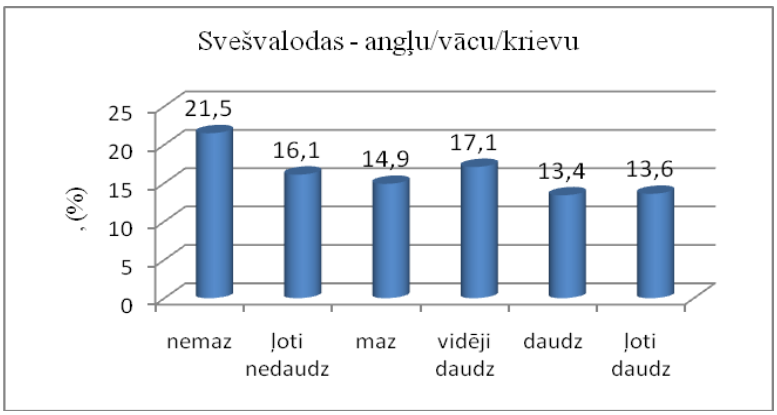
Veicot aptauju, tika pētīts, kādas kompetences un cik lielā mērā dažādās profesionālās pilnveides formās – kursos, semināros, projektos, u.c., pēc pedagogu domām, viņi ir pilnveidojuši (*2.6.tab.).*

2.6.tabula

Pēdējos trīs gados tālākizglītībā pilnveidotās kompetences

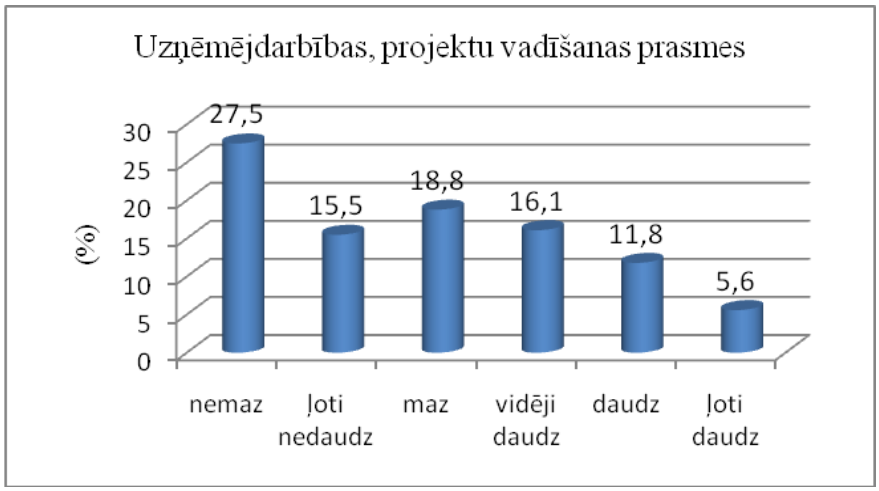
Kompetences	0 (nemaz) %	1 (ļoti nedaudz) %	2 (maz) %	3 (vidēji daudz) %	4 (daudz) %	5 (ļoti daudz) %
Skolvadības, klasvadības kompetences (N=463, SD=1,45)	9,3	10,5	15,5	28,9	20	11,4
Metodika, satura zināšanas mācību priekšmetā (N=474, SD=1,09)	0,8	2,9	8,1	20,7	36,0	29,5
Svešvalodas- angļu/vācu/ krievu (N=468, SD=1,73)	21,5	16,1	14,9	17,1	13,4	13,6
Prasmes lietot datoru, IKT(N=471, SD=1,40)	5,2	5,6	14	24	25	23
Komunikācijas un saskarsmes prasmes (N=472 SD=1,23)	2,5	4,5	15,3	23,8	32,6	18,8
Prasmes vadīt, rosināt, organizēt (N=472, SD=1,35)	4,5	7,9	14,0	23,0	32,0	15,9
Kultūras izpratnes kompetences (N=461 SD=1,48)	8,3	6,8	14,3	24,6	23,6	17,8
Uzņēmējdarbības, projektu vadīšanas prasmes (N=461 SD=1,57)	27,5	15,5	18,8	16,1	11,8	5,6
Vispārējās pedagoģiskās kompetences (N=472 SD=1,30)	3,9	6,4	12,8	24,6	32,4	17,4
Personības vispārējās kompetences (N=467, SD=1,35)	4,5	6,6	10,7	24,6	30,4	19,6

Visvairāk tālākizglītībā pilnveidotas ir kompetences, kas saistās ar metodiku un mācību priekšmeta saturu. Aptaujas datu analīze parāda, ka šīs kompetences pilnveidotas - 36% (daudz) un 30% (ļoti daudz). Arī pārējo pētīto kompetenču pilnveides atbilžu sadalījums ir vidēji vienmērīgs. Pedagogu daļa, kuras darba pieredze ir no 16 -20 gadi, 21 un vairāk gadi, visvairāk pēdējo trīs gadu laikā ir pilnveidojuši klasvadības un skolvadības kā arī personības vispārējās kompetences. Zināms pārsteigums ir uzņēmējdarbības, projektu vadīšanas prasmju un svešvalodu kompetenču pilnveides rādītāji.



2.11.attēls.

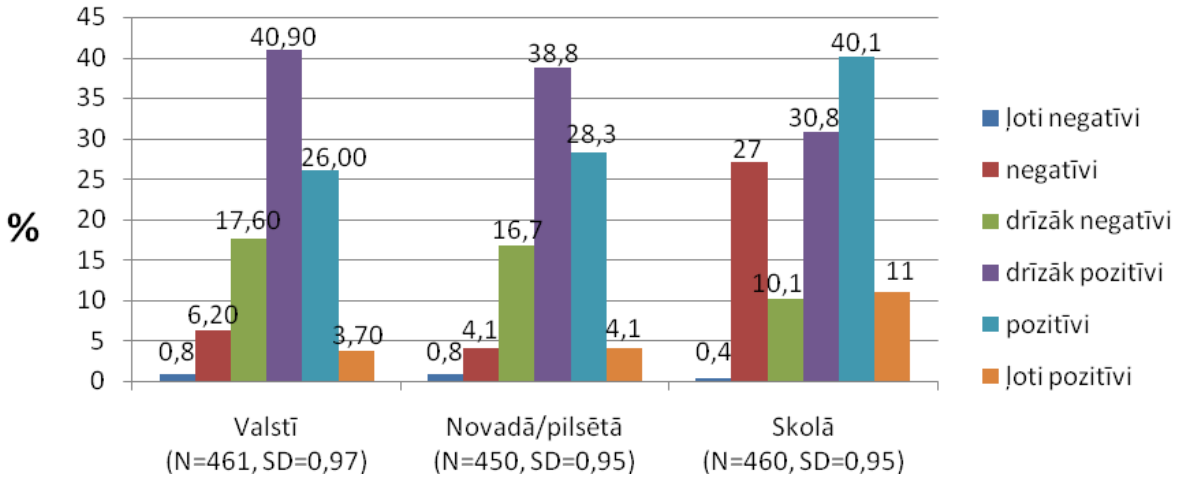
Summējot vērtējumus „nemaz", „ļoti nedaudz" un „maz" iegūstam 52,5%, *(2.11.att.)* kas parāda visai nevēlamu tendenci. Jo ņemot vērā Eiropas Padomes piedāvātās mobilitātes iespējas pedagogiem, iespējas piedalīties starptautiskos projektos un IKT plašo piedāvājumu klāstu, kur nepieciešamas svešvalodu zināšanas, var secināt, ka tas ir šķērslis profesionālajai pilnveidei un attīstībai. To var izskaidrot ar pētījuma ģenerālkopas 66% respondentu vairāk kā 16 gadu pieredzi pedagoģiskajā darbā, kur vairums no viņiem skolā ir strādājuši iepriekšējā izglītības sistēmā, kad valodu kompetences netika atsevišķi novērtētas un to praktiskais pielietojums nebija izšķirošs faktors profesionalitātes apliecināšanā.



2.12.attēls

Līdzīgi var izskaidrot otru aptaujas rezultātu - uzņēmējdarbības kompetenču pilnveidi. *(2.12.att.).* Redzams, ka atbildes „nemaz", „ļoti nedaudz" un „maz" kopā veido 61,8%. To varētu izskaidrot arī ar krīzes apstākļu ietekmi, kad saasināti tiek uztverta nepieciešamība pilnveidot šīs kompetences. Cits skaidrojums, ka pastāv šķēršļi, lai iesaistītos projektos un citās aktivitātēs, kur bieži nepieciešamas arī svešvalodu zināšanas.

Analizējot pedagogu vērtējumu par tālākizglītības efektivitāti valstī, novados/pilsētās un skolās, var secināt, ka salīdzinot tālākizglītības īstenošanu dažādos pārvaldības līmeņos, visnegatīvāk tiek vērtēts valsts līmenis kopumā – katrs ceturtais pedagogs tālākizglītības efektivitāti valstī vērtē negatīvi *(2.13.attēls)*.



2.13.attēls. Pedagogu vērtējums par tālākizglītības efektivitāti

2.7.tabula

(10.8.1.) Tālākizglītības efektivitātes vērtējums valstī																	
Vērtējums		Ļoti zems		Zems		Drīzāk zems		Vidējs		Labs		Ļoti augsts		Pavisam kopā			
		Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Trūkst.dat.	Rindu%
Visi respondenti		4	0,83	30	6,20	85	17,56	198	40,91	126	26,03	18	3,72	461	95,25	23	4,75
Darba pieredze	0-5	1	2,86	2	5,71	5	14,29	20	57,14	7	20,00	0	0,00	35	7,66		
	6-10	1	2,17	2	4,35	8	17,39	23	50,00	10	21,74	2	4,35	46	10,07		
	11-15	0	0,00	6	7,79	11	14,29	36	46,75	23	29,87	1	1,30	77	16,85	28	5,79
	16-20	0	0,00	6	7,06	19	22,35	31	36,47	23	27,06	6	7,06	85	18,60		
	21un vairāk	2	0,94	13	6,10	42	19,72	85	39,91	62	29,11	9	4,23	213	46,61		
Reģions	Kurzeme	0	0,00	5	6,10	12	14,63	39	47,56	23	28,05	3	3,66	82	17,79		
	Vidzeme	0	0,00	8	8,16	16	16,33	33	33,67	34	34,69	7	7,14	98	21,26		
	Zemgale	1	0,88	5	4,42	28	24,78	48	42,48	30	26,55	1	0,88	113	24,51	25	5,17
	Latgale	3	5,88	4	7,84	6	11,76	16	31,37	16	31,37	6	11,76	51	11,06		
	Rīga,Pierīga	0	0,00	8	6,96	23	20,00	60	52,17	23	20,00	1	0,87	115	24,95		

2.8.tabula

(10.8.2.) Tālākizglītības efektivitātes vērtējums novadā/pilsētā																	
Vērtējums		Ļoti zems		Zems		Drīzāk zems		Vidējs		Labs		Ļoti augsts		Pavisam kopā			
		Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Trūkst.dat.	Rindu%
Visi respondenti		4	0,83	20	4,13	81	16,74	188	38,84	137	28,31	20	4,13	450	92,98	34	7,02
Darba pieredze	0-5	1	3,03	0	0,00	9	27,27	20	60,61	3	9,09	0	0,00	33	7,22		
	6-10	0	0,00	2	4,35	7	15,22	21	45,65	11	23,91	5	10,87	46	10,07		
	11-15	1	1,35	2	2,70	12	16,22	32	43,24	26	35,14	1	1,35	74	16,19	39	8,06
	16-20	0	0,00	4	4,76	14	16,67	32	38,10	30	35,71	4	4,76	84	18,38		
	21un vairāk	2	0,96	11	5,29	39	18,75	81	38,94	65	31,25	10	4,81	208	45,51		
Reģions	Kurzeme	0	0,00	5	6,10	8	9,76	38	46,34	27	32,93	4	4,88	82	18,22		
	Vidzeme	0	0,00	7	7,14	20	20,41	30	30,61	34	34,69	7	7,14	98	21,78		
	Zemgale	2	1,77	3	2,65	23	20,35	45	39,82	37	32,74	3	2,65	113	25,11	36	7,44
	Latgale	2	4,00	2	4,00	7	14,00	15	30,00	21	42,00	3	6,00	50	11,11		
	Rīga,Pierīga	0	0,00	3	2,86	23	21,90	58	55,24	18	17,14	3	2,86	105	23,33		

Valsts administratīvi teritoriālās reģionālās reformas ietekmē, pastiprinoties autonomijai izglītības sistēmā, kad arvien vairāk izglītības procesa organizācijas un pārvaldības jautājumu tiek uzticēts izglītības iestādēm, arī pedagogu profesionālās pilnveides jautājumi kļūst par pašvaldību intereses objektu. *(2.8.tab.)* Arī pētījums parāda, ka pedagogi tālākizglītību savā pašvaldībā (32%) un jo īpaši skolā (51%) vērtē augstāk par valstī (29%) piedāvāto. Latgales un Kurzemes pedagogi visaugstāko vērtējumu dod tālākizglītības darbam uz vietas izglītības iestādē *(2.9.tab.).* Bet ir arī pretēja tendence, kad 37% vērtē negatīvi. Pievēršot uzmanību atbilžu sadalījumam, redzams, ka jaunie pedagogi vērtē zemāk.

2.9.tabula

(10.8.3.) Tālākizglītības efektivitātes vērtējums skolā																	
Vērtējums		Ļoti zems		Zems		Drīzāk zems		Vidējs		Labs		Ļoti augsts		Pavisam kopā			
		Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Skaits	Rindu%	Trūkst.dat.	Rindu%
Visi respondenti		2	0,41	13	2,69	49	10,12	149	30,79	194	40,08	53	10,95	460	95,04	24	4,96
Darba pieredze	0-5	0	0,00	1	2,86	7	20,00	14	40,00	11	31,43	2	5,71	35	7,66		
	6-10	0	0,00	0	0,00	7	15,22	19	41,30	13	28,26	7	15,22	46	10,07		
	11-15	0	0,00	4	5,48	6	8,22	26	35,62	34	46,58	3	4,11	73	15,97	29	5,99
	16-20	0	0,00	3	3,41	10	11,36	20	22,73	44	50,00	11	12,50	88	19,26		
	21un vairāk	2	0,94	4	1,88	18	8,45	70	32,86	90	42,25	29	13,62	213	46,61		
Reģions	Kurzeme	0	0,00	3	3,57	3	3,57	24	28,57	43	51,19	11	13,10	84	18,26		
	Vidzeme	0	0,00	4	4,08	14	14,29	29	29,59	37	37,76	14	14,29	98	21,30		
	Zemgale	1	0,88	3	2,65	12	10,62	35	30,97	47	41,59	15	13,27	113	24,57	26	5,37
	Latgale	1	2,00	2	4,00	3	6,00	11	22,00	27	54,00	6	12,00	50	10,87		
	Rīga,Pierīga	0	0,00	1	0,88	17	15,04	49	43,36	39	34,51	7	6,19	113	24,57		

Secinājumi

Izglītības politikā pedagoga profesionālisms tiek uzskatīts par līdzekli sabiedrības izglītības mērķu sasniegšanā.

Mācīšanas un mācīšanās paradigmā, kas raksturīga 21.gadsimtam, kompetenču jēdziens ir kļuvis par vispāratzītu mērinstrumentu. Šajā procesā efektīva pedagogu tālākizglītība ir neatņemama sastāvdaļa;

Lai pilnveidotu tālākizglītības efektivitāti un kvalitāti, 2009.gadā, uzsākot kompetenču pieejas īstenošanu pedagogu tālākizglītībā Latvijā, tiek ieviesta piecu komponentu kompetenču moduļu sistēma;

Savu profesionālās kompetences pilnveidošanā pedagogi izmanto publikācijas periodiskajos izdevumos, grāmatas, e-vidē pieejamos materiālus un komunikācijas tīklus. Ievērojama nozīme, kā to parādīja aptauja, ir no kolēģiem pieredzes apmaiņā iegūtajai informācijai un materiāliem. Puse aptaujāto augstu vērtē tālākizglītības kursos/semināros/projektos iegūtos materiālus;

Visaugstāk iegūto tālākizglītību vērtē pedagogi, kuriem ir lielāks darba stāžs skolā;

Visnegatīvāk tiek vērtēta tālākizglītība valsts līmenī – katrs ceturtais pedagogs tālākizglītības efektivitāti valstī vērtē vairāk vai mazāk negatīvi. Puse pedagogu ir apmierināti ar šī darba organizāciju savā izglītības iestādē.

Vispusīgāku situācijas izvērtējumu sniedz aptaujas datu analīzes rezultātu salīdzināšana ar tālākizglītības pārvaldības dokumentiem, kuros ir apkopota informācija par pedagogu veikto kursu izvērtējumu tūlīt pēc to norises.

5.3.2. Ekspertu fokusgrupas diskusija par pedagogu profesionālās pilnveides programmu īstenošanas pārvaldību

Ar mērķi veikt NPPP programmu īstenošanas procesa izvērtēšanu, 2008.gada 24.oktobrī promocijas darba autore organizēja un vadīja ekspertu fokusgrupas diskusiju *(13. pielikums)*. Tās dalībnieki bija 36 republikas rajonu un pilsētu izglītības pārvalžu (IP) tālākizglītības darba koordinatori, kas piedalījās šim tematam īpaši organizētā divu dienu seminārā.

Fokusgrupas diskusija ir strukturēta intervija nelielās grupās, paredzot savstarpēju mijiedarbību starp grupas dalībniekiem un diskusijas vadītāju (moderatoru) (The Sage dictionary of Social research methods, 2006). Kā norāda Fontana un Frey, tā ir viena no kvalitatīvo pētījumu metodēm, kur vienlaicīgi par kādu tēmu vai jautājumu tiek intervēti vairāki cilvēki, notiek komunikācija ne tikai starp moderatoru (diskusijas vadītāju) un respondentiem, bet arī pašu diskusijas grupas dalībnieku savstarpēja mijiedarbība (Fontana,

Frey, 1998). Iepriekš netiek sagatavoti detalizēti jautājumi, bet tiek noteikts tēmu loks, kas jāpārrunā (t.s. diskusijas vadlīnijas), lai noskaidrotu dalībnieku viedokļus katrā no jautājumiem. Kroplijs un Raščevska atgādina, ka l grupas intervijās svarīgi ievērot saskarsmes likumus (Kroplijs, Raščevska, 2010).

Pedagogu tālākizglītības sistēmas veidošanās Latvijā pēc 1991.gada pārdzīvo nepārtrauktas pārmaiņas, kuras rada gan novitātes sistēmas iekšienē, gan ārējo apstākļu- jaunās sociālās, ekonomiskās un politiskās vides ietekme. 2009.gadā notikusī valsts reģionālā reforma būtiski izmaina arī tālākizglītības pārvaldības sistēmu, kad 38 vidējā posma institūciju vietā šo darbu uzsāk īstenot 119 jauno novadu izglītības un tālākizglītības darba koordinatori, kuru sagatavotība darbam ar šiem jautājumiem ir ļoti atšķirīga. Trauslā sistēmas stabilitāte, kuru radīja ESF un IZM projekta (2006-2008) rezultātā tapusī teorētiskā, vēl līdz galam dzīvē neīstenotā sistēma, atkal piedzīvo pārmaiņas 2009.gadā. Izglītības pārvalžu tālākizglītības darba koordinatori ir sistēmas posms, kas nodrošina tālākizglītības pārvaldību veidojot informatīvo un organizatorisko saikni starp skolām, pedagogiem un valsts līmeņa institūcijām. ISEC Pedagogu tālākizglītības daļas vadībā divas reizes gadā tika organizēti semināri, lai plānotu un izvērtētu NPPP procesus (ISEC arhīva informācija).

Promocijas darba pētījuma ietvaros veiktajai fokusgrupas diskusijai, situācijas apzināšanai un izpētei, kā piemērota, tika izvēlēta Išikavas metode. Šī metodoloģija ļauj sistematizēt un grafiski uzskatāmi attēlot izvērtētos jautājumus. Blakus Deming, Krosby, Juran, Ishikawa tiek uzskatīts par vienu no četriem ievērojamākajiem pārvaldības kvalitātes jautājumu speciālistiem. Demings savas kvalitātes pārvaldības sistēmas veidošanā balstās arī uz Ishikawa (1985) pētījumiem. Par metodes pielietojumu izglītības pētījumos raksta Pope & Denicolo (1986). Elizabete Hopkins (2008) šo metodoloģiju adaptē no Turner (2002) un pielieto, pētot skolēnu viedokļa ietekmes iespēju izmantošanu, īstenojot mācību programmu ar darba elementiem. Promocijas darbā tiek veikta šīs metodes adaptēšana pedagogu tālākizglītības pārvaldības izpētei.

Fokusdiskusijas **mērķis:** analizēt un apkopot ekspertu - 36 rajonu un pilsētu tālākizglītības darba koordinatoru vērtējumus par pārvaldību - īstenotās NPPP satura un formas kvalitāti, par īstenoto programmu satura īstenošanu un kopējo procesa organizāciju.

Pētnieciskais jautājums:

Kādas ir veiksmes un kas ir jāpilnveido nākošajā PPP pārvaldības ciklā?

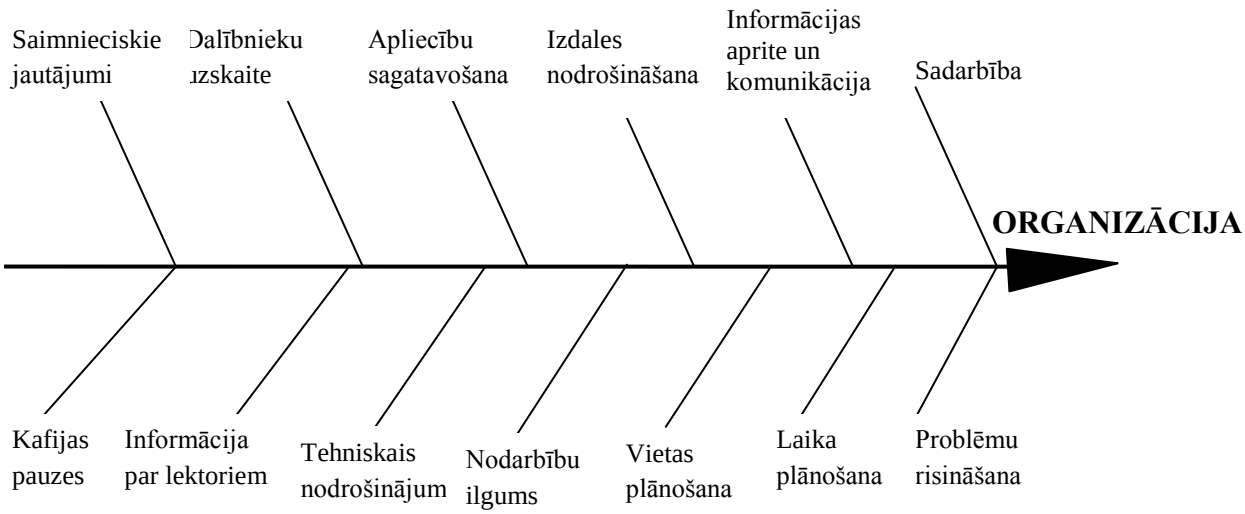
Pēc vienošanās ar grupu, diskusijām tika veidots pieraksts. Iegūtie dati (*13. pielikums*) ir daudzveidīgi, tie ir autentisks materiāls. No datu redukcijas rezultātā darinātajiem jēdzieniem tika veidotas analītiskās kategorijas. Tālāk, izmantojot *asakas* tehniku, un nezaudējot diskusijās iegūto atbilžu spektru, tika veidots shematisks rezultātu apkopojums,

strukturējot diskusijās noskaidroto cēloņu - rezultātu attiecības asakas formā. Šī metode ļauj veikt datu redukciju datu vākšanas fāzē, vienlaicīgi, ar respondentu palīdzību veicot arī kategoriju validizāciju.

Vienošanās par jēdzienu izpratni un jautājumu skaitu, veidoja pētījuma pilotēšanas posmu. Vienlaicīgi tika veiktas lauka piezīmes gan diskusijas laikā, gan tūlīt pēc tās. Pētījuma rezultātu analīze tiek balstīta uz pieņēmumu, ka ekspertu viedoklis, kas balstās konkrētā pieredzē, viņu iesaistīšanās profesionālās pilnveides norišu satura un formas izvērtēšanā ir būtiska, īstenojot pedagogu tālākizglītības pārvaldību.

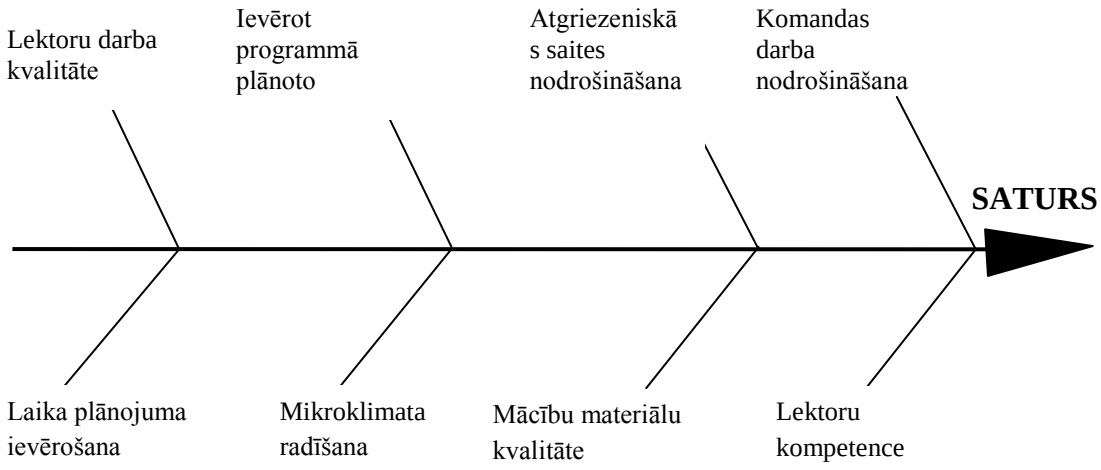
Diskusijas 1.fāzē tika izveidotas piecas grupas (7 - 8 dalībnieki), kuru dalībnieki diskutēja par izvirzīto jautājumu grupās.

Diskusijas 2. fāzē notika grupu viedokļu prezentācija un kopīgs diskusijas turpinājums, saskaņā ar tēmām, kas izkristalizējās kā vadošās, un kurām tika izveidotas *kompozītasakas (autores jēdziens):* **procesu organizācijas jautājumi** *(2.14.att.),* **NPPP satura īstenošanas kvalitāte***(2.15.attēls)***, pārvaldības kvalitāte** *(2.16.att.).* Tajās tika sistematizēti atsevišķo grupu diskusiju rezultāti, lai apkopotu izvērtētos pārvaldības faktorus, kas nozīmīgi visiem diskusijas dalībniekiem. *Organizācijas* kompozītasaku veido 13 apakšgrupas, apvienojot viedokļus, kas attiecas uz kursu nodarbību laika un vietas plānošanu, vispārējiem sadarbības jautājumiem starp ieinteresētajām pusēm, dalībnieku uzskaites, apliecību sagatavošanas, informācijas un komunikācijas, tehniskajiem un saimnieciskajiem jautājumiem.



2.14.*attēls*. Kuru īstenošanas un pedagogu profesionālās pilnveides organizācijas kvalitāte.

Avots: autores izstrādāts.



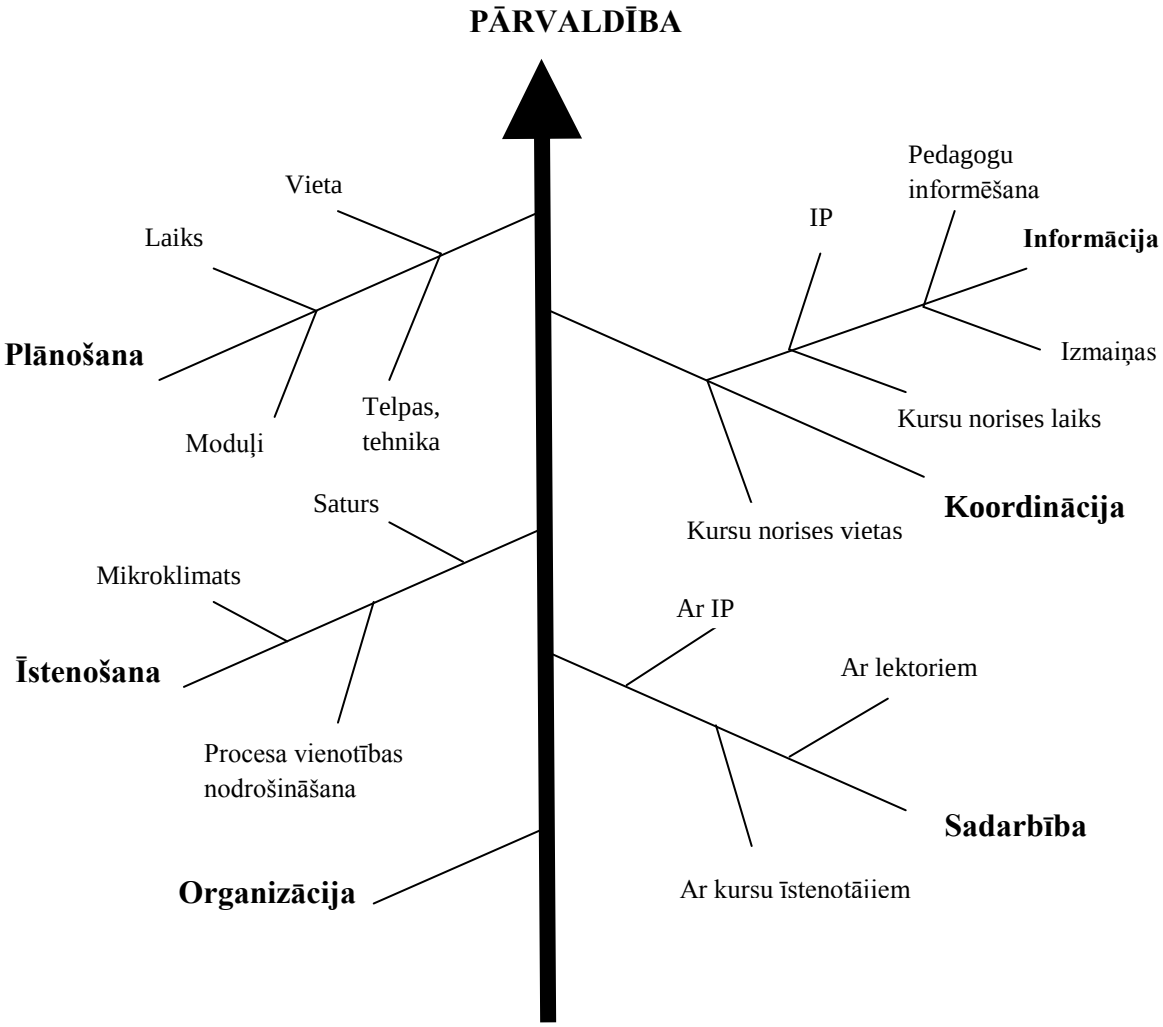
2.15.attēls. NPPP satura kvalitātes nodrošināšana.

Avots: autores izstrādāts.

Ekspertu vērtējumu par kursu programmas nodarbību satura jautājumiem atspoguļo *Satura* kompozītasaka *(2.15.attēls)*. Kā būtiskākā problēma diskusijā tika nosaukta lektoru komandas darba nodrošināšanas problēma. Bieži sastopama situācija, kad nākošais programmas lektors nezina, ko kursu dalībnieki apguvuši iepriekšējās nodarbībās, kā viņa materiāls atbilst kopējam programmas mērķim.

Nākošo viedokļu grupu veido izteikumi par programmas plānotā satura atbilstību īstenotajam. Nepieciešams vairāk kontrolēt saskaņotās programmas satura īstenošanas gaitu. Mikroklimats grupā, mācību materiālu kvalitāte un atbilstība, atgriezeniskās saites nodrošināšana ir cieši saistīti ar lektora darba organizāciju un kopējo nodarbību kvalitāti, līdz ar to kursu rezultātiem - efektivitāti.

Trešā kompozītasaka *Pārvaldība (2.16.attēls)* sistematizē ekspertu vērtējumus par tālākizglītības pārvaldības kvalitāti, nodrošinot plānošanu, informācijas apriti, koordinēšanu, sadarbību un satura īstenošanu.



2.16.attēls. Tālākizglītības pārvaldības kvalitāte. *Avots: autores izstrādāts.*

Lielu vērību fokusdiskusijas dalībnieki pievērsa koordinācijas jautājumiem. Īpaši liela vērība tika veltīta informācijas apmaiņas nozīmīgumam. Procesa kvalitāti nodrošina pozitīva komunikācija starp ISEC un izglītības pārvalžu tālākizglītības darba koordinatoriem, starp kursu īstenotājiem un izglītības pārvaldēm, kuras kursu norisei nodrošina telpas, saimniecisko un tehnisko nodrošinājumu, kas veicina veiksmīgu PPP programmas īstenošanu.

5.3.3. Novadu/pilsētu tālākizglītības darba koordinatoru SVID aptauja par pedagogu tālākizglītību

Meklējot pedagogu tālākizglītības pārvaldības problēmu risinājumu pēc administratīvi teritoriālās reformas, un lai izzinātu situāciju nozarē, tika veikta novadu/pilsētu tālākizglītības darba koordinatoru SVID aptauja (2011.10.marts). *(14. pielikums).*

Mērķis - izmantot mērķauditorijas inovācijas un pieredzes kapacitāti tālākizglītības pārvaldībā, lai veidotu NPPP satura pārvaldības modeli.

Pētījuma soļi:

1. solis: SVID analīzes mērķa definēšana.
2. solis: Informācijas vākšana un apkopošana.
3. solis: SVID matricas izveide.
4. solis: Analīze un interpretācija.

SVID analīzi (angļu: *SWOT- **S**trengths, **W**eaknesses, **O**pportunities, **T**hreats analysis*), Prior definē kā sistemātisku, vispārīgu grupu darba metodi uzņēmuma, organizācijas vai projekta pašreizējās situācijas priekšrocību un problēmu, kā arī attīstības iespēju novērtēšanai (Prior, 2007). Tā strauji gūst plašu pielietojumu arī ārpus uzņēmējdarbības vides, jo SVID analīzes rezultāti sniedz ikvienai organizācijai vai uzņēmumam noderīgu informāciju par iekšējo resursu attiecībām ar ārējo vidi, kurā tas darbojas, parāda, kuri faktori (stiprās puses un iespējas) var palīdzēt uzņēmumam stratēģisko mērķu sasniegšanā, un kuri faktori (vājās puses un draudi) ir šķērsli, kas jāpārvar vai jāsamazina to iedarbību *(2.17.attēls).* Šī metode ir viena no galvenajām plānošanas sastāvdaļām (Sundelin, 2010).

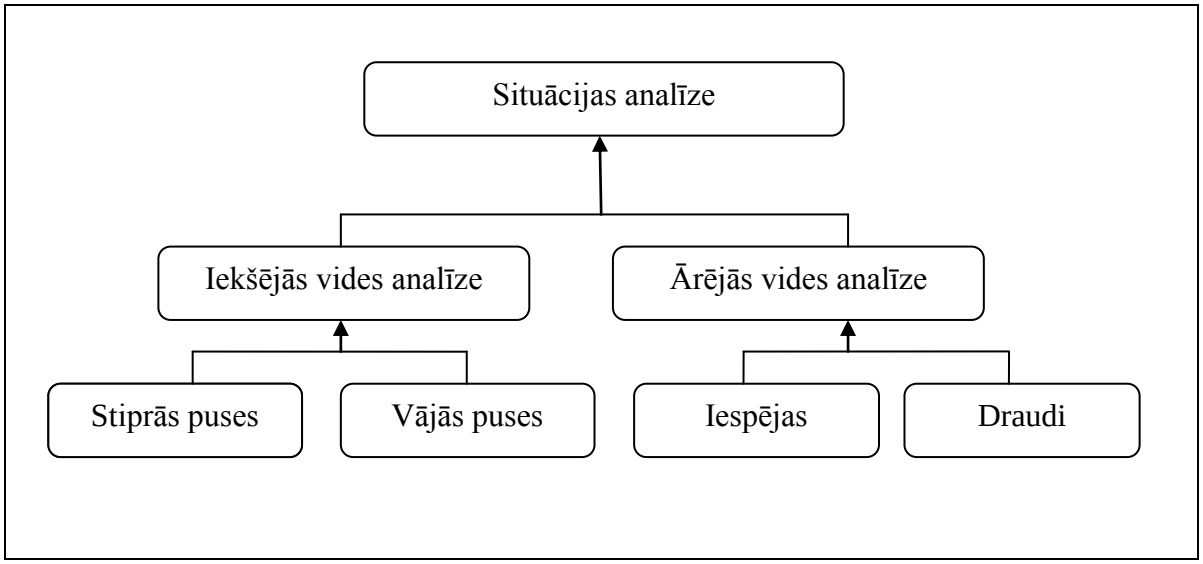
Latviešu valodā metodes nosaukumu Forands veido no sekojošiem iekšējo un ārējo faktoru grupu apzīmējumiem:

Stiprās puses - tās organizācijas īpašības, kas tai var palīdzēt sasniegt noteikto mērķi.

Vājās puses - tās organizācijas īpašības, kas var kavēt noteiktā mērķa sasniegšanu.

Iespējas - tie ārējie faktori, kas var organizācijai palīdzēt sasniegt noteikto mērķi.

Draudi - tie ārējie faktori, kas var organizāciju kavēt noteiktā mērķa sasniegšanā (Forands, 2004).



2.17.attēls. SVID analīzes shēma. *Avots: autores apkopojums.*

Caune, u.c. uzskata, ka šo metodi var plaši izmantot, lai kāds arī būtu analizējamo jautājumu un dalībnieku loks. Atkarībā no apstākļiem to var dažādi modificēt. (Caune, 1999). Abizāre atzīmē, ka ja SVID matricas sastādīšana notiek sanāksmju vai semināru laikā, šī priekšrocība jāizmanto un jārada atmosfēra, kura veicina brīvi plūstošu informāciju un dalībnieku brīvu izteikšanos. Tomēr sastādot SVID matricu, analīzes dalībniekiem jābūt konkrētiem, vērtējošiem un analītiskiem (Abizāre, 2007).

Arī promocijas darba ietvaros veiktā SVID aptauja tika veikta Valsts izglītības satura centrā, pedagogu tālākizglītības darba jautājumiem veltītā semināra ietvaros. No 48 semināra dalībniekiem 32 aizpildīja SVID aptaujas matricu *(14. pielikums).* 16 dalībnieki, kuri neaizpildīja aptaujas matricas, bija darbu nesen uzsākuši un nevēlējās izteikt spriedumus par jautājumiem, kuros vēl nav iedziļinājušies.

Dalībnieki tika aicināti uzrakstīt, kā viņi vērtē notiekošo pedagogu tālākizglītībā viņu pagasta/pilsētas/novada skatījumā sekojošos aspektos:

- pedagogu tālākizglītības vadība visos līmeņos;
- pedagogu profesionālās pilnveides vajadzību ievērošana;
- kursu, semināru organizēšanas iespējas, to saturs;
- informācijas aprite (visos līmeņos);
- kopējās tālākizglītības sistēmas nepieciešamība un tās efektivitāte.

Viedokli un vērtējumu par šiem jautājumiem dalībnieki strukturēja četros SVID kvadrantos:

S - Kas, tiek darīts veiksmīgi, ir labs?

V - Kādas ir vājās puses?

I - Kādas attīstības iespējas saskatāt un vēlaties pedagogu tālākizglītībā?

D - Kur saskatāt draudus pedagogu tālākizglītībai?

Pēc informācijas apkopošanas,, veicot analīzi, novērtējot idejas un ekstrahējot būtisko, tika veidota SVID analīzes rezultātu matrica *(2.18.att.).*

Stiprās puses:	***Vājās puses:***
* Sadarbība starp novadu izglītības nodaļām * Projekti pedagogu tālākizglītības nodrošināšanai * Novados tiek apkopota informācija par tālākizglītības vajadzībām * Paaugstinājusies pedagogu atbildība par savu tālākizglītību * Ir pieejama informācija elektroniski * VISC pedagogu profesionālās pilnveides programmu katalogs	* Nav sakārtoti normatīvie dokumenti * Valsts līmenī nav tālākizglītības sistēmas, ir pārtraukums pedagogu tālākizglītībā * Pašvaldības speciālisti netiek informēti, arī sagatavoti darbam jaunajā situācijā (pēc ATR) * Bieži kursu saturs neatbilst profesionālo kompetenču pilnveidei darbam skolā * Grūtības komplektēt grupas kursiem * Koordinēšanas problēmas * Pašvaldību līmenis tiek izslēgts no ESF projektos piedāvātās pedagogu profesionālās pilnveides
Iespējas:	***Draudi:***
* Plānojot pedagogu tālākizglītību ilgtermiņā * Mainot NPPP darba formas (iekļaujot nometnes, radošās darbnīcas,u.c.) * Organizējot savlaicīgu informācijas nodrošinājumu * Sabalansējot piedāvājumu un reālās vajadzības tālākizglītības projektos * Papildinot svešvalodu zināšanas * Nodrošinot tālākizglītību tuvāk dzīves vietai * Izglītojot un organizējot sadarbību starp pašvaldību koordinatoriem * Sakārtojot normatīvos dokumentus	* Informācijas trūkums * Pedagogu pārkvalificēšanās * 2008.gadā izstrādātās tālākizglītības sistēmas projekta neieviešana dzīvē * Pedagogu attieksme * Konkurence starp ESF atbalstītajiem projektiem * Pašvaldību neiesaistīšana projektu kursu organizēšanā, pašvaldībām traucē tālākizglītības plānošanu, vajadzību apzināšanu. * Beidzoties ESF projektiem, beigsies tālākizglītība, jo valsts sistēmas nav * Finansējuma problēmas valstī un pašvaldībās

2.18.attēls. Novadu/pilsētu tālākizglītības darba koordinatoru viedoklis par pedagogu tālākizglītību. *Avots: autores apkopojums.*

Veicot datu analīzi un interpretāciju, kā arī izmantojot promocijas darba autores zināšanas, strādājot pedagogu tālākizglītībā, tika izdarīti **secinājumi.**

Pētījuma gaitā tika iegūts pašvaldību tālākizglītības darba speciālistu situācijas izvērtējums par pedagogu tālākizglītības sistēmas pārvaldību *(15. pielikums).*

Pārsteidzoši vispārīgs un neliels izrādījās nozares veiksmju uzskaitījums. Tiek minēts, ka ir labi, ka darbojas ESF projekti, citādi vispār nebūtu atbalsta pedagogu tālākizglītībai.

Respondenti konstatē, ka pašvaldību, kā tālākizglītības sistēmas posma izslēgšana no projektu pārvaldības, veicina sajukumu darba organizācijā uz vietām, plānojot novadu/pilsētu skolu pedagogu tālākizglītību – gan izzinot profesionālās pilnveides vajadzības, gan nodrošinot informācijas apriti par tālākizglītības iespējām un atbilstoši plānojot pašvaldības budžetu pedagogu atbalstam.

Gan diskusijā seminārā, gan SVID anketās tiek uzsvērts sistēmas trūkums pedagogu tālākizglītībā, jo projekti ir noteikta ilguma pasākumi, kuri nevar aizvietot valsts sistēmu. Nesakārtotību nozarē pastiprina profesionālās pilnveides procesu regulēšanai nepieciešamo normatīvo dokumentu trūkums. Respondenti par draudiem attīstībai uzskata 2008.gadā izstrādātās tālākizglītības sistēmas projekta neieviešanu dzīvē.

Daļa respondentu atzīst, ka šajā situācijā, kad notiek skolu tīkla optimizācija, pedagogi ir kļuvuši atbildīgāki par savu tālākizglītību. Tomēr, ir daļa, kas domā pretēji - ka projekti veicina bezatbildību, jo pedagogi apmeklē NPPP, lai formāli iegūtu iespējas pretendēt uz augstāku kvalifikācijas pakāpi, nevis, lai tiešām pilnveidotu savas profesionālās kompetences, kuras nepieciešamas darbam skolā.

Tātad vajadzību izzināšanas un atbilstošas tālākizglītības piedāvājums ir problēma, kas traucē kvalitatīvu darba organizāciju pedagogu tālākizglītības satura pārvaldībā.

Cits secinājums, kas izriet analīzes konteksta, ka valstī nepastāv koordinācija starp ESF atbalstītajiem projektiem. Uz to norāda respondentu norādījums par konkurences attiecībām starp tiem, kas atklājas komplektējot kursu grupas.

5.3.4. Tālākizglītības organizāciju vadītāju vērtējums par pedagogu tālākizglītības pārvaldības attīstību

Intervijas mērķis: noskaidrot tālākizglītības pārvaldības vadītāju izpratni un vērtējumu par nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides un tās pārvaldības nodrošināšanu valstī .

Intervija ir kvalitatīvas pētniecības datu iegūšanas metode, kas pamatojas uz komunikāciju starp intervētāju un intervējamo. Mayring uzskata, ka intervijām raksturīgi, ka:

- tās satur atvērtus jautājumus;
- parasti tajās padziļināti tiek vērtēti cilvēku viedokļi, pieredze, pieņēmumi, zināšanas un attieksme;
- iegūtā informācija pārsvarā ir vārdiska, ar plašu kontekstu, kas pētniekam ir jāapkopo un jāinterpretē (Mayring, 2004).

Atbalstu, strukturētās intervijas metodes izmantošanai tālākizglītības organizāciju vadītāju viedokļa izpētē promocijas darbā, sniedz arī Kroplija un Raščevskas atziņa par to,

ka šo metodi lieto gadījumos, kad pētniekam jau ir zināšanas par galvenajiem jautājumiem, kuri tiek intervijā noskaidroti (Kroplijs, Raščevska, 2010).

Promocijas darba pētījuma ietvaros 2011.gada martā - aprīlī tika veiktas sešas intervijas ar Latvijas reģionu lielāko tālākizglītības pārvaldības darba organizāciju vadītājiem, kas pārstāvēja tālākizglītības centrus, izdevniecības un augstskolas. Interviju dati tika analizēti, izmantojot teksta hermeneitiskās analīzes metodi, kuru, kā atzīmē Madison, raksturo viengabalainība, visaptverošs raksturs, iedziļināšanās un saistība ar kontekstu (Madison, 1988; Kroplijs, Raščevska, 2010).

Intervijas datu analīzes pirmajā posmā tika veikta protokolu sagatavošana un apkopošana *(16. pielikums).* Saskaņā ar pētījuma mērķi, sākumā dati tika kodēti lielās kategorijās, kuras lielā mērā bija atbilstošas uzdoto jautājumu saturam. Pēc tam, kodētie dati tika atlasīti un pārkodēti, izstrādājot apakškategorijas lielo kategoriju ietvaros. Noslēgumā dati tika apkopoti un veikta respondentu viedokļu salīdzinošā analīze *(2.10.tabula).*

2.10.tabula

Tālākizglītības organizāciju vadītāju viedokļa analīze

Kategorijas	**Apakškategorijas**	**Piezīmes**
Faktori, kas ietekmē pedagogu tālākizglītību	- vajadzību izpēte - programmu kvalitāte - lektoru kvalitāte - organizācijas kvalitāte - informācijas aprite - resursi - pedagogu atbildība - valsts atbalsts pārvaldībai - sakārtota likumdošana.	Respondenti ir vienoti izpratnē par faktoriem, kas ietekmē pedagogu tālākizglītību. Apstiprinās citos pētījumos konstatētais par problēmām vajadzību izzināšanā, analīzē un ievērošanā veidojot programmas.
Pedagogu prasības un attieksme pret tālākizglītību	- paaugstinās prasības kvalitātei - vēlas metodisko atbalstu - iespējas praktiski pielietot apgūto - to ietekmē pārmaiņas sabiedrībā, - ietekmē pārmaiņas mācību saturā - starptautiskās pieredzes ietekme.	Pedagogiem ir augstas kvalitātes prasības. Dominē novitātes un metodika, kā galvenie jautājumi.
Organizācijas/iestādes PPP programmu saturu ietekmē	- pedagogu vēlmes un vajadzības - iestādes iespējas un specializācija - izglītības politikas akcenti - darba tirgus - prioritātes valstī un reģionā.	Gan iekšējie, gan ārējie faktori ietekmē programmu veidošanu un īstenošanu.
Kompetences, kuras pedagogiem nepieciešams pilnveidot	- saskarsmes psiholoģijā - komunikācijas prasmes - svešvalodas - analītiskās un pētnieciskās prasmes (mācīties mācīties) - mācību darba organizācijas prasmes	Tiek nosauktas visas transversālās kompetences, bet akcents ir uz svešvalodu zināšanu nepieciešamību.

	- IKT - Personības pilnveides kompetence	
Nepieciešamās pārmaiņas tālākizglītībā	- likumdošanā - finansējuma pārvaldībā valstī - nodrošināt ilgtspējību - lielāka apjoma profesionālo pilnveidi tieši mācību priekšmetā - izveidot divu līmeņu tālākizglītību - jaunu sistēmu pedagoģiskajās augstskolās otras kvalifikācijas iegūšanā.	Ieteikumi ir būtiski pedagogu tālākizglītības sistēmas veidošanai valstī

Secinājumi

Viens no galvenajiem faktoriem, kas ietekmē un nosaka pedagogu tālākizglītības saturu ir vajadzības, tomēr respondenti konstatē, ka pedagogi bieži neprot tās formulēt, tāpēc pedagogiem ir jāpiedāvā tālākizglītības pasākumi, kuros tiktu pilnveidotas analītiski - pētnieciskās prasmes, kas nepieciešamas gan skolēnu zinātniski pētniecisko darbu vadīšanai, gan pašu pedagogu prakses izpētei un pilnveidei.

Kvalitatīvas tālākizglītības nodrošināšanā svarīgi komponēti ir programmu kvalitāte, lektoru kvalitāte, kursu organizācijas kvalitāte, informācijas aprites nodrošināšana, resursi. Kā ārējos faktorus respondenti nosauc valsts atbalstu pārvaldībai, un normatīvo dokumentu sakārtošanu un nepieciešamību sagatavot un izglītot pašus tālākizglītotājus.

Tālākizglītības organizāciju izstrādāto PPP programmu saturu ietekmē iekšējie un ārējie faktori: pedagogu vēlmes un vajadzības, iestādes iespējas un specializācija, izglītības politikas akcenti, darba tirgus prasības un izglītības prioritātes valstī un reģionā. Ir jūtama starptautiskās pieredzes ietekme, jo ir daļa pedagogu, kas seko līdzi novitātēm izglītībā arī ārpus Latvijas.

Kā tas apstiprinājās arī pārējās promocijas darba pētījuma daļās, pedagogiem nepieciešams pilnveidot svešvalodu kompetences.

Respondenti ir vienoti uzskatos par vienotas, sakārtotas sistēmas nepieciešamību. Un kategoriski spriedumos par situāciju, kad bez ESF atbalstīto projektu aktivitātēm pedagogu tālākizglītības Latvijā šobrīd nebūtu, ir jānodrošina ilgtspējība nozarē.

Piecu ballu skalā divi respondenti tālākizglītību vērtē ar „četri" un četri respondenti ar „trīs" ballēm.

6. PEDAGOGU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS PĀRVALDĪBAS KONCEPTUĀLĀ MODEĻA APROBĀCIJA

Piedaloties Eiropas Padomes Pestaloci programmā izglītības profesionāļiem - tālākizglītības ekspertiem, no 2009.gada novembra līdz 2010.gada jūlijam, promocijas darba autore pilnā pārvaldības ciklā veica pedagogu profesionālās pilnveides programmas sagatavošanu, plānošanu, īstenošanu, pilnveidošanu un izvērtēšanu, kas atbilst konceptuālā modeļa aprobācijas metodikai.

Modeļa pamatā ir sekojošas konceptuālas pamatnostādnes:

- **Tālākizglītība** ir izglītības forma, kura nodrošina pedagogu profesionālo un personības kompetenču pilnveidi ilgākā laika periodā, turpinot profesionalitātes pilnveidošanu, pēc formālās izglītības ieguves un darba gaitu uzsākšanas.
- **Pedagogu profesionālā pilnveide** ir pastāvīgs, nepārtraukts refleksijas un iegūto zināšanu pārbaudes process, kas nodrošina sistemātisku pedagoga profesionālās kompetences paaugstināšanu.
- **Kompetence** ir komplekss indivīda raksturojums, kas ietver vērtības, zināšanas, prasmes, motivāciju, attieksmes un psiholoģisko raksturojumu. Tā atrodas nepārtrauktā attīstībā un izpaužas viņa konkrētā darbībā.
- **Pārvaldība** ir mērķtiecīga vadība, kas ietver organizācijas procesu plānošanu, organizēšanu, koordinēšanu, motivēšanu un kontroli.
- Vispārējā kvalitātes pārvaldības cikla ***plānot-darīt-vērtēt-pilnveidot*** visu posmu īstenošana pedagogu tālākizglītības satura pārvaldībā, var nodrošināt nepārtrauktu pedagogu profesionālo kompetenču pilnveidi.

Modeļa veidošana, kā norāda Cellier, ir zināšanu par kādu sistēmu organizēšana. Modelis ir sistēmas vienkāršošana, kas tapusi veicot datu vispārināšanu un apkopošanu pētniecības gaitā (Cellier,1991).

EP projekta mērķis bija sagatavot tālākizglītības multiplikatorus, darbam ar tēmu „Skolotāju kompetences demokrātiskas pilsonības jautājumos" (*EDC for teachers*). Tātad, modelēt pedagogu tālākizglītības procesu par noteiktu tematu. Teorētiski lietišķo pamatu veidoja Eiropas Padomes darba grupas 2009.gadā izstrādātā 15 kompetenču pilnveides koncepcija - metodiskais līdzeklis visiem pedagogiem. (Brett,et.al.,2009).

Projekta mērķi bija:

- pilnveidot izpratni par EDC/HR ;
- Pilnveidot dalībnieku metodoloģiskās kompetences;

- Sniegt atbalstu apgūto ideju pielietošanā tālākizglītības pārvaldībā, materiālu un programmas izstrādē, sagatavošanā un īstenošanā;
- Izveidot dalībnieku starptautisku profesionālās pilnveides un savstarpējās sadarbības tīklu;
- Veikt refleksiju un izvērtēšanu par īstenoto tālākizglītības programmu.
- Sagatavot izstrādāto materiālu publicēšanai.

Saskaņā ar promocijas darba mērķi un uzdevumiem, **konceptuālā modeļa aprobācijas mērķis** ir pētīt un izvērtēt kopveseluma pieeju pedagogu tālākizglītības pārvaldības posmu īstenošanā, nodrošinot kvalitatīvu pedagogu profesionālo pilnveidi.

Darba gaitas raksturojums.

1. posms. Sākotnējā izvērtēšana. Pirms plānošanas tiek noskaidrotas grupas dalībnieku vēlmes, zināšanas, domas un uzskati par iecerēto projektu.

2. posms. PPP programmas temata, apjoma, mērķauditorijas, satura pamattēmu, metožu un izvērtēšanas gaitas plānošana. Programmas pirmā varianta sagatavošana.

3. posms. Pieredzes apmaiņa web tīklā, programmas pirmā varianta savstarpējā izvērtēšana darba grupā. Recenziju sagatavošana un apspriešana.

4. posms. Programmas pilnveidošanas pabeigšana un iesūtīšana EP ekspertiem. Ieteikumu saņemšana un izmantošana pilnveidošanā. Ievietošana projekta web lapā. Darba grupas dalībnieku atsauksmju saņemšana un izvērtēšana. Aprobācijas plānošana.

5. posms. Programmas aprobācija kursos Latvijā. Izvērtēšana. Programmas pilnveidošana. Apspriešana web tīklā. Atskaites sagatavošana.

6. posms. Programmas aprobācija seminārā projekta grupas dalībniekiem. Izvērtēšana. Pilnveidošanas ieteikumu iestrāde programmas materiālā.

7. posms. Programmas gala varianta sagatavošana. Iesniegšana ekspertiem rediģēšanai. Pilnveidošana un sagatavošana publicēšanai EP.

8.posms. Programmas īstenošana Latvijā .

Darba gaitas posmi tika īstenoti saskaņā ar Kvale un Kroplija & Raščevskas formulētajiem validitātes kritērijiem kvalitatīvajā pētījumā : 1) temata noteikšana, 2) dizaina veidošana, 3) datu vāšana, 4) pierakstīšana, 5) interpretēšana, 6) pārskata sastādīšana, 7) pārbaudīšana un apstiprināšana. (Kvale, 1995; Kroplijs, Raščevska, 2010).

Saskaņā ar darba pētniecisko mērķi, balstoties uz savu profesionālo pieredzi pedagogu tālākizglītībā, un EP Pestaloci programmas tematu, promocijas darba autore izstrādāja programmu un metodiskos materiālus „Pedagogu kompetences, kas veicina skolēnu interesi un izpratni par aktīvas pilsonības un cilvēktiesību jautājumiem”*(17. pielikums).* Programmas satura kodolu veidoja 15 kompetenču ietvarstruktūra *(18. pielikums)*, kura darbu uzsākot, tika

iztulkota latviešu valodā. Koncepcija ir arī labas metodoloģiskās prakses piemērs, kas parāda veidu, kā organizēt pedagogu profesionālās pilnveides satura pārvaldību noteiktas tēmas ietvaros.

Šīs četras kompetenču grupas ir cieši saistāmas ar pārvaldības cikla posmiem: plānošanu, darbību, izvērtēšanu, lai pēc pilnveides process varētu turpināties jaunā ciklā un jaunā kvalitātē. Pirmajā grupā tiek norādītas kompetences, kuras pedagogam pilnveidosies, ja notiks iedziļināšanās situācijas izpētē un konteksta izzināšanā. Otrās grupas kompetences saistāmas ar plānošanas prasmju un mācīšanas stratēģiju un metožu izvēli. Trešā grupa attiecas uz prasmēm īstenot plānoto, izmantojot atbalstu no izglītības procesā ieinteresētajām pusēm. Ceturtā kompetenču grupa paredz visu mācīšanas-mācīšanās darbības posmu izvērtēšanu.

Šajā ietvarstruktūrā pedagogam nepieciešamās kompetences tiek nosauktas un sadalītas četrās grupās, kur pirmajā grupā nosauktas pedagoga kompetences, kuras nepieciešamas, lai sagatavotos darbam, otrajā – īstenošanai nepieciešamās kompetences- kā labāk organizēt mācīšanas un mācīšanās aktivitātes. Trešo grupu veido partnerības un sadarbības veidošanai nepieciešamās kompetences mācību procesa nodrošināšanai. ceturtajā grupā iekļautas kompetences, kas saistās ar līdzdalības iespēju īstenošanas un novērtēšanas prasmēm, kā arī spēju izmantot novērtējumu tālākai mācību darba pilnveidošanai.

Pēc pilnveidošanas PPP programma tika iesniegta IZM VISC komisijai izvērtēšanai un saskaņojuma ar IZM saņemšanai. Par kursu mērķauditoriju tika izraudzīti skolu direktoru vietnieki audzināšanas darbā, jo viņu darbība saistīta ar klašu audzinātāju darba vadīšanu skolā, kas veicina iegūto zināšanu un prasmju tālāknodošanu. Dalībnieku grupas pieteikšanās notika elektroniski, aizpildot anketu ar datiem, kas nepieciešami, lai kursu dalībniekiem varētu izsniegt apliecību par profesionālo pilnveidi. Pēc kursiem tika veikta dalībnieku aptauja un pašvērtējums, kas kopā ar projekta pieredzes apmaiņu web lapā starp projekta grupas dalībniekiem, palīdzēja pilnveidot programmu un papildināt nodarbību materiālus. Nākošais posms paredzēja programmas prezentāciju un vienas nodarbības vadīšanu projekta grupas dalībniekiem klātienē. Darbs noslēdzās ar pilnveidošanu, rediģēšanu un sagatavošanu publicēšanai. Latvijā autore programmu īstenoja Valsts izglītības satura centrā plānotās tālākizglītības ietvaros, četrās pedagogu tālākizglītības kursu grupās, 2010.gada oktobrī – decembrī.

Secinājumi.

Konceptuālā modeļa aprobācijā tika demonstrēta pedagogu tālākizglītības satura pārvaldības cikla posmu *plānot-darīt-vērtēt-pilnveidot* norise *(2.11.tab.).*

2.11.tabula

Pārvaldības cikla posmu apraksts

Pārvaldības cikla posms	Darbību raksturojums
Plānošana (plānot)	Konteksta novērtēšana: noskaidrot novitātes, prioritātes, aktualitātes, vajadzības. Veikt nepieciešamo izpēti. Resursu un situācijas apzināšana. Komandas sagatavošana. Organizācijas procesa, resursu, programmas izstrādes gaitas un satura plānošana. Informācijas tīkla izveidošana lektoriem, dalībniekiem, organizatoriem.
Īstenošana (darīt)	Iesaistīto pušu darbības koordinēšana.Informācijas aprites nodrošināšana. Laika grafiku saskaņošana. Telpu un nepieciešamo tehnoloģiju un citu mācību resursu nodrošināšana. Plānotajai programmai atbilstošu lekciju, nodarbību īstenošanas organizēšana. Labvēlīgas komunikācijas un mikroklimata veidošana. Izdales materiāla un apliecību sagatavošana un izsniegšana.
Izvērtēšana (vērtēt)	Metodiskas profesionālās pilnveides vajadzību izpētes un analīzes nodrošināšana. Plānošanas un īstenošanas procesu, lektoru darba, organizācijas, koordinācijas darba, informācijas aprites, sadarbības izvērtēšana. Pašvērtēšana. Anketēšana kursu grupā. Atskaites rakstīšana.
Pilnveidošana (pilnveidot)	SVID analīze. Komandas dalībnieku atsevišķā un kopējā darba izvērtēšana. Nākošā cikla attīstības vīzijas veidošana.

Posmus, kā atsevišķas vienības, var raksturot teorētiski. Pedagogu profesionālās pilnveides procesā tos grūti nodalīt, jo tie caurvijas un atrodas ciešā mijiedarbībā. Būtiskākā pieredze, mācoties no starptautiskās sadarbības partneriem un EP projekta vadības ekspertiem programmas veidošanā un īstenošanā ir, ka katrs pārvaldības solis tiek kritiski izvērtēts pirms notiek tālākā darbība. Visā projekta darba gaitā izvērtēšana tika veikta, sākot no darba grupas saliedēšanas, PPP programmas idejas formulēšanas līdz rezultātam - īstenotai, izvērtētai un publicēšanai sagatavotai programmai. Liela nozīme tika piešķirta pieņēmumam par to, ka jo rūpīgāk tiek izvērtēta projekta gaita tā norises laikā, jo labāki būs izvērtēšanas rezultāti.

Programmas veidošanas procesā tika ievērota cieša pārvaldības cikla posmu koordinācija. Iegūtie rezultāti ir izmantojami arī līdzīgu projektu īstenošanā nākotnē.

29 valstu tālākizglītības ekspertu sadarbība septiņu EP konsultantu vadībā PPP programmu plānošanā, izvērtēšanā, īstenošanā un pilnveidē ir validizācijas faktors, kas ļauj to vērtēt kā promocijas darbā piedāvātā konceptuālā modeļa aprobāciju.

Promocijas darba teorētiskās daļas ceturtā nodaļa iepazīstināja ar pedagogu tālākizglītības pārvaldības konceptuālajām nostādnēm. Izmantojot LR un ES dokumentu un vadībzinātnes literatūras avotu analīzi, apkopojot empīriskā pētījuma datus, personīgo pieredzi pedagogu tālākizglītības pārvaldībā un konceptuālā modeļa aprobāciju, septītajā nodaļā autore piedāvā nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides pārvaldības modeli un sniedz ieteikumus tālākizglītības sistēmas attīstībai Latvijā .

PRAKTISKI PĒTNIECISKĀS DAĻAS KOPSAVILKUMS UN SECINĀJUMI

Promocijas darba praktiski pētnieciskajā daļā, saskaņā ar promocijas darba mērķi, tika īstenots uzdevums izpētīt un novērtēt pedagogu tālākizglītības pārvaldības procesus Latvijā, lai pamatotu modeli un izstrādātu ieteikumus tā īstenošanai.

Lai vērtētu tālākizglītības pārvaldības cikla elementu īstenošanas mērķtiecīgumu, tika veikts novērtējuma pētījums, kurā analizēti izglītības politikas plānošanas un darbības dokumenti, pētīti pedagogu aptaujas dati par iegūtās tālākizglītības kvalitāti un efektivitāti, veikta fokusgrupas diskusijas analīze, vidējā pārvaldības līmeņa- novadu/pilsētu – tālākizglītības darba speciālistu viedokļu par pašreizējo situāciju pedagogu tālākizglītībā SVID analīze un tālākizglītības organizāciju vadītāju intervija.

Gan kvalitatīvo, gan kvantitatīvo datu iegūšanas un analīzes metožu lietošana ļāva iespējami pilnīgāk novērtēt pētījuma objektu. Promocijas darba praktiskā pētījuma ticamību nodrošina pētījuma dalībnieku darba pieredze, izglītība un piedalīšanās tālākizglītības aktivitātēs.

Izglītības politikas dokumentu analīze atklāja prasības pedagogu profesionālajai pilnveidei, un parādīja, ka valstī pedagogu tālākizglītības attīstība netiek stratēģiski plānota. Arī 2006. - 2008.gadā ar ESF atbalstu izstrādātā pedagogu tālākizglītības pārvaldības sistēma netiek īstenota dzīvē.

Var secināt, ka pedagogu tālākizglītība Latvijā tiek plānota un organizēta viena gada ietvaros, reaģējot uz aktuālajām reformām izglītībā un īstenojot Eiropas Savienības iniciatīvas un ieteikumus. Savukārt, politikas dokumentu analīze rāda, ka Eiropas izglītības politikā nav noteikti stingri kopējie noteikumi, likumi vai kritēriji, kas būtu saistoši dalībvalstu izglītības sistēmām.

Veicot darbības dokumentu analīzi, tika noskaidrots kā dokumenti nodrošina NPPP procesa pārvaldību. Pētījuma process tika strukturēts, izsekojot pedagogu tālākizglītības īstenošanas procesa pārvaldības posmiem ISEC Tālākizglītības daļas dokumentu saturā. Var secināt, ka formāli, pētītie dokumenti atbilst visu pārvaldības posmu nodrošināšanai. Tālākizglītības pārvaldības procesa pirmajā - plānošanas posmā būtiska nozīme ir pedagogu vajadzību izzināšanai, to analīzei, apkopošanai un tematiskā piedāvājuma sagatavošanai. Izsekojot dokumentu apritei, var secināt, ka process tiek uzsākts centralizēti, ar ISEC speciālistu pierosināto tēmu apspriešanu skolās, kas savukārt, pēc intervijās iegūtajiem datiem, bieži ir formāls process, kad atbildīgais skolas administrācijas pārstāvis aizpilda atsūtīto dokumentu, neiesaistot pārējo skolas kolektīvu. Tālāk valsts finansētais PPP piedāvājums tiek veidots, ievērojot gan izglītības ministrijas, gan citu ministriju noteiktās aktualitātes izglītībai (drošības, veselības.utml.jautājumi) un aktualitātes Eiropas Savienības

izglītības politikā. Nākas secināt, ka rezultātā, pēc visu interešu apkopošanas, pedagogu vajadzības tiek ievērotas tikai daļēji. Vēl viens secinājums, kas izveidojās veicot pētījumu, ir par to, ka pedagogi neprot formulēt savas tālākizglītības vajadzības. Šo secinājumu papildina cita atziņa, par to, ka viena no aktuālākajām pedagogu profesionālo kompetenču pilnveides vajadzībām, ir skolēnu zinātniski pētnieciskā darba vadīšanas prasmes. Autore saskata saistību starp abiem jautājumiem, jo tie attiecināmi uz mācīšanas un mācīšanās kompetences pilnveidi, kas uzskatāma par vienu no mūsdienu izglītības aktualitātēm.

Apkopojot dokumentu analīzes rezultātus, var secināt, ka pārvaldības strukturālais un funkcionālais nodrošinājums normatīvajos dokumentos ir mazefektīvs un nav vērsts uz ilgtspējīgas pedagogu tālākizglītības nodrošināšanu. Praksē pedagogu tālākizglītība Latvijā tiek nodrošināta ESF atbalstīto projektu ietvaros, bez valsts līmeņa pārvaldības nozarē.

Aptaujas datu analīze atklāj pedagogu attieksmi un vērtējumu par tālākizglītības kvalitāti un efektivitāti. Aptaujas validitāti un vispārināšanas iespējas nodrošināja izlases apjoms (484 respondenti), aprēķinātais anketas jautājumu iekšējās saskaņotības Kronbaha alfa koeficients a=0,78. Respondentu atziņas un ieteikumi (aptaujas anketas 12.jautājumā) ir saskaņā ar jaunākajiem zinātniskajiem pētījumiem izglītībā , kas norāda uz skolas patstāvības palielināšanos un nepieciešamo pedagogu profesionālās pilnveides procesu attīstību autonomijas virzienā, kad profesionālās pilnveides saturs tiek cieši saistīts ar konkrētas mērķauditorijas profesionālo kompetenču pilnveides vajadzībām.

Aptaujas datu analīze ļauj secināt, ka pedagogu tālākizglītības pasākumu izvēle bieži ir formāla. Daļēji to izskaidro normatīvo dokumentu prasības, ka katram pedagogam reizi trijos gados obligāti jāapgūt vismaz 36 stundu PPP. Pedagogi atzīst, ka izglītības iestādei ir būtiska ietekme viņu tālākizglītības izvēlē. Visaugstāk iegūto tālākizglītību vērtē pedagogi, kuriem ir lielāks darba stāžs skolā.

Pedagogu aptaujā un tālākizglītības darba vadītāju intervijās svešvalodu kompetenču pilnveide tiek uzskatīta par ļoti nepieciešamu, tomēr tālākizglītības programmu kataloga analīze parāda, ka piedāvātās programmas ir galvenokārt tikai svešvalodu skolotāju profesionālo kompetenču pilnveidei . Ar IZM saskaņoto programmu skaitā nav piedāvājuma ikvienam pedagogam pilnveidot šīs kompetences.

Visvairāk pedagogi izvēlas pilnveidot kompetences, kas saistās ar metodiku un mācību priekšmeta zināšanām. To apstiprina pedagogu aptaujā, SVID un interviju datu analīzē iegūtie secinājumi.

Visnegatīvāk tiek vērtēta tālākizglītība valsts līmenī – katrs ceturtais pedagogs tālākizglītības efektivitāti valstī vērtē vairāk vai mazāk negatīvi. Puse aptaujāto pedagogu

augstāk vērtē šī darba organizāciju savā izglītības iestādē, ko var izskaidrot ar kursu un semināru atbilstību konkrētajām pedagogu un skolas profesionālās pilnveides vajadzībām.
Apkopojot visā empīriskā pētījuma daļās gūtās atziņas, nākas secināt, ka nepilnības pārvaldības cikla pirmajā posmā rada problēmas visam tālākajam profesionālās pilnveides procesam.

Tālākizglītības pārvaldības analīzes gaita visos pētījuma posmos atklāj, ka tā funkcionē fragmentāri, jo vērojams formālisms atsevišķu pārvaldības cikla posmu īstenošanā, kā arī atsevišķie elementi nav cieši saistīti vienotā sistēmā. Autores iegūtā pieredze, veicot konceptuālā modeļa aprobāciju Eiropas padomes Pestaloci tālākizglītības darba ekspertu projekta ietvaros, parāda, ka būtisks vienojošais elements un kvalitātes veicinātājs, ir pārvaldības visu procesu, ne tikai rezultātu, izvērtēšana.

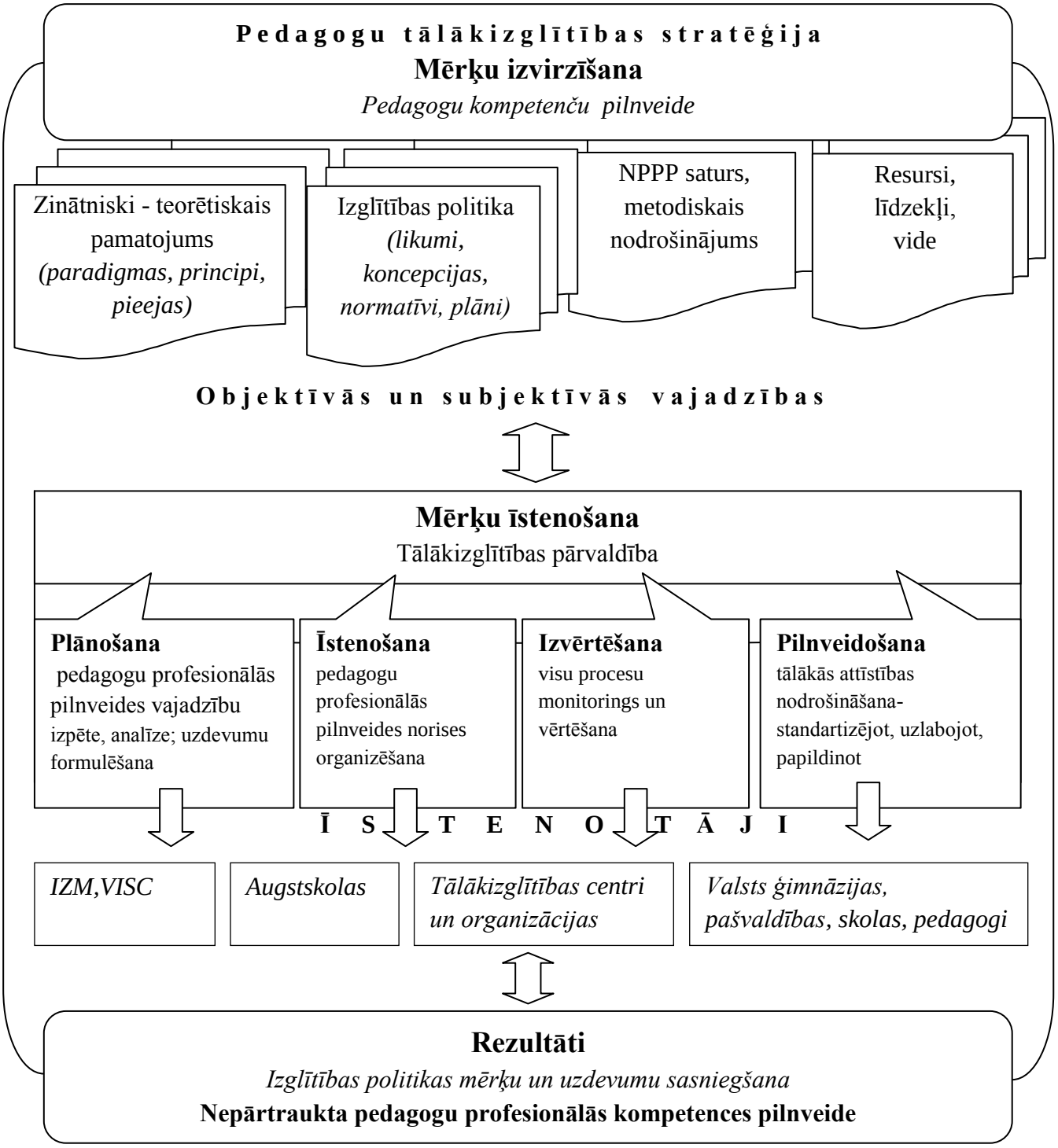
Balstoties uz empīriskā pētījuma gaitā iegūtajiem rezultātiem un teorētisko izpēti, ir izstrādāts pedagogu nepārtrauktas profesionālās pilnveides pārvaldības modelis *(2.19.att.)*. Modeļa pamatā ir tālākizglītības stratēģiskā plānošana un pedagogu kompetenču pilnveides mērķu izvirzīšana, kas balstās uz objektīvo un subjektīvo vajadzību ievērošanu. Tam nepieciešams:

- Zinātniski – teorētiskais pamatojums *(paradigmas, principi, pieejas);*
- Izglītības politika *(likumi, koncepcijas, normatīvi, plāni);*
- NPPP saturs, metodiskais nodrošinājums;
- Resursi, līdzekļi,vide.

Izvirzītos mērķu īstenošanai nepieciešama pilna pārvaldības cikla posmu darbības nodrošināšana:

- **Plānošana** - pedagogu profesionālās pilnveides vajadzību izpēte, analīze; uzdevumu formulēšana;
- **Īstenošana** - pedagogu profesionālās pilnveides norises organizēšana;
- **Izvērtēšana** - visu procesu monitorings un vērtēšana;
- **Pilnveidošana** - tālākās attīstības nodrošināšana- standartizējot, uzlabojot, papildinot.

Īstenotāji, sistēmiskā sadarbībā nodrošina izglītības politikas mērķu un uzdevumu sasniegšanu- nepārtrauktu pedagogu profesionālo kompetenču pilnveidi.



2.19.att. Nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides pārvaldības modelis.
Avots: autores izveidots.

Pedagogu tālākizglītība ir nepārtrauktai attīstībai pakļauta sistēma, kuras dinamiku ietekmē gan ārējie, gan iekšējie faktori. Pedagogu tālākizglītībai ir būtiska nozīme mūsdienīga izglītības procesa nodrošināšanā. Izmantojot pētījumā gūtās atziņas un personīgo pieredzi tālākizglītības pārvaldībā, promocijas darbā ir izstrādāti ieteikumi *(2.12.tabula)* Latvijas tālākizglītības sistēmas un tās pārvaldības pilnveidei.

2.12.tabula

Ieteikumi pedagogu tālākizglītības sistēmas pārvaldības pilnveidei

Situācijas raksturojums	**Ieteikums**	**Adresāts**
Latvijā pēc 2004.gada netiek izstrādāta pedagogu tālākizglītības stratēģija - koncepcija	1. Pedagogu tālākizglītībai Latvijā nepieciešama stratēģiska vadība un plānošana. Pirmais solis sistēmas radīšanā ir pedagogu tālākizglītības koncepcijas izstrādāšana, kura tiktu veidota arī „no lejas uz augšu", ne tikai saskaņā ar ES un LR normatīvajiem dokumentiem. 2. Efektīvu, mūsdienīgu pedagogu tālākizglītību Latvijā var nodrošināt valsts izglītības stratēģijas virzieniem atbilstoši veidota pārvaldība.	IZM
Pēc valsts reģionālās reformas pedagogu tālākizglītības pārvaldība pārdzīvo reorganizāciju. Latvijā nenotiek sistēmiska tālākizglītības vadība un pārvaldība.	3. Pedagogu tālākizglītības sistēmas vadības, pārvaldības un darbības nodrošināšanai jaunajos apstākļos, nepieciešams zinātnisks, visaptverošs pētījums situācijas izvērtēšanai. 4. Nepieciešama visu pārvaldības posmu vienotība sistēmā, kuru nodrošinātu regulāra funkciju, darbības izvērtēšana un darbības rezultātu izvērtēšana. 5. Jāveido valsts atbalsta sistēma, palīdzot pašvaldībām īstenot piešķirto autonomiju, efektīvas pedagogu tālākizglītības pārvaldības nodrošināšanā. 6. Nepieciešami regulāri, plānoti izglītojoši pasākumi strādājošajiem pedagogu tālākizglītības pārvaldībā pašvaldībās, reģionos un valstī. 7. jāveido efektīvs komunikācijas un informācijas apmaiņas tīkls starp visiem sistēmas posmiem, aktīva saikne ar sabiedrību, informējot un izglītojot par izglītības aktualitātēm, kā arī veidojot pozitīvu mūsdienu pedagoga tēlu sabiedrībā.	IZM Pašvaldības Pedagoģiskās augstskolas
Pedagogu profesionālās pilnveides vajadzības valsts līmenīt tiek pētītas epizodiski, bez sistēmas, visbiežāk, tikai uzsākot ESF atbalstītos projektus un citas īstermiņa aktivitātes.	8. Valstī jānodrošina regulāra (reizi 3-4 gados) situācijas pedagogu tālākizglītībā izpēte. 9. Jānodrošina izglītības iestāžu vadītāju atbildīga pedagogu tālākizglītības vadība. Jāizveido metodiskais līdzeklis, profesionālās pilnveides programmas un atbalsta pasākumi vadības personālam par pedagogu motivācijas un profesionālās pilnveides vajadzību izpētes jautājumiem. 10. Nepieciešams novērtēt un atbalstīt pedagogu asociāciju iespējas, kuras var sniegt būtisku ieguldījumu pedagogu tālākizglītības vajadzību izzināšanā kā arī satura plānošanā, veidošanā un īstenošanā.	IZM Izglītības iestāžu vadītāji Pedagoģiskās augstskolas Pedagogu asociācijas

Reģionālie tālākizglītības centri valstī nav vienmērīgi izvietoti, jo tie veidojušies pēc vietējās iniciatīvas un bez valsts atbalsta. Tie neveido vienotu tīklu, kas valstī varētu visaptveroši nodrošināt aktuālu pedagogu profesionālās pilnveides jautājumu risināšanu	11. Valsts ģimnāzijām, kuru nolikumos tiek paredzēta pedagogu profesionālās pilnveides organizēšana, jāveido tālākizglītības centru-pieredzes skolu tīkls, kuru pārvaldību atbalsta valsts. 12. Mūsdienu tendences izglītības vadībā akcentē konstruktīvisma pieeju, aicinot pedagogus mācīties no labas prakses piemēriem, atzīstot tālākizglītības autonomiju un skolu kā PPP pamatvienību, kur pedagogi veic savas prakses zinātnisku izpēti, kas tiek pielīdzināta profesionālajai pilnveidei. Šo atziņu kontekstā, IZM būtu jāatbalsta pedagogu pieredzes skolu veidošana un sadarbība ar augstskolām, lai veicinātu jaunāko teorētisko un praktisko ideju apriti un aprobāciju Latvijā.	IZM Valsts ģimnāzijas Pedagoģiskās augstskolas

GALAREZULTĀTI, SECINĀJUMI UN PIERĀDĪTĀS TĒZES

Izglītības sistēma ir atkarīga no valsts un sabiedrības vispārējās attīstības tendencēm un risinājumiem. Mūsdienu mainīgajā pasaulē pedagogu tālākizglītība, ar tās īpašo lomu pārmaiņu apstākļos, iegūst jaunu nozīmi izglītības mērķu īstenošanā.

Pedagogs ir pārmaiņu virzītājs un valsts stratēģisko un taktisko mērķu īstenotājs izglītībā. Līdz ar informācijas apjoma un ātruma palielināšanos, viņam nepieciešamas jaunas prasmes un iemaņas, nepārtraukta personības un profesionālo kompetenču pilnveide, prasme mācīties un izmantot modernās tehnoloģijas. Šo mērķu īstenošanai nepieciešama mērķtiecīga pārvaldība, kas vada pedagogu tālākizglītības procesu norisi.

Promocijas darba mērķis izpētīt pedagogu tālākizglītības pārvaldību un, pamatojoties uz teorētisko un empīrisko pētījumu rezultātiem, izstrādāt nepārtrauktas profesionālās pilnveides pārvaldības modeli un ieteikumus ir sasniegts, veicot sekojošus uzdevumus:

- darba teorētiskajā daļā izpētīts un interpretēts jēdzienu *tālākizglītība,kompetences, nepārtraukta profesionālā pilnveide, pārvaldība*, saturs;.
- izpētīta pārvaldības principu, koncepciju, metožu un sistēmu vēsturiskā attīstība un iespējas tās piemērot izglītībā un pedagogu tālākizglītībā;
- izpētīta un novērtēta pedagogu profesionālās pilnveides formu un modeļu daudzveidība, un iespējas mūsdienīga tālākizglītības procesa nodrošināšanā;
- izpētītas Eiropas Savienības un Latvijas Republikas izglītības politikas nostādnes, kas raksturo pedagogu profesionālo pilnveidi un tālākizglītības pārvaldības sistēmas veidošanos Latvijā pēc 1991.gada;
- darba praktiski pētnieciskajā daļā izpētīta un novērtēta pedagogu tālākizglītības pārvaldības norise Latvijā;
- apkopojot teorētisko un praktisko pētījumu rezultātus, izstrādāti ieteikumi un izveidots tālākizglītības pārvaldības modelis pedagogu nepārtrauktas profesionālās pilnveides nodrošināšanai.

Teorētiskā un praktiskā pētījuma rezultāti promocijas darbā liecina, ka lai pilnveidotu pedagogu profesionalitāti - kompetences, kas ir viens no valsts izglītības sistēmas kvalitātes komponentiem, pedagogu profesionālajai pilnveidei tālākizglītībā jābūt nepārtrauktai un sistēmiskai.

Promocijas darbā autore, izmantojot trīs tēzes, ir pierādījusi **hipotēzi:**

lai tālākizglītības pārvaldība nodrošinātu nepārtrauktu pedagogu profesionālo pilnveidi, ir iespējams piemērot Vispārējās kvalitātes pārvaldības (VKP) teorijas principus un metodoloģisko ciklu *plānot-darīt-vērtēt-pilnveidot*:

1) **veicot pedagogu profesionālās pilnveides vajadzību izpēti un plānošanu;**
2) **īstenojot nepārtrauktu pedagogu profesionālo pilnveidi;**
3) **veicot visaptverošu izvērtēšanu;**
4) **nodrošinot pilnveidi nākošajā ciklā.**

Pirmo tēzi, ka pedagogu tālākizglītībai Latvijā nepieciešama stratēģiskā plānošana un sistēmiskums, lai nodrošinātu nepārtrauktu profesionālo pilnveidi, pierāda promocijas darba pirmajā un otrajā nodaļā veiktā teorētisko avotu un literatūras analīze**.**

Izglītības un tālākizglītības reformu gaitas izpēte pēc 1991.gada atklāj, ka veidojot jauno izglītības sistēmu, valstī vadības procesā pietrūkst analīzē balstīta zinātniska pamatojuma prakses un mērķtiecīgas stratēģiskās plānošanas, kas ir būtisks kvalitātes vadības instruments.

Reformu pamatojums ir iepriekšējās totalitārās sistēmas neatbilstība demokrātiski orientētas sabiedrības vajadzībām un jaunajai paradigmai izglītībā. Tomēr meklējot jaunus risinājumus, svarīgi izvērtēt veco sistēmu, lai saglabātu tās vērtības, kuras ir nozīmīgas arī jaunajā kārtībā. Latvijā tā nenotiek, kopš 90-tajiem gadiem iepriekšējo sistēmu nomaina dažādi situatīvi problēmu risinājumi, lai arī ar starptautiskajiem atbalsta projektiem 90-tajos gados tiek izveidots jaunajai sistēmai nepieciešamie pamatnosacījumi.

Pagrieziens autonomijas virzienā, kad samazinās valsts atbildība un arvien vairāk izglītības jautājumu jārisina pašvaldībām un skolām, nes pārmaiņas arī pedagogu dzīvē un profesionālajā darbībā. Pārmaiņas izglītībā un pedagogu tālākizglītībā pastiprinās pēc valsts reģionālās reformas īstenošanas 2009.gadā, kad mainās pašvaldību teritoriālā struktūra, statuss un funkcijas.

Pedagogu profesionālās pilnveides sistēma valstī veidojas, izzūdot iepriekšējās sistēmas autoritārajai komponentei un piemērojoties tirgus ekonomikā valdošajām attiecībām. Īpaši tas attiecas uz iestādēm un organizācijām, kuras piedāvā pedagogu profesionālo pilnveidi.

Jāsecina, ka Latvijā pedagogu tālākizglītība valsts līmenī tiek īstenota ar pedagoģisko vajadzību modelēšanas metodi, atbalstot autonomiju, pašvirzīti, pēc brīvas pedagogu pašizglītošanās iniciatīvas.

Literatūras un avotu analīze ļauj secināt, ka pēc atteikšanās no iepriekšējās, pilnībā centralizētās pedagogu tālākizglītības sistēmas, jaunā veidojas kā aktuālo, īstermiņa pasākumu komplekss, kurā acīmredzami trūkst stratēģiskās plānošanas pedagogu tālākizglītībā, gan arī izglītības sistēmā kopumā.

Izsekojot dokumentu izstrādes gaitai pēc 2004.gada, kad beidzas Pedagogu tālākizglītības koncepcijas īstenošanas laiks, nākas secināt, ka Latvijā valsts izglītības stratēģija veidojas Eiropas politikas kontekstā, jo vairums politisko nostādņu un rīcības programmu tiek izstrādātas atsaucoties uz Eiropas Savienības ieteikumiem, bez Latvijas konteksta izpētes un izvērtēšanas ilgtermiņā.

Arī Eiropas Struktūrfondu atbalstu īstenotie tālākizglītības projekti no 2009.gada, kuros tiek piedāvātas likumdošanā noteiktās pedagogu profesionālās pilnveides iespējas, ir laikā ierobežots risinājums pedagogu profesionalitātes attīstībai, kas sniedz atbalstu pedagogiem un var veicināt pedagogu profesionālo kompetenču pilnveidi projekta norises laikā, bet nevar aizvietot valsts sistēmu. Šie faktori neveicina, pat traucē ilgtspējīgas tālākizglītības pārvaldības sistēmas veidošanos Latvijā.

Pirmo tēzi pamato praktiskajā pētījumā iegūtie **<u>rezultāti:</u>**

Dokumentu analīze parāda, ka tālākizglītības pārvaldības pamatā ir kārtējā gada plāns ar IZM apstiprinātajām prioritārajām tēmām pedagogu profesionālajai pilnveidei. Prioritāšu tēmas ir saistītas ar satura reformas aktualitāšu īstenošanu, kas galvenokārt ir jauno izglītības standartu ieviešanas satura un metodikas atsevišķi jautājumi. Pedagogu tālākizglītībai nav savu ilgtermiņa mērķu .

Gan tālākizglītības darba koordinatori pilsētās/novados SVID analīzē , gan intervētie tālākizglītības organizāciju vadītāji, uzsver sistēmas trūkumu pedagogu tālākizglītībā, pamatojot, ka ar ESF atbalstu īstenotie projekti ir noteikta ilguma pasākumi, kuri nevar aizvietot valstisku sistēmu. Nesakārtotību nozarē pastiprina profesionālās pilnveides procesu regulēšanai un pārvaldības īstenošanai nepieciešamo stratēģiskās plānošanas normatīvo dokumentu trūkums.

Respondenti par draudiem attīstībai uzskata 2008.gadā izstrādātā (Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla izveide, 2008) valsts tālākizglītības sistēmas projekta ieviešanas atlikšanu. Prezidenta Stratēģiskās analīzes komisija 2009.gadā, izvirzot turpmākos mērķus izglītībā un zinātnē, akcentē izglītības pārvaldības pārstrukturēšanu un izglītības sistēmas ilgtspēju. Komisijas aicina ieviest projekta rezultātos balstītu skolotāju tālākizglītības sistēmas reformu. Šī iniciatīva ir saskaņā ar promocijas darba pētījumos iegūtajiem rezultātiem.

Cits secinājums, kas izriet no promocijas darbā veiktās analīzes konteksta ir, ka valstī pastāv konkurences attiecības starp ESF atbalstītajiem projektiem tālākizglītībā, kas pedagogiem sagādā neizpratni par kursu mērķiem un to satura kvalitāti.

Pētījumi ļauj secināt, ka 2011.gadā pedagogu tālākizglītība, līdzīgi kā tas bija 1991.gadā, joprojām atrodas pārmaiņu - veidošanās situācijā.

Otro tēzi, ka sekmīgai pedagogu tālākizglītības pārvaldības darba organizācijai nepieciešams novērst pretrunas starp pedagogu profesionālās pilnveides iespējām un vajadzībām pierāda teorētisko secinājumu kopa, kas iegūta analizējot pedagoga profesionalitāti un kompetenču jautājumus promocijas darba trešajā nodaļā.

Pedagoģisko kompetenču pilnveide, galvenokārt, pamatojas uz pedagogu profesionālās darbības rezultativitātes pašanalīzi, profesionālās izaugsmes motivāciju un profesionālo pašrealizāciju.

Pedagogu tālākizglītība ir pašvirzīta mūžizglītība kā komplicēts, nepārtraukts, interaktīvs un dinamisks nepārtrauktas profesionālās pilnveides process.

Attiecības starp pedagogu izglītību, profesionālismu un kompetencēm var aplūkot no diviem aspektiem: kā gatavību mācīt skolēniem kompetences un pašiem tās pilnveidot. Pēdējās desmitgades aktualitātes kompetenču izpratnē izglītībā, tālākizglītībā un mūžizglītībā saistās ar pamatkompetenču un, jo īpaši, transversālo kompetenču jēdzieniem.

Tālākizglītības vadība un pārvaldība sākas ar pedagogu vajadzību izzināšanu. PPP vajadzību identificēšana, analīze un prioritarizēšana veido pamatus tālākajam pārvaldības procesam, ietekmējot kompetenču pilnveides norises procesu.

Katras iesaistītās grupas skatījums uz šīm vajadzībām var būt atšķirīgs - valdība, padomdevēji, lietveži, vecāki, skolas administrācija un vadība, pedagogi, un, kas ļoti svarīgi, skolēni - izglītības procesā saskata dažādas prioritātes.

Svarīgi, ka pedagogu profesionālās pilnveides plānošana nav atdalāma no skolas attīstības – darbības uzlabošanas procesa, rodot kompromisu starp katra skolotāja formulētajām vajadzībām un skolas vispārējās attīstības vajadzībām.

Otro tēzi pamato praktiskajā pētījumā iegūtie **rezultāti:**

Pedagogu tālākizglītībā netiek veikti visaptveroši valsts līmeņa nozīmes pētījumi un tālākizglītības sistēmas reorganizācijas procesā pēc 1991.gada ir izzudusi pētnieciskā komponente.

Pedagogu ierosinājumi tālākizglītības kursu tematiskajam plānojumam spēj ļoti ierobežoti to ietekmēt, jo valsts budžeta atbalsts, pirmkārt, tiek nodrošināts ES iniciētajām aktualitātēm un atsevišķu ministriju ierosinātajām prioritātēm. Tātad, var secināt, ka valsts nodrošinātā NPPP daļēji nodrošina PPP saskaņā ar pedagogu un izglītības iestāžu formulētajām tālākizglītības vajadzībām.

Pētījuma gaita parādīja, autoresprāt, visbūtiskāko iemeslu piedāvātās profesionālās pilnveides neatbilstībai pedagogu vajadzībām. Problēmas pamatā ir fakts, ka skolu

administrācija un **pedagogiem pietrūkst zināšanas un prasmes, lai spētu atbilstoši precīzi izvērtēt un formulēt savas tālākizglītības vajadzības.**

Pētījuma rezultāti parāda arī formālismu vajadzību formulēšanā, kad atbildīgais skolas administrācijas pārstāvis izveido tematisko vajadzību sarakstu pēc saviem ieskatiem un zināšanām, neveicot padziļinātu izpēti, bet gan formāli sekojot līdzi nepieciešamās tālākizglītības grafikam, kas to obligāti paredz katram pedagogam vienu reizi trijos gados.

Pētījums parādīja, ka pedagogi apmeklē ESF projektos atbalstītos NPPP kursus, lai formāli iegūtu iespējas pretendēt uz augstāku kvalifikācijas pakāpi, nevis, lai tiešām pilnveidotu konkrētas, savām vajadzībām atbilstošas un darbam skolā nepieciešamas profesionālās kompetences.

Tātad objektīvas vajadzību izzināšanas un atbilstošas tālākizglītības piedāvājums ir problēma, kas traucē kvalitatīvu darba organizāciju pedagogu tālākizglītības pārvaldībā.

Trešo tēzi, ka visu tālākizglītības pārvaldības cikla posmu saskaņota darbība nodrošina nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides organizāciju, pierāda teorētisko secinājumu kopa, kas iegūta analizējot izglītības un vispārējās pārvaldības teorijas jautājumus promocijas darba pirmajā un ceturtajā nodaļā.

Pirms 1991.gada, visi pārvaldības posmi tālākizglītībā Latvijā - no zinātniski pamatotas pedagogu profesionālās darbības izpētes, tālākizglītības vajadzību apzināšanas līdz programmu īstenošanai un norises izvērtēšanai un jauna cikla plānošanai bija koncentrēti vienotā sistēmā, kuru vadīja Republikāniskais skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts.

Literatūras un avotu analīze ļauj secināt, ka ir zudis pedagogu tālākizglītības darba organizācijas sistēmiskais raksturs, uz ko norāda funkciju izkliedētība un fragmentāra īstenošana, kā arī administratīvā statusa un kapacitātes izmaiņas - no institūta 1991.gadā, līdz nodaļai ar diviem darbiniekiem IZM Valsts izglītības satura centrā 2011.gadā.

Nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides (NPPP), kā jebkuras sistēmas, pastāvēšanai un darbības nodrošināšanai jābalstās uz sistēmisku informāciju, kas nodrošina zinātnisku pārvaldību.

Izglītības pārvaldībā 20.gadsimta beigās plaši tiek adaptēta Vispārējās kvalitātes pārvaldības (VKP) teorija un tās kvalitātes cikls *plānot-darīt-vērtēt-pilnveidot.*

VKP piemērotība pedagogu tālākizglītības pārvaldībai, parādās tās metodoloģijā, kas palīdz identificēt problēmas, to cēloņus, radīt idejas, pieņemt lēmumus, vērtēt, aprakstīt un analizēt procesus. VKP var elastīgi izmantot dažādu nozaru organizāciju attīstības plānošanā un vadīšanā, jo savā teorijā tas piedāvā universālus pārvaldības pamatprincipus, kas vērsti uz nepārtrauktu attīstību.

VKP ir universāla, elastīga sistēmiska pieeja, kuras metodoloģiskais modelis uzsver pārmaiņu nepieciešamības, mijiedarbības, sadarbības un komunikācijas un atgriezeniskās saites nozīmi organizācijas vadīšanā.

Svarīgs aspekts VKP teorijā, ir izpratnei par kvalitāti kā dinamisku, attīstībai pakļautu attiecību sistēmu un pārvaldības objektu. Kvalitātes vadību var uztvert gan kā konkrētu sistēmu, gan kā filozofiju, kura ir visu organizācijas procesu pamatā. Tās būtību veido spēja pastāvīgi uzlabot organizācijas procesus, padarot tos pēc iespējas efektīvākus un novēršot kļūdu vai neatbilstību rašanos.

Pārvaldība ir nepieciešama pedagogu profesionālo kompetenču pilnveides nodrošināšanas metodoloģija. Tālākizglītības pārvaldībai jāspēj nodrošināt laika aktualitātēm atbilstošu, kvalitatīvu pedagogu profesionālo izaugsmi, kas ir nepieciešama izglītības sistēmas mērķu sasniegšanai. Kvalitātes vadības pamatprincipi (izstrādāti 4.4.nodaļā) nodrošina pārvaldības ilgtspējību.

Trešo tēzi pamato praktiskajā pētījumā iegūtie **<u>rezultāti:</u>**

Atbilde uz pētījuma jautājumu ir, ka pārvaldības dokumenti regulē plānošanu, īstenošanu, izvērtēšanu, bet pietrūkst pilnveides posms, kurā jānotiek iepriekšējo posmu darba rezultātu izmantošanas iespēju izvērtēšanai, kas nepieciešams, jauna pārvaldības cikla uzsākšanai. Tātad dokumentu satura analīze atklāj saiknes trūkumu starp pārvaldības cikla *Plānot-darīt-vērtēt-pilnveidot* posmiem, kas norāda uz problēmām kvalitātes pilnveidē nozarē.

Pētījumi ļauj secināt, ka, ja nenotiek pirmā pārvaldības cikla posma - plānošanas izvērtēšana, kurā būtiska nozīme ir regulārai pedagogu profesionālās pilnveides vajadzību izzināšanai, to analīzei, apkopošanai un tematiskā piedāvājuma sagatavošanai, kas tālāk nelabvēlīgi ietekmē darbības rezultātus nākošajos cikla posmos.

Valstī nav apzināta nepieciešamība izstrādāt pedagogu profesionālās pilnveides vajadzību izzināšanas metodiku. Pedagogu vajadzību virspusēja vai daļēja ievērošana traucē kvalitatīvas tālākizglītības nodrošināšanu.

Pedagogu tālākizglītības vajadzību izzināšana, un atbilstoša piedāvājuma profesionālās pilnveides īstenošanai veidošana, ir problēma, kas traucē tālākizglītības tālāko pārvaldības cikla darba organizāciju.

Pašvaldības, kā tālākizglītības pārvaldības posms, bieži tiek izslēgts no ar ESF projektu atbalstu īstenotās pedagogu profesionālās pilnveides organizēšanas procesa. Tas veicina neskaidrības darba organizācijā uz vietām, plānojot novadu/pilsētu skolu pedagogu tālākizglītību. Nedarbojas vidējā pārvaldības līmeņa profesionālās pilnveides vajadzību

izzināšanas sistēma, traucēta informācijas aprite par tālākizglītības iespējām un atbilstoša pedagogu profesionālās pilnveides atbalsta plānošana no pašvaldības budžeta.

Izglītības un tālākizglītības pārvaldībai ir specifika, kas izpaužas grūtībās ātri un precīzi izvērtēt visus iegūtos rezultātus, kas, nepieciešami, uzsākot nākošā cikla plānošanu.

Tālākizglītības pārvaldība balstās uz katra tās līmeņa (valsts, pašvaldības, izglītības iestāde) ilgtermiņa un īstermiņa mērķu, uzdevumu un funkciju formulēšanu, kas ir pamatā PPP īstenošanai.

Pieaugošās pašvaldību autonomijas apstākļos, ir nepieciešams valsts atbalsts tālākizglītības sistēmas izveidei un pārvaldības funkciju nodrošināšanai.

Pedagogu tālākizglītības pārvaldībā iesaistītajiem darbiniekiem nepieciešams atbalsts, lai PPP tiktu organizēta un īstenota mērķtiecīgi.

Pedagogu profesionālās pilnveides procesā cikla posmi ir grūti nodalāmi, jo tie caurvijas un atrodas ciešā mijiedarbībā. Vienlaicīgi, ir nepieciešama nepārtraukta pārvaldības cikla posmu koordinācija.

Pedagogu profesionalitātes pilnveidošana notiek, ja ir kvalitatīva pārvaldība, kura veidota sistemātiski īstenojot pilnu pārvaldības ciklu. Attīstot Deminga kvalitātes vadīšanas idejas, promocijas darbā tiek sniegts pamatojums un izstrādāti ierosinājumi pārvaldības cikla metodoloģijas izmantošanai.

VKP atbilstību izmantošanai pedagogu tālākizglītībā, izskaidro arī konceptuālajā modelī pamatotā iespēja vadīt organizācijas pārvaldības procesus pārmaiņu situācijā, kādā šobrīd atrodas arī pedagogu tālākizglītība Latvijā.

LITERATŪRA UN AVOTI

1. Abizāre, V. (2007). Uzņēmējdarbības pamati. www.llkc.lv/nodalas/Informacija/uznemejdarbiba.pdf *(skatīts 20.03.2011.)*
2. Achinewhu-Nworgu, E. (2010). Leadership and Management in Education- what constitutes an Effective and Ineffective Leadership and Management in a „Tough Time'? //In: Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion. Vol.8. pp.329.-335. Sofia: Ral-Kolobar.
3. Alexandrou, A., Field, K., Mitchell, H. (2005). Symposium Books.
4. Alijevs, R. (2005). Izglītības filosofija. 21.gadsimts. Rīga: Retorika A.
5. Allen, R. S., Kilmann, R.H. (2001). The role of the award system for a Total Quality Management based strategy. *Journal of Organizational Change*, Vol. 14, No. 2, pp.110–131.
6. Alreck, P., Settle,R. (2003). Survey Research Handbook (3rd Edition). New York: McGraw-Hill/Irwi.118-120.
7. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R.,et al. (2000). A Taxanomy for Learning, Teaching and Assesing: A revision of Bloom`s Taxonomy of Educational Objectives. London: Sage.
8. Anderson, L. W. (2004). Increasing teacher effectiveness. Paris: UNESCO, IIEP.
9. Anspaks, J. (2003). Pedagoģijas idejas Latvijā. Rīga: Raka.
10. Anspoka, M. (2008). Kvalitātes vadība publiskajā pārvaldē. Tālākizglītības kursu materiāli. Valsts administrācijas skola.
11. Ārmstrongs, M. (2008). Kā kļūt par izcilu menedžeri. Rīga: Zvaigzne ABC.
12. Assessment of Key Competences. European Commision Report *Education and training 2010 Work Programme.* Available at: http://www.kslll.net/Documents/Assessment%20of%20Key%20competences_joint%20seminar%20Oct.%202009.pdf *(skatīts 13.05.2011.).*
13. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD (2005). *Available online at*: http://www.oecdilibrary.org/oecd/content/chapter/epa-2004-5-en *(skatīts 07.06.2009.).*
14. Babble, E. (2006). Practice of Social Research (11th Edition) Cengage Learning.
15. Babris, S (2006). Intelektuālo darbinieku vadīšanas metodes un to pilnveidošanas nepieciešamība. Promocijas darbs. Rīga, Latvijas Universitāte.

16. Balama, V. (2007). Starpkultūru komunikatīvās kompetences veidošanās studiju procesā. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
17. Barber, M. (2002). From Good to Great: large-scale Education Reform in England, Futures of Education. Zurich. London: Cabinet Office.
18. Bathmaker, A. - M. (2000). Standardising teaching: the introduction of the national standarts for teaching and supporting learning in further education in England and Wales, Journal of In-service Education, 26(1), pp.9-23.
19. Beerens, D. R., (2000). Evaluating teachers for professional growth: Creating a culture of motivation and learning. Thousand Oaks, CA, Corwin press.
20. Bell, L. (1980). Ambiguity models and secondary schools: a case study, Managing Education: Theory and practice, Buskingham, Open University press.
21. Bell, L., Bolam, R. (2010). Teacher professionalism and continuing Professional development: contested concepts and their implications for school leaders. In: The principles of educational leadership & management.Ed.by Bush, T., Bell, L., &Middlewood, D., London: Sage Publications Ltd.
22. Beļickis I. (1996). Skolotāja profesionālās meistarības pamatfunkciju parametru kopumi. Domas, Nr.5. 16.-32.lpp.
23. Beļickis I.(2002). Pedagogu profesionālās meistarības pilnveides sistēma. *Izglītība un kultūra.* 2002.28.febr. 8.lpp.
24. Bendiksens, P. (2008). Ievads kultūras un mākslas menedžmentā. Rīga: Jāņa Rozes apgāds.
25. Bennet, N, Crawford, M, Riches, C. (1998). Introduction: Managing Educational Change: the Centrality of Values and Meanings. In: Managing change in education. Ed by Bennet,et.al. London: Paul Chapman Publishing.
26. Bergeron, B. (2003). Essentials of knowledge management. New York: John Wiley.
27. Berliner, D. C. (1995). Teacher Expertise. In: International Encyclopedia of teaching and teacher Education 2nd ed. Ed.L.W.Anderson.-Pergamon. Pp. 46.-52.
28. Blūma, D. (2004). Skolotāji kā mūžizglītības veicinātāji. Zin. rakstu krāj. 760.sēj. Rīga: LU. 19.-28.lpp.
29. Blūma, D. (2004). Skolotāja un mācīšanas/mācīšanās situācija Latvijā. Krāj. Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Rīga: Sorosa fonds – Latvija.

30. Blūma D., Raževa A. (1998). Latvijas – Dānijas kopprojekta „Skolu attīstība" pirmā gada darbības analīze. *Projekta atskaite.*
31. Blūma, D. (2000). A Qualitative Approach Toward Evaluating School Development. // Humanities and Social Sciences. Latvia. Education Management in Latvia, vol.27, N 2, pp. 72-84.
32. Blūma, D. (2000). Skolotāja kvalifikācijas izpratne pārmaiņu procesā. // Izglītības kvalitāte un vadība. Zinātniskie raksti. 626. sēj. Rīga: Latvijas Universitāte, 135.-142. lpp.
33. Boddy, D.(2008). Management. An introduction. 4-th ed. FT Prentice Hall.
34. Bogdan, R. C, Knopp - Biklen, S. (2007). Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods. Pearson International Edition.
35. Bolam, R. (1986). Conceptually In-service. In : In-service training and educational development: an institucional syrvey. London: Croom Helm.
36. Bolman, L. G., Deal,T. E. (1997). Reframing organizations: Artistry, Choise and Leadership. CA: Jossey - Bass.
37. Bonstingl, J. J. (1992). Schools of quality. ASCD,Columbia.
38. Boyask, D., Boyask R.,Wilkinson T. (2004). Pathways to „Involved professionalism": making processes of Professional acculturation intentional and transparent. *Available online at*: http://www.med-ed-online.org *(skatīts 2009.24.03).*
39. Boyatzis, R. (1982). The competent manager: A Model for Effective Performance. Chichester, John Wiley.
40. Brett, P., Mompoint-Gaillard, P., Salema, M. (2009). How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences. Strasbourg: Council of Europe publishing.
41. Broks, A. (2000). Izglītības sistemoloģija. Rīga: Raka.
42. Broks, A., Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Valbis, J. (1998). Izglītības indikatoru sistēmas. Rīga: Mācību grāmata.
43. Bryman, A. (2004). Social Research Methods (2nd Edition) . USA: Oxford University Press. Pp.150.-153.
44. Bubb, S., Earley, P.(2007). Leading and managing Continuing Professional Development. PCP, Sage.
45. Builis, A.(1993). Skolvadības pamati. Rīga: LU.

46. Bush, T. (2003). Theories of educational management: Third Edition. London: Sage.
47. Bush, T. (2008). Theories of Educational Leadership and management. Sage Publications.
48. Cao, G., Clarke, S, Lehaney, B. (2000). A systematic view of organisational change and TQM. The TQM Magazine, Vol. 12, No. 3, pp.186 – 193.
49. Carnell, E.(2001). The value of meta-learning dialogue. Professional Development Today, 4(2) pp.43 - 54.
50. Catlaks, G. (2001). Demokrātiskas pārmaiņas izglītībā; valsts izglītības pārskats 1991.- 2001.Ziņojums konferencē „Veidojot pilsonisko kultūru Centrālās un Austrumeiropas valstīs" http://www.politika.lv/index.php?id=5914 *(skatīts 2009.21.09).*
51. Caune, J., Dzedons, A., Pētersons, L. (1999). Stratēģiskā vadīšana, Rīga: Sia Kamene.
52. Competencies and Career Guidance. CEDEFOP (2007). A*t*: http://www.trainingwillage.gr/etv/upload/etvnews/news/3020-att4-1-style_manual.pdf *(skatīts 07.06.2009.).*
53. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, on improving the quality of teacher education. Available at: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007 *(skatīts 10.11.2008.)*
54. Cellier, F.E.(1991). Continuous System Modeling. New York: Springer.
55. Ceļā uz mūžizglītību. Mūžizglītības politika Latvijā (2007) Rīga, Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība.
56. Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību: Pārskats par izglītību Latvijā 2000.gadā (2001) Rīga: SFL.
57. Central Statistical Bureau, Latvia. *Available online at*: www.csb.lv *(skatīts 13.06.2009.).*
58. Chapman, J., Toomey, R.,Gaff, J. (2003). Lifelong learning and teacher education. Commonwealth of Australia.
59. Chomsky, N. (1972). Language and mind. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
60. Cohen, D. K., Hill H. (2005). Learning policy: When state education reform works. New Haven, CT: Yale University Press.

61. Cohen, L., Manion, L., et al. (2003). Research Methods in Education. London and New York: Routledge/Falmer Taylor & Francis Group, p. 3-45.
62. Collinson,V., Kozina, E., Lin, Y. (2009). Professional Development for teachers: a world of Change.European Journal of teacher Education Vol.32 (1) pp.3.-19.
63. Commision of the European Communities (2005). Common European principles for teachers competences and qualification. Geneva: Commision of the European Communities.
64. Coolahan, J. (2006). Teacher education and the teacher career in an era of lifelong learning: OECD Education working paper, No 2 . http://www.olis.oecd.org.OLIS/2002DOC.NSF/LINKTO/EDU-WKP(2002)2 *(skatīts 2008.11.12.).*
65. Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders. (2009) Council of the European Union (EDUC 166 SOC 631) Available at: http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/09/st15/st15098.en09.pdf *(skatīts 3.10.2010.)*
66. Crawford, L. ,Shutler, P. (1999). Total Quality Management in education: problems and issues for the classroom teacher. *The International Journal of Educational Management* 13, 2, 67. - 72.
67. Cuthbert, R. (1984). The Management process. Buckingham, Open University Press.
68. Dale, B. G. (1995). A quality improvement framework: Application and comparative analysis. Total Quality Management, 6, 383 – 397 .
69. Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education, Vol 41, No 2, pp. 117.- 149.*
70. Darling – Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. In: *Journal of Teacher Education,* Vol. 57, No. 10, 2006 pp.1 - 15.
71. Darling-Hammond, L., Richardson N. (2009). Policies that support Professional development in an era of reform. In: *Educational Leadership,* 2009, Vol.66, Nr 5, pp.47-53.
72. Dāvidsone, G. (2008). Organizāciju efektivitātes modelis. Rīga: ODA.
73. Daukšts, K. (2010). Politoloģija. Rīga: BSA.
74. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo).

http://www.portalstat.admin.ch/deseco/desecafinalreport_summary.pdf (*resurss skatīts 24.11.2008).*

75. Deist, F. D., Winterton, J. (2005). What is competence? Human Recource development International. 8(1), pp. 27 - 46.
76. Deming, W. E. (1994). Vihod iz krizisa. Tver: Alba.
77. Deming, W.E. (1994). Out of the crisis. Cambridge University Press.
78. Demirbag, M., Tatoglu, E. (2006). An analysis of the relationship between TQM implementation and Organizational Performance. *Journal of Manufacturing Technology Management*, Vol.17, pp.322.- 334.
79. Denzin, N. K. &Lincoln, Y.S. (1998). Strategies of Qualitative Inquiry. London: Sage.
80. Denzin, N.K., Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Collecting and Interpreting Qualitative Materials. (ed. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S.) London: Sage Publications.
81. Desimone, M. L. (2009). Improving impact studies of Teacher`s Professional Development : toward better conceptializations and measures. *Educational researcher,* Vol.38, pp.181-199.
82. Dessler, G. (1998). Leading people and organizations in the 21 st Century. Prentice Hall, INC .
83. Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). Mind over Machine. The power of human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. Oxford Basil Blackwell.
84. Drucker, P. F. (2000). Management Challenges for the 21st Century. Oxford: Butterworth Heinemann.
85. Drucker, P. (2005). Leadership vs. management: Finding the balance for genuine effectiveness. How can I be an effective leader-manager? http://www.abc.org/user-assets/Documents/ Events/handouts/ LdrpvMgtbyArment.doc */resurss skatīts 12.09.2009./.*
86. Drucker, P.(1993). Trud i ypravlenie v sovremennom mire//Rossijskij ekonomičeskij žurnal,1993.nr 5.
87. Duke, C., Stiggins, R. (1990). Beyond minimum Competence: Evaluation for professional development. In : Teacher evaluation: To enhance professional practice. Alexandria, Virginia. Association for supervision and curriculum development.

88. Education Improvement Project of Ministry of Education and Science *Educational Quality and Effectiveness in Latvia. (2004.) Research reports. Project advisor Dr. Haiyan Hua.*
89. English, W. F. (2004). The sage handbook of educational leadership; Advances in theory, research and practice. London Sage Publications Inc.
90. Effective staff development. An evaluation manual. (2000). Ed. R.Schollaert, Leuven-Apeldorn: Garant.
91. Eiropas Komisijas gada pārskats par progresu Lisabonas mērķu sasniegšanā, 2006.gada 16.maijs www.eurydice.org. *(skatīts 10.11.2009.)*
92. Eiropas komisijas paziņojums Padomei un Eiropas Parlamentam- Par skolotāju izglītības kvalitātes uzlabošanu . *www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP// (skatīts 10.11.2009.)*
93. Eiropas Padomes 2005.gada 21.februāra secinājumi par izglītību un mācībām saistībā ar Lisabonas stratēģijas vidusposma pārskatu http://eur-lex.europa.eu/ *(skatīts 10.11.2007.).*
94. Entwistle, N. (1991). Creating the future: Perspectives on Educational change. Ed.by D. Dickinson, New horizonts for learning, http:/www.newhorizonts.org/future/Creating the future/crfut_frontend.html. *(Skatīts 12.12.2008.).*
95. Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., Allen, S. D. (1993). Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods. Newbury Park, CA: Sage Publications.
96. European Commission (2005). Testing Conference on the Comm European Principles for Teacher competences and Qualifications Brussels: European Commission. Available at: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf *(skatīts 12.12.2010).*
97. European Commision. (2004). *Implementation of the „Education and training 2010"* Work programme. Working group „Key Competences". Key Competencies for Lifelong learning. A European Reference Framework. Available at: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf *(skatīts 12.12.2008).*

98. European Commision. (2005). *Implementation of the „Education and training 2010"* Work programme. Focus group of Key Competences. Report . Available at: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2005.pdf *(skatīts 16.01.2008).*
99. European Council. (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union* C300: 6-9.
100. European Council. (2009). Council Conclusions on the professional development of teachers and school leaders. *Official Journal of the European Union* C302: 6-9.
101. European teacher. (2007). Available at: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf (*skatīts 06.12.2008.).*
102. European teacher education policy: recommendations and indicators (2006). Available at: http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/715-723.pdf *(skatīts 12.12.2008).*
103. Eurydice (2000). Teachers. In: Indicators. Key Data on Education in Europe, Brussels. *Available online at*:www.eurydice.org. *(skatīts 10.11.2007.)*
104. Evans, L. (2002). What is teacher development? In: Oxford review of education 28(1), pp.123 - 137.
105. Evetts, J. (2009). The Management of Professionalism: a contemporary paradox. In: Gewirtz, S.; Manony, P.; Hextall, I & Cribb, A. (ed). *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and the way forward,* 19-30. Oxon: Routledge.
106. Faijoļ., Emerson, G., Teilor, F., Ford, G. (1992). Upravļenije- eto nauka i iskusstvo. Moskva: Respublika.
107. Feigenbaum, A. V. (1983). Total Quality Control. New York : McGraw Hill.
108. Ferguson, G. (2000). Leadership or management: How does the tertiary manager cover the new territory? Available at: http://www.anu.edu.au/facilities/atemaappa/full_papers/Ferguson-01545ATEM3.html (*skatīts10.09.2008.).*
109. Field, K. (2005). Continuing Professional Development for Leaders and teachers: the English perspective. In: The Continuing Professional Development of Educators.Symposium Books.Pp.61.- 79.

110. Fit For Europe: Education, Study and Career Information on Europe. *Available online at*: www.fitforeurope.info (*resurss skatīts 17.09.2009.).*
111. Fitzgerald, R. (2004). Total quality management in education. Minuteman career and technical high school. *Available online at*: http://www.minuteman.org/topics/tqm.html *(resurss skatīts 12.12.2008.).*
112. Flick, U. (2005). An Introduction to Qualitative Research. London: Sage Publications.
113. Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I.) London: Sage Publications, pp. 137-142.
114. Fontana, A., Frey, J.H. (1998). Interviewing: The art of science. In: Denzin, N.K.& Lincoln, Y.S. (eds.) Collecting and interpreting qualitative materials. Pp.47.-78. Thousand Oaks,CA: Sage.
115. Forands, I. (2004). Biznesa vadības tehnoloģijas. Rīga: Latvijas izglītības fonds.
116. Forands, I. (2007). Menedžmenta autoritātes. Rīga: Latvijas Izglītības fonds.
117. Fraser, C., Kennedy, A., Reid L., Mckinney, S. (2007). Teachers` continuing Professional development: contested concepts, understandings and models, *Journal of In-service Education* , Vol.33, No 2, pp.153-169.
118. Freidenfelds I., Ūsiņš, V.(1985). Mācību procesa pilnveide. Rīga: Zvaigzne.
119. Friedman, A. & Philips, M. (2004). Continuing Professional development: developing a vision, *Journal of education and work*, Vol 17.No 3, pp.361-376.
120. Fulans, M.(1999). Pārmaiņu spēki: izglītības reformu virzieni. Rīga; Zvaigzne ABC.
121. Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change. Amsterdam, NY: teachers college press.
122. Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B.,Yoon, K. (2001). What makes Professional development effective? Results from a national sample of teachers. American Educational Research Journal, 38 (4). Pp.915.-945.
123. Garleja, R. (2003*).* Darbs, organizācija un psiholoģija. Rīga: RaKa.
124. Garvin, D. A. (1984). What does product quality really mean? *Sloan Management Revalue System*, 26, pp. 25.–43.
125. Gateway to Recognition of Academic and Professional Qualifications. *Available at*: http://www.enicnaric.net/index.aspx (*skatīts 11.10.2009.).*
126. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1998). Pedagoģiskā psiholoģija. Rīga: Zvaigzne ABC.

127. George, J. M., Jones, G. R. (2005). Understanding and Managing Organizational Behavior, 4th edition, New Jersey:Pearson Education Inc.
128. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). Izglītības pētniecība. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
129. Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova R. (2004). Mācīšanās nākotnei. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
130. Glasser, W. (1998). The Quality School Teacher. Harper-Collins Publishers.
131. Glatter, R. (1999). From struggling to juggling: towards a redefinition of the field of educational leadership and management, *Educational Management and Administration*, 27(3), pp. 253.-266.
132. Glatter, R. & Kydd, L. (2003). Best practice in educational leadership and management: can we identify it and learn from it?, *Educational Management and Administration*, 31(3), pp.231.-244.
133. Gleeson, D., Davies, J., Wheeler, E. (2005). On the making and taking of professionalism in the further education workplace. British Journal of Sociology of Education, 26(4), pp.445.-460.
134. Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2004). Supervision and Instructional leadership: A developmental approach. Boston, Allyn & Bacon.
135. Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D., Collarbone, P. (2003). Principled Values-driven leadership: evidence from tencase studies of ”outstanding” leaders. Educational Management and Administration, 31 (2), pp.127.-138.
136. Golubeva, M. (2008). Pētījumi par pedagogu profesionālās pilnveides aspektiem un vajadzībām. Pētījums ESF Nacionālās programmas projekta „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide” ietvaros. *Prezentācija projekta seminārā Jūrmalā, 03.04.2008.*
137. Golubeva, M. (2010). Diskusiju ziņojums „Latvijas skolas pēc 2009 gada: pārmaiņas tikai sākas?” Rīga: Valsts prezidenta Stratēģiskās analīzes komisija.
138. Gorbāns, I. (2008). Izšķirošās IKT izvēles nākamās digitālās dekādes robežšķirtnē Latvijas skolu izglītības politikas veidošanas sistēmā. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
139. Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., Wisniewski, J. (2009). Key Competences in Europe: Opening

doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education. Warsaw: CASE.

140. Gordon, J. (2011). Learning for well-being: key competences for lifelong learners in multicultural societies. Brussels: EISP.
141. Gribam mainīties. (2000). *Projekta „Skolu attīstība" dalībnieku ierosmju grāmata*. Rīga: Elpa.
142. Gudjons, H. (2007). Pedagoģijas pamatatziņas. Rīga: Zvaigzne ABC.
143. Guskey, T. R., Schultz T. (1996). Implementing Mastery Learning. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
144. Harford, J. (2010). Teacher education in Ireland and the challenges of the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 33 No 4. 349 – 360.
145. Heizer, J. & Render, B. (2008). Operations Management, 9th edition, New Jersey: Pearson Education Inc.
146. Handy, C. (1984). Taken for granted? Looking at schools as organisations, York: Longman.
147. Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity. Bushingham: Open university press.
148. Hargreaves, D. (2004). Personalizing learning next steps in working laterally. London: Specialist school trust.
149. Harry, M., Shroeder, R. (2000). Six Sigma: The Breakthrough Management Strategy Revolutionizing the World's Top Corporations, New York: Currency-Doubleday.
150. Harvey, L. & Green, D., (1993). Defining quality, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, pp. 9.–34.
151. Have, S., Have, W., Stevens, F., Elst, M. (2003). Key Management Models. Glasgow: Prentice Hall.
152. Hayes, R. H. (1981). Why Japanese factories work. Harvard Business Review,5 9, pp.59.–66.
153. Hawley, W. D., Valli L. (1999). The Essentials of effective Professional development: A new consensus. In Darling-Hammond L. & Sukes G.(eds.) Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice San Francisco: Jossey-Bass. Pp.127.-150.).

154. Heathfield, S. (2007). Twelve Tips for Team Building: How to Build Successful Work Teams. *Available online at*: http://humanresources.about.com/od/involvementteams/a/twelve_tip_team.htm (*skatīts 11.10.2009.).*

155. Hellsten, U., Klefsjö, B. (2000). TQM as a management system consisting of values methodologies and tools. *The TQM Magazine*, Vol. 12, No. 4, pp.238.–244.

156. Higher Education Quality Evaluation Centre, Latvia. *Available online at*: www.aiknc.lv (*skatīts 21.12.2009.).*

157. Hoban, G. F. (2002). Teacher learning of educational change. Contextual model of learning. Available at: http://www.ilinet.org/contextualmodel.htm (*skatīts 16.11.2009.).*

158. Holt, M. (2000). The concept of quality in education. In: Hoy, C., Bayne-Jardine, C. and Wood, M. Improving Quality in Education. London: Falmer Press.

159. Hopkins, E. (2008). Work-related learning: hearing students` voices. In *Educational Action Research.* Vol.16, No.2, 2008, pp.209.-219.

160. Hord, S. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin TX: Southwest Educational Development Laboratory.

161. Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). Educational administration: Theory, research, and practice, 8th edition. New York: McGraw-Hill.

162. Hoyle, E. (1986). The Politics of School Management, Hodder and Stoughton, Sevenoaks.

163. Humphrey, B., Stokes, J. (2000). The 21st century supervision: Nine essential skills for frontline leaders. San Francisco: Josey – Bass Pfeiffer.

164. Implementation of Education and Training 2010 (2004) Work programme. Working Group B "Key competences". Available at: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicpaper2004.pdf (skatīts 17.12.2008.).

165. Improving the Quality of Teacher Education, [COM(2007) 392 final] http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html *(skatīts 30.01.2011.).*

166. Information Network in Education in Europe. *Available online at*: www.eurydice.org

167. Inne, R., Gailīte, I.,Lūse I., Zīds O. (1997). Skolvadība: idejas, versijas, pieredze. Rīga, Latvijas Universitāte.
168. Inne, I., Gailīte, I., Lūse, I., Zīds O. (1996). Skolvadība- idejas,versijas, pieredze. Rīga: Raka.
169. Ishikawa K.(1985). What is Total Quality Control? New York, Prentice Hall.
170. Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. (2007). Stratēģiskās analīzes komisija. Rīga: Zinātne.
171. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013. gadam (2006). Ministru kabineta 2006. gada 27. septembra rīkojums Nr. 742. Pieejams: www.izm.gov.lv/Izglitibaspolitika/Izglitibaspolitikasdokumenti (skatīts 17.02.2008.).
172. Izglītības kvalitāte un komunikācija Latvijas izglītības sistēmā . (2003). LR IZM Izglītības sistēmas attīstības projekts.
173. Izglītības kvalitāte un komunikācija Latvijas izglītības sistēmā.(2003). IZM Izglītības sistēmas attīstības projekts.
174. Izglītības likums (1999). Rīga: Raka.
175. IZM ISEC Tālākizglītības daļas darba plāns 2007.,2008., 2009.gadam. – *arhīva materiāli.*
176. Janauska, J., Mazais, J., Salenieks, N. (2005). Eiropas Izcilības modelis.-Rīga: RKI.
177. Jaunais skolotājs. (2006). Rīga: IAC.
178. Juran, J. M., Godfrey, A. B. (1999). Juran's Quality Handbook. New York: McGraw Hill.
179. Juran, J. M. and Gryna, F.M. (1980). Quality Planning and Analysis—From Product Development through Use, New York: McGraw-Hill.
180. Jurgena, I. (2002). Vispārīgā pedagoģija. Rīga: SIA Izglītības soļi.
181. Kanji, G. K. (1996). Implementation and pitfalls of Total Quality Management. Total Quality Management, 7, pp.331–343.
182. Kardorff, E. (2004). Qualitative Evaluation Research.In: *A Companion to Qualitative Research.* (ed.). pp.176.-198.
183. Kauchak, D., Eggen, P. (2009). Teaching profession: Becoming a professional. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

184. Kedar, A., P., Lakhe, R.,et.al. (2008). A comparative review of TQM, TPM and related organisational performance improvement.
185. Kelle, U., Erzberger, C. Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition.Available at: *A Companion to Qualitative Research.* (ed. Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I.) London: Sage Publications, 2004, pp. 172.-177.
186. Kelly, M. P., John, R. S. (2005). A case study of one school systems adoption and implementation of an elementary science program. *Journal of Research in Science Teaching*, (42)1, pp.25- 52.
187. Kennedy, A. (2005). Models of continuing Professional development (CPD):a framework for analyses, Journal of In-service Education, 31(2), pp.235.-250.
188. Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework. An annex of a Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, *Official Journal of the European Union*, 30.12.2006/L394.
189. Key Competences in Europe: Opening doors for Lifelong learners across the School Curriculum and teacher Education. (2009). Warsaw, Case-Center for Social and Economic research on behalf of CASE Network.
190. Klauss, A. Pārvaldības tehnoloģijas. (2003). R.: SIA Mediju nams.
191. Klauss, A. (2002). Zinības vadītājam, Rīga: Preses nams.
192. Knapp, M.S. (2003). Professional Development as policy pathway. Review of Research in Education, 27(1), 109-157.
193. Knights, D.,Willmot H. (2007). Introducing organizational management. London: Thomson Learning,
194. Koķe, T. (1999). Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes. Rīga: Mācību apgāds NT.
195. Kopeloviča, A., Žukovs, L. (2004). Skolotāju izglītība Latvijā 1940-2000. Rīga: Raka.
196. Koķe, T. (2003). Nepārtrauktā izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana. Krāj.: Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti. Rīga: SIA Izglītības soļi, 4.-16. lpp.
197. Koķe, T. (2001). Cilvēka mūžizglītība sociāli pedagoģiskajā kontekstā, Latvijas vēstnesis Nr.186 (2573).

198. Koster, B., Dengerink, J. (2001). Towards a professional standard for Dutch teacher educators. *European Journal of Teacher Education* 24 (3) 343-354.
199. Kopeloviča, A., Žukovs, L. (2004). Skolotāju izglītība Latvijā 1940-2000. Rīga: RaKa.
200. Krasnov, A. B.(2001). Četire sostovļajuščije menedžmenta.: Moskva: Prior.
201. Kramaski, B., Michalsky, T. (2009). Investigating pre-service teachers' professional growth in self regulated environments. Pieejams: http://www.hio.no/enhetersenter- for-profesjonsstudier-SPS/Litteraturtips. (skatīts 20.07.2009).
202. Krastiņš, O. (1998). Statistika un ekonometrija. Rīga: LR CSP.
203. Krippendorff, K. (1980). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. Newbury Park, CA: Sage.
204. Kristapsone, S. (2008). Zinātniskā pētniecība studiju procesā. Rīga: SIA „Biznesa augstskola Turība".
205. Kronbaha-Alfa piemērotības analīze. Pieejams: www.priede.bf.lv/Datorlietas/Daudzfaktoru_analize/SPSS16.doc */skatīts15.09.2009/.*
206. Kroplijs, A., Raščevska, M. (2004). Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs. Rīga: Izdevniecība RaKa.
207. Kroplijs, A., Raščevska, M. (2010). Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs. Rīga: Izdevniecība RaKa.
208. Kroslid, D. (1999). In Search of Quality Management. Rethinking and Reinterpreting, Doctoral Thesis, Linköping University.
209. Lasmanis, A. (2002). Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos. (1. grāmata.) Rīga: SIA Izglītības soļi.
210. Lasmanis, A. (2002). Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos. SPSS. (2. grāmata.) Rīga: SIA Izglītības soļi.
211. Lasmanis, A., Kangro I. (2004). Faktoru analīze. Rīga: SIA Izglītības soļi.
212. Latham, N., Vogt, W. Do Professional development of schools reduce teacher attrition? *European Journal of Teacher Education*. Vol. 28 No 4. 153-167.
213. Latvija. Pārskats par tautas attīstību. Atbildīgums.(2009). Rīga: LU SPPI.
214. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam http://www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_saeima.pdf *(skatīts 10.12.2010.)*

215. Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2007.-2013.gadam. http://www.nap.lv/upload/nap/national_development_plan_2007-2013_lat.pdf *(skatīts 10.11.2007.)*
216. Leithwood, K. (1994) Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly,* 30 (4), 498-518.
217. Levin, B., Fullan, M. (2007). Learning about system renewal. *Education Management & Leadership* 36, 289-303.
218. Līdumnieks A.(1994) Vadīšana. Ogre: Valsts administrācijas skola.
219. Lifelong learning and key competences for all: vital contributions to prosperity and social cohesion. // *IP/05/1405,* Brussels, 10 November 2005. http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do *(skatīts 06.01.2008.).*
220. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions Available at: http://www.europarl.europa.eu summits/lis1-en.htm *(skatīts 28.11.2008.)*
221. Little, J.W. (2003). Inside teacher community: representations of classroom practice. Teachers College Record, 105(6), 913-945.
222. Ludwig-Becker, M. (1999). Quality management principles as top team performance practices ISO 9000 criteria re-interpreted, *Team Performance Management,* Vol. 5 Iss: 7, pp.207 – 211.
223. Long, H.B. (2002). Teaching for learning. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
224. Lundgren, U.P. & Forsberg, E. (2004). A Welfare State in Transition, In: Rotberg, C.I Balancing change and transition in global education reform. US: Rowman & Little Field education.
225. Lundquist, R. (1995). Quality Related Costs in Higher Education - A Tool for Improvements? Research Report . Divison of Quality Technology & Statistics, Lulea University.
226. Madden,C & Mitchell, V. (1993). Professions, Standarts and Competence: A survey of Continuing Education for the Professions.
227. Madison,G.B. (1988). The hermeneutics of postmodernity. Bloomington: Indiana University Press.
228. Makarenko, M.B., Maxalina O.M. (1998). Proizvodstvennij menedžment. Moskva: Prior.

229. Makinen,M. (2010). Perspectives on teacher competences. Project materials. Towards inclusive education in Finland. University of Tampere.
230. Managing Quality of adult education in Europe (2006). Riga: ALA.
231. Masaaki, I. (2005). Kaidzen. Kļuč k yspexy japonskix kompaņij. Moskva: Prioritet.
232. Maslo I., Tiļļa I. (2005). Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija. *Skolotājs*.-Nr.3 (51): 4.-9.lpp.
233. May T. (2001). Social Research Methods (3rd Edition). Buckingham: McGraw-Hill/Irwin.
234. Mayle, D.(2006). Managing innovation and change.3-rd ed.Sage, London.
235. Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. In: A Companion to Qualitative Research. ed. Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I. London: Sage Publications, p. 266-269.
236. McClelland, D.C. Testing for competence rather than intelligence. In: *American Psychologist*, 1973, No.28(1), p.1.-14.
237. Metodiskais palīglīdzeklis pedagogu profesionālās meistarības pilnveides kvalitātes izvērtēšanai (2006) ISEC, British Council.
238. Middlewood, D., Parker, R. & Berre, J. (2005). Creating a learning school. Paul Chapman Publications.
239. Motwani, J.G., Sower, V.E. & Roosenfeldt, M.E. (1993). Adapting Deming`s Philosophy: an Evaluative Model. *Industrial Management and Data Systems,* Vol. 93, Nr 8, 3-18.
240. Nacionālo izglītības politiku analīze. Latvija. Izglītība visiem. (2000). OECD.
241. Nacionālo izglītības politiku analīze. Latvija. (2001) Rīga, OECD.
242. Nākotnes izglītības meti UNESCO starptautiskās komisijas „Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam" ziņojumā (2000). Rīga: Vārti.
243. Namsone, D. (2004). Sociālo zinību skolotāja iespējas pamatizglītības reformā. Krāj. Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību.
244. Pārskats par izglītību Latvijā 2000.gadā. (2001). Rīga: Sorosa fonds – Latvija.
245. Neill, J. (2006). Analysis of Professional Literature. In: http://wilderdom.com/OEcourses/PROFLIT/Class6Qualitative1.htm *(skatīts 14.122010.).*

246. Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti (2003). Rīga: SIA Izglītības soļi.
247. Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti (2003). Rīga: Izglītības soļi.
248. Nooteboom, B. (2000). Learning and innovation in organizations and economies**.** Oxford: Oxford University Press.
249. Norton, M. S. (2008). Human resource administration for educational leaders. Thousand Oaks, CA, Sage.
250. Oakland, J. (1993). Total Quality Management. Oxford: Buterworth–Heinemann.
251. O'Donnell, A. M., Reeve, J., Smith, J. K. (2009). Educational psychology: reflection for action 2nd edition. Danvers, MA: John Wiley & sons Inc.
252. O'Sullivan, M. (2006). Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes. *International Journal of Educational Development*. Vol. 26, Issue 3, 2006, pp. 246-260.
253. OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)(2009). http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html (*skatīts 11.08.2010.).*
254. OECD (2005). The definition and selection of key competencies, DESECO publications. www..oecd.org/dataoesd/47/61/35070367.pdf. *(skatīts 11.04.2008.).*
255. On the procedure of Professional improvement of general education teachers and interest education teachers. (2007) Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia. www.izm.gov.lv *(skatīts 11.04.2008.).*
256. ORE (2006). Revisiting the concept of competenceas an organizing principle for programmes for study: from competence to competent action. Montreal.
257. Ornstein, A.C., Hunskins (1998). Curriculum foundations, principles and issues. Allan and Bacon.
258. Orr, K. (2008). Room for improvement? The impact of compulsory Professional development for teachers in England`s further education sector. *Journal of In-service education*, 34(1), 97.-108.
259. Owens, R., Shakeshaft, C. (1992). The new "revolution" in administrative theory, *Journal of Educational Management*, Vol.30 nr 9, 4-17.
260. Pachler, N. (2007). Teacher development: a quetion(ing) of professionalism. In: Pickering, J., Daly, C., Pachler, N.(eds) New designs for teachers` Professional learning. Bedford Way papers. London: Institute of Education.

261. Padhi, N. (2008). "The Eight Element of TQM (Total Quality Management)" www. isixsigma. com *(skatīts 06.08.2008.).*
262. Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā.(2002). Eurydice: Eiropas izglītības informācijas tīkls.
263. Patrick, F., Forde, C., McPhee, A. (2003). Challenging the new professionalism: frommanagerialism to pedagogy? In: *Journal of in-service education* 29(2), 237-53.
264. Pedagogu tālākizglītības attīstības koncepcija. http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana.html *(skatīts 7.11.2008.)*
265. Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide. Rokasgrāmata. (2008). Rīga: VIKNVA.
266. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca (2000). Rīga: Zvaigzne ABC.
267. Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940.gada līdz mūsdienām (1998). Rīga: Dizaina un drukas apgāds Puse.
268. Perraton, H., Creed C., Robinson, B. (2002). Teacher Education Guidelines: Using Open and Distance Learning. Paris: UNESCO.
269. Persson, M., Oscarsson, H.(2010). Did the egalitarian reforms of the Swedish educational system equalise levels of democratic citizenship? *Scandinavian Political Studies* 33(2): 135 - 163.
270. Pestalozzi Programme (2010). www.coe.int/tdg4/education/pestalozzi/Activities/modules_en.asp *(skatīts 17.06.2010.)*
271. Pieaugušo izglītības kvalitātes vadība. Eiropas modelis (2006). R.: LPIA.
272. Polukarov, V. (2009). Osnovi menedžmenta. Moskva: Knorus.
273. Pope, M., Denicolo, P. (1986). Intuitive theories - a researcher`s dilemma: Some practical methodological implications. *British Educational Research Journal* Vol.12,No 2, 153 - 163.
274. Prahalad C.K., Hamel G.(1990). The core competence of the Corporation, Harward Business review. pp 79-91.
275. Preez, P. (2008). Participative intervention research: The development of professional programs for in-service teachers. Education as Change, (12) 77-90.
276. Prior, V. (2007). The language of business intelligence. http://www.markintell.com/introduction-vernon-prior/. *(skatīts 17.09.2009.)*

277. Profesijas standarts- skolotājs.(2004). www.izm.gov.lv *(skatīts 14.11.2009.)*
278. Profesijas standarts- skolotājs.(2011.gada projekts).*Nepublicēts materiāls.*
279. Profesiju aprakstu katalogs. (2007). Rīga: Profesionālās karjeras izvēles valsts aģentūra.
280. Purser, R. E., Cabana, S. (1998). The Self Managing Organization: How Leading Companies Are Transforming the Work of Teams for Real Impact. New York: The Free Press.
281. Randle, K., Brady, N.(1997). Managerialism and professionalism in the Cinderella service. *Journal of Vocational Education and Training,* 49(1), 121-139.
282. Raščevska, M., Kristapsone, S. (2000). Statistika psiholoģiskajos pētījumos. Rīga: Izglītības soļi.
283. Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (December 2006). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc42_en.htm *(skatīts 11.01.2010.)*
284. Reid, A., O`Donoghue, M.(2004). Revisiting enquiry-based teacher education in neo-liberal times. In: *Teaching and teacher education* 20(6), 559-570.
285. Reņģe, V. (1999). .Psiholoģija. Personības psiholoģijas teorijas. Rīga: Zvaigzne ABC.
286. Reņģe, V. (1999). Organizāciju psiholoģija. Rīga: Kamene
287. Reņģe, V. (2002).Sociālā psiholoģija. Rīga: Zvaigzne ABC
288. Research ”Availability of lifelong learning and chances of education in Latvia”(2006) Baltic Institute of Social Sciences.
289. Richardson, V.& Placier, P. (2001). Teacher change, in: V. Richardson (Ed.) Handbook of research on teaching (4th edn) (Washington, DC, American Educational Research Association).
290. Rifkins, Dž. (2004) Jaunās ekonomikas laikmets. Rīga: Jumava.
291. Rizvi, F. (2004) Debating globalization and education after september 11. *Comparative Education, Vol 40, no2,157.- 171.*
292. Robertson, S. L.(2005) Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. //*Comparative Education*, 2005, vol.41, N 2, p. 151 - 170.

293. Robson, J., Bailey, B., Larkin, S. (2004). Adding value: investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges, *Journal of Education and Work*, 17(1), 183 - 195.
294. Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla izveide.Rokasgrāmata (2008). Rīga:VIKNVA.
295. Sallis, E.(2002). Total quality management in education. London: Kogan Page Ltd.
296. Sachs, J. (2003). The activist teaching profession. Buchingham: Open University Press.
297. Schleicher, A. (2006). The economics of knowledge: why education is key for Europe`s success. Brussels: The Lisbon Council.
298. Scott, W. R.(2003). Organizations: Rational, natural and open systems. NJ: Prentice Hall.
299. Seile M.(2002) Skolotāji krustcelēs. Krāj. Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Rīga: Sorosa fonds – Latvija.
300. Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). Supervision: A redefinition (8th Ed.). New York: McGraw Hill.
301. Skolotājs un laikmets (1991). Rīga.
302. Skolotāju skolotājiem. (1995) Sast. Vestergards E., Kirstains J. Rīga: Pedagogu izglītības atbalsta centrs.
303. Skolotāju tālākizglītība. (1996). Rakstu krāj. Latvijas Universitāte.
304. Skolotāju tālākizglītība. (1997). Rakstu krāj.2.daļa. Latvijas Universitāte.
305. Snoek, M. (2010). Teaching isn`t just another job. Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education. Paper for the ATEE conference, Budapest.
306. Snoek, M., Žogla, I. (2009). Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments. In: Swennen, A. and Van der Klink, M. eds. Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators, 11-27. Dordrecht: Springer.
307. Snow-Renner, R. & Lauer, P. (2005). Professional Development analyses. Denver, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
308. Srinivasu, R., Reddy, S. (2009). The contributions of TQM and Six sigma in the Organizations to achieve the success in terms of quality. International Journal of Reviews in Computing . In: www.ijric.org *(skatīts 29.10.2010.)*
309. Stabiņš, J. (2001). Skolotāja misija. Rīga: Raka.
310. Stašāne, J. (2007). Pieaugušo izglītības pārvaldība kā mūžizglītības veicināšanas nosacījums. Promocijas darbs. Rīga, Latvijas Universitāte.

311. Stein, M. K., Smith, M. S., Silver, E. A. (1999). The development of Professional developers: Learning to assist teachers in newsettings in new ways. Harvard Educational Review, 69 (3), 237-269.
312. Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17 *(skatīts 01.03. 2010.)*
313. *Strategic Statement on key Competencies* (2004). *EAEA* [tiešsaiste]. Metz, , skatīts 06.09.2008.]. Pieejams: http://www.eaea.org
314. Strauss A., Corbin J. (1990). Basics of Qualitative research. Newbury Park,CA: Sage.
315. Stronach, I., Corbin,B., McNamara, O. (2004).Towards and uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. Journal of Education Policy, 17(1), 109-138.
316. Summary of the final report "key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society" (2003). Pieejams: http://www.portalstat.admin.ch/deseco/desecafinalreport_summary.pdf. *(skatīts 16.01.2008.).*
317. Sundelin, A.(2010) Albert S. Humprey`s business elements from 1968 In:http://tbmdb.blogspot.com/2010/02/albert-s-humphreys-business-model.html. *(skatīts 20.03.2011.)*
318. Supovitz, J. A., Mayer, D. P., Kahle, J. B. (2001). Promoting inquiry-based instructional practice: The longitudial impact of Professional development in the context of systemic reform. *Educational Policy,* 14(3), 331-356.
319. Sveiby, K. –E. (2001). A Knowledge Based Theory of the Firm to Guide Strategy Formulation *Journal of Intellectual Capital* 2 (4) Available at: *www.sveiby.com (skatīts 2009.21.05.).*
320. Šmite, A. (1996). Pedagogu tālākizglītības realitātes. Rakstu krāj. Skolotāju tālākizglītība. Rīga.
321. Šmite, A. (2004). Izglītības iestādes vadība. I daļa. Pedagogs. Organizācija. Pārmaiņas. Rīga: RaKa.
322. Špona, A., Čehlova, Z. (2004). Pētniecība pedagoģijā. Rīga: Izdevniecība RaKa.
323. Tālākizglītības kvalitātes vērtēšanas rokasgrāmata (2001). IZM, Lielvārds.
324. Teacher education for change- the theory behind the Council of Europe (2011). Eds.Huber,J., Mompoint-Gaillard, P. Council of Europe.
325. Teachers and educational quality: monitoring global needs for 2015 (2006). Montreal, UNESCO Institute for Statistics.

326. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. (2005) Paris: OECD.
327. Teilor, F.Y. (1995) Principi naučnogo menedžmenta. Moskva: Naučnaja kņiga.
328. The Continuing Professional Development of Educators: emerging European issues (2005) Ed. by Alexandrou , A., Field, K., Mitchell, H. Cambridge University Press: Symposium Books.
329. The European Network on Teacher Education Policies (ENTEP). *Available at*: http://www.inafop/entep. *(Skatīts* 30.06.2009.).
330. Thurston, A., Christie, C. J., Howe, A.,Topping, T. (2008). Effects of CPD on group work practices in Scottish primary schools. *Professional Development in Education.* Vol.34 No 3. 263-282.
331. The Sage Dictionary of Social research methods (2006).Ed.by V.Jupp. Thousand Oaks,CA: Sage.
332. Tikly, L. (2004)Education and the new imperialism. *Comparative Education, Vol 40, no2,173.- 199.*
333. Tiļļa, I. (2005). Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma. Rīga: Raka.
334. Tomlinson, H. (1993). The control of Education. London: Cassell.
335. Towards lifelong learning. Policy of lifelong learning in Latvia (2007) Riga,LAEA
336. TQM in Education http://www.successinteaching.info/SuccessInTeaching/TQM_in_Education.*html (skatīts 20.12.2009./.*
337. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report 2007. http://tuning.unideusto.org/tuningeu/. *(Skatīts 30.06.2009.).*
338. Turner S.(2002) Tools for sucess: A manager guide. New York: McGraw-Hill.
339. Ukolovs, V., Mass A., Bistrjakovs, I. (2006). Vadības teorija. Rīga: Jumava.
340. Upenieks A.(2008). Jauno izglītības iestāžu vadītāju sagatavošana un adaptācija darbam izglītības iestādēs. Latvijas Universitāte. *Promocijas darbs vadībzinātnē.*
341. Uzlabot prasmes 21.gadsimtam. Programma Eiropas sadarbībai skolu jomā. Briselē, {SEC(2008) 2177}. Pieejams: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:LV:PDF *(skatīts 14.12.2010.)*
342. Valsts izglītības politikas analīze – Latvija. Ekspertu ziņojums. (2000) OECD, Phare.
343. Vispārējās izglītības sistēmas realizācija atbilstīgi izvirzītajiem mērķiem (2007) Latvijas Valsts kontroles revīzijas ziņojums 2007.10.12.

http://www.lrvk.gov.lv/index.php?&id=1759&start=200&temaid=0&lietaid=0&zz=1 *(skatīts 2011. 2.04).*

344. Weinert, K.,Franz, E.(2005). Concepts of Competence,Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, 1999.

345. Wellcome Trust (2006). Believers, seekers and sceptics. Available online at: http://www.wellcome.ac.uk/assets/wtx028430.pdf *(skatīts: 2008.28.12.)*

346. West - Burnham, J. (2002). Understanding quality in T.Bush and L.Bell, The principles and practice of Educational management, London, Paul Chapman Publishing.

347. West - Burnham, J. (1998). Total quality management in education. In: Managing change in education. Ed by Bennet,et.al. London: Paul Chapman Publishing.

348. Williams, P. (2005). 'Lessons from the future: ICT scenarios and the education of teachers', *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, Vol. 31, No. 4.

349. Wolff, S. (2001). Analysis of documents and records. In: A Companion to Qualitative research. Sage. 284 - 289.

350. Wright, N.(2003) Principled „bastard leadership"?: A rejoinder to Gold, Evans, Earley, Halpin and Collarbone, *Educational Management and Administration*, 29(3), 275-290.

351. Wyk, M. V., Samuel, J., (2008). Narratives of professional development: Forces in the field. Education as Change, (12)2, 137-153.

352. Young, M. (2003). Comparing Approaches to the Role of Qualifications in the Promotion of Lifelong Learning. // European Journal of Education, 2003, vol.38, N 2, p. 199-211.

353. Yusof, S. M. & Aspinwall, E. (2000). Total quality management implementation frameworks: Comparison and review. Total Quality Management, 11(3), 281–294

354. Zafeirakou, A. (2002). In-service Training of Teachers in the European Union:Exploring Central Issues Washington, D.C., USA.Vol. 3, br. 5, pp. 253-278.

355. Zīds, O. (1999) Pārskats par projekta aktivitātēm un rezultātiem. *IZM arhīva materiāls.*

356. Zimmerman, B. (2004) Managerial Economics and Organizational Architecture. McGraw Hill, New York no 634.lpp.

357. Žogla, I. (2006). Educating Teachers for Quality Teaching. // *Reviewed and selected materials of the International Conference Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching.* Riga: Izglītības soļi, p. 24-31.

PIELIKUMI

1.pielikums
APSTIPRINĀTA
ar Izglītības un zinātnes ministrijas
1999.gada 26.oktobra
rīkojumu nr.572

PEDAGOGU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS ATTĪSTĪBAS KONCEPCIJA

Ievads

Katrs pedagogs savā profesionālajā darbībā īsteno Latvijas izglītības politiku atbilstoši savai izglītībai, profesionālajai meistarībai, kā arī Izglītības likuma, Latvijas izglītības koncepcijas un citu izglītības politiku noteicošu dokumentu izpratnei. Pedagogu tālākizglītība (turpmāk - tālākizglītība) ir svarīgs nosacījums izglītības pamatnostādņu praktiskai īstenošanai, tāpēc prioritāte izglītībā ir arī pedagoga izglītošanas un tālākizglītības sistēmas attīstība, pedagoga sociālā statusa paaugstināšana.

Latvijas izglītības stratēģija un augošās sabiedrības prasības izglītības kvalitātei nosaka tālākizglītības attīstību.

Pedagogu tālākizglītība tiek īstenota divos relatīvi patstāvīgos veidos: iepriekš iegūtās izglītības turpināšana atbilstoši augstskolu studiju programmām un sistemātiska nepārtraukta profesionālās meistarības pilnveide, kas īstenota attiecīgās profesionālās pilnveides programmās.

Pedagogu tālākizglītības mērķgrupa ir visu izglītības pakāpju un veidu pedagogi un izglītības iestāžu vadītāji.

I. Termini un to skaidrojums

Pedagoga inovatīvā darbība - nozīmīgu progresīvu jauninājumu (jaunu ideju, tehnoloģiju, metožu, paņēmienu u.c.) izstrāde un īstenošana pedagoga profesionālajā darbībā.

Pedagoga profesionālās meistarības pilnveide - pedagoga profesionālās darbības prasmju kvalitātes paaugstināšana.

Pedagoga profesionalitāte - prasmes, zināšanas un pieredze atbilstoši konkrētas pedagoga profesijas prasībām.

Pedagoga profesionalitātes pilnveide - pedagoga profesionālās meistarības, pedagoga iepriekš iegūtās izglītības pilnveide.

Pedagogu tālākizglītības motivācija - pedagogu tālākizglītības motīvu kopums, kas rosina un pamato pedagoga tālākizglītošanās darbību; pedagogu tālākizglītošanās intereses un vajadzības.

Pedagogu tālākizglītība - pedagogu iepriekš iegūtās izglītības turpināšana un profesionālās meistarības pilnveidošana atbilstoši konkrētās pedagoga profesijas prasībām.

Pedagogu tālākizglītības organizatoriskā sistēma - izglītības un izglītības atbalsta iestādes un to darbība pedagogu tālākizglītībā.

II. Pedagogu tālākizglītības mērķis un uzdevumi

1. Pedagogu tālākizglītības mērķis ir nodrošināt pedagogu un izglītības darba vadītāju iepriekš iegūtās izglītības turpināšanas un profesionālās meistarības pilnveides atbilstību izglītības attīstības, pedagogu un sabiedrības vajadzībām.

2. Uzdevumi:

2.1. stiprināt pedagoga motivāciju mērķtiecīgai un regulārai tālākizglītībai;
2.2. izstrādāt un efektīvi īstenot mūsdienīgas kvalitatīvas tālākizglītības programmas;
2.3. izveidot efektīvu, valstī vienotu pedagogu tālākizglītības organizatorisko sistēmu;

2.4. organizēt nodrošinājumu pedagogu tālākizglītības attīstībai nepieciešamajam finansējumam un tā izmantošanu atbilstoši prioritātēm.

III. Problēmas pedagogu tālākizglītībā

3. Ar pedagoga motivāciju saistītās problēmas:

3.1. pedagoga darba kvalitāte un profesionālā meistarība reti tiek ievērota pedagoga darba samaksas noteikšanā;
3.2. pedagogi ir vāji motivēti mērķtiecīgai un regulārai tālākizglītībai;
3.3. tālākizglītības pieprasījums un piedāvājums nav savstarpēji elastīgi un mērķtiecīgi saskaņots.

4. Ar tālākizglītības programmām saistītās problēmas:

4.1. saturs ne vienmēr atbilst būtiskām izmaiņām izglītības sistēmā, vispārējās un profesionālās izglītības programmās;
4.2. ne vienmēr tiek nodrošināta mūsdienu pedagoģiskajām tehnoloģijām atbilstoša profesionālās meistarības pilnveide;
4.3. nav pietiekama pedagoga inovatīvās darbības apzināšana, veicināšana un pieredzes izplatīšana;
4.4. pedagogu tālākizglītības programmu īstenošanas kvalitāte un efektivitāte netiek sistemātiski izvērtēta;
4.5. nav noteikts tālākizglītību apliecinošo dokumentu statuss.

5. Ar organizatorisko sistēmu saistītās problēmas:

5.1. valstī nav izveidota vienota pedagogu tālākizglītības organizatoriskā sistēma;
5.2. tālākizglītības decentralizācija nenotiek pietiekami mērķtiecīgi un efektīvi;
5.3. nav precīzi noteikti valsts, pašvaldību, sabiedrisko organizāciju, izglītības iestāžu un pedagogu pienākumi un atbildība pedagogu tālākizglītības īstenošanā;
5.4. vāji attīstīta pedagogu tālākizglītības metodiskā, informatīvā un konsultatīvā atbalsta infrastruktūra;
5.5. nav noteikts pedagogu tālākizglītotāju-multiplikatoru statuss un loma programmu īstenošanā.

6. Ar finansiālo nodrošinājumu saistītās problēmas:

6.1. pedagogu tālākizglītības finansējums arvien vairāk atpaliek no pedagogu tālākizglītības reālajām vajadzībām;
6.2. tālākizglītības valsts budžeta finansējuma apmēri nenodrošina Izglītības likumā noteiktās pedagogu tiesības - 30 kalendārās dienas triju gadu laikā izmantot savas izglītības un profesionālās meistarības pilnveidei;
6.3. valsts budžeta finansējuma sadalījums un pašvaldību dotācijas nenodrošina prioritāro tālākizglītības uzdevumu īstenošanu.

IV. Pedagogu tālākizglītības problēmu risinājums

7. Pedagoga motivācija tālākizglītībai:

7.1. ieviešama pedagoga atestācija pedagoga profesionalitātes izvērtēšanai, diferencētas darba samaksas noteikšanai, profesionālās karjeras iespēju paplašināšanai, pedagoga sociālā statusa paaugstināšanai, regulārai profesionalitātes pilnveidei un iepriekš iegūtās izglītības turpināšanai;
7.2. palielināma darba samaksas diferenciācija atkarībā no pedagoga profesionālās meistarības, darba kvalitātes un efektivitātes;
7.3. izglītības iestāžu vadītāju atestācija ciešāk saistāma ar profesionalitātes pilnveidi kā nosacījumu darba kvalitātes paaugstināšanai un augstākas kvalifikācijas kategorijas iegūšanai;
7.4. zinātniski pamatoti apzināmas un prognozējamas pedagogu tālākizglītības vajadzības, nosakāms perspektīvs valsts pasūtījums tālākizglītībai, mērķtiecīgi attīstāmas pedagogu tālākizglītības vajadzības atbilstoši mūsdienu pedagoģijas prasībām un izglītības attīstības virzībai;
7.5. nodrošināma pedagogu tālākizglītības pieprasījuma un piedāvājuma pretrunu atrisināšana.

8. Tālākizglītības programmu pilnveide:

8.1. izstrādājamas un efektīvi īstenojamas mūsdienīgas, kvalitatīvas tālākizglītības programmas, kuras veicina pozitīvas izmaiņas izglītības sistēmā, vispārējās un profesionālās izglītības programmās;

8.2. nodrošināma satura un mūsdienīgu formu daudzveidība atbilstoši pedagoga vajadzībām, iepriekšējai sagatavotībai un vēlamajiem rezultātiem;
8.3. izstrādājamas un ieviešamas pedagogu tālākizglītības programmu vadlīnijas, programmu un to īstenošanas vērtēšanas kritēriji, programmu valstiskā atzīšana, nosakāms tālākizglītību apliecinošo dokumentu statuss;
8.4. ieviešama sistemātiska pedagogu un izglītības darba vadītāju profesionālās meistarības pilnveides programmu un to īstenošanas efektivitātes izvērtēšana un pilnveide;
8.5. nodrošināma regulāra pedagogu un izglītības darba vadītāju profesionalitātes pilnveides procesa, vajadzību analīze, attīstības projektu izstrāde un to īstenošanas organizēšana;
8.6. nodrošināms metodisks, organizatorisks atbalsts pedagogu, izglītības darba vadītāju, izglītības un izglītības atbalsta iestāžu inovatīvās darbības veicināšanai un pieredzes izplatīšanai.

9. Tālākizglītības organizatoriskās sistēmas attīstība:

9.1. nodrošināma valsts līmeņa tālākizglītības koordinācija un atbalsts Izglītības un zinātnes ministrijas noteikto kompetenču īstenošanai tālākizglītībā;
9.2. izveidojams metodiskā un informatīvā atbalsta tīkls pedagogu un izglītības iestāžu vadītāju darba kvalitātes paaugstināšanai un profesionalitātes pilnveidei, attīstāmas atbalsta struktūras reģionos, iesaistot tajās augstskolas un valsts ģimnāzijas, izveidojams mūsdienīgs pedagoģiskās un izglītības vadības informācijas un metodiskā atbalsta serviss;
9.3. īstenojama pakāpeniska funkciju deleģēšana sadarbības organizācijām un reģionālajiem pārvaldes līmeņiem;
9.4. nodrošināms metodisks un organizatorisks atbalsts pedagogu izglītības un tālākizglītības programmu izstrādātājiem un īstenotājiem, veicināma viņu profesionalitātes paaugstināšana;
9.5. izstrādājams pedagogu tālākizglītotāju-multiplikatoru sagatavošanas un profesionalitātes paaugstināšanas mehānisms, nosakāms viņu statuss un loma tālākizglītības sistēmā, veidojamas multiplikatoru informatīvās datu bāzes.

10. Tālākizglītības finansējuma pilnveide:

10.1. no valsts budžeta finansējamas tikai valstiski atzītas profesionālās meistarības pilnveides programmas;
10.2. valsts finansējumam pedagogu tālākizglītībai jānodrošina valsts prioritātes tālākizglītībā, tai skaitā līdzdalība starptautiskos projektos, tālākizglītības programmu īstenošanas organizatoriskās un informatīvās vajadzības;
10.3. tālākizglītības valsts prioritāšu īstenojumā un programmu finansēšanā saglabājams un pilnveidojams valsts pasūtījuma nodrošināšanai atbilstošs konkursa princips;
10.4. būtiski paplašināmas pedagogu tālākizglītības iespējas, paredzot tālākizglītībai pakāpenisku finansējuma palielinājumu vismaz līdz trīs procentu apmēram no pedagogu darba samaksas fonda apmēra.

V. Pedagogu tālākizglītībā iesaistīto institūciju kompetence

11. Precīzi nosakāmas pedagogu tālākizglītībā iesaistīto valsts un pašvaldību institūciju, pedagogu kompetence un sabiedrisko organizāciju līdzdalība, lai nodrošinātu pedagogu tālākizglītības problēmu risinājumu un tālākizglītības attīstību.

12. Izglītības un zinātnes ministrijas kompetence tālākizglītībā:

12.1. īsteno vienotu valsts politiku un stratēģiju;
12.2. izstrādā normatīvo aktu projektus;
12.3. organizē pedagogu un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās kvalifikācijas vērtēšanu;
12.4. finansiāli nodrošina valsts līmeņa tālākizglītības programmu un projektu īstenošanu, tālākizglītības koordināciju un atbalstu;
12.5. organizē programmu valstisku atzīšanu, akreditāciju, nosaka tālākizglītību apliecinošo dokumentu statusu;
12.6. koordinē pedagogu tālākizglītību un zinātniski pētniecisko darbu;
12.7. izstrādā tālākizglītības programmu vadlīnijas, metodiskos ieteikumus;
12.8. izstrādā valsts pasūtījumu un priekšlikumus valsts budžeta līdzekļu piešķiršanai;

12.9. organizē pedagogu tālākizglītības programmu un to īstenošanas kvalitātes un efektivitātes vērtēšanu.

13. Pašvaldību kompetence tālākizglītībā:

13.1. dibina, reorganizē pedagogu tālākizglītības atbalsta struktūras;
13.2. organizē pedagogu profesionālās meistarības pilnveidi, koordinē un nodrošina metodisko darbu;
13.3. veido un uztur pedagogu tālākizglītības informācijas bāzi;
13.4. finansiāli atbalsta pedagogu tālākizglītību.

14. Augstākās izglītības iestāžu kompetence tālākizglītībā:

14.1. izstrādā un īsteno studiju programmas iepriekš iegūtās izglītības turpināšanai;
14.2. piedalās profesionālās meistarības pilnveides programmu izstrādē un īstenošanā;
14.3. veic zinātniskos pētījumus.

15. Pamatizglītības vai vidējās izglītības iestāžu kompetence tālākizglītībā:

15.1. veic darba kvalitātes un rezultātu analīzi;
15.2. organizē pedagogu profesionālās meistarības pilnveidi un metodisko darbu;
15.3. plāno un atbalsta pedagogu tālākizglītību un radošo darbību.

16. Pedagoga kompetence tālākizglītībā:

16.1. mērķtiecīgi izvērtē savu profesionālo meistarību, tās kvalitāti;
16.2. projektē un īsteno savu tālākizglītību;
16.3. izvēlas savām profesionālajām vajadzībām un iespējām atbilstošākās tālākizglītības programmas, formas un metodes.

17. Sabiedrisko organizāciju līdzdalība tālākizglītībā:

17.1. izstrādā un īsteno tālākizglītības programmas;
17.2. izstrādā un īsteno tālākizglītības projektus;
17.3. sagatavo priekšlikumus tālākizglītības attīstībai;
17.4. finansiāli atbalsta pedagogu tālākizglītības pasākumus.

VI. Risinājuma posmi

18. Pedagogu tālākizglītības attīstības koncepciju paredzēts pamatā īstenot laikā no 1999. līdz 2004.gadam.

19. Trīs mēnešu laikā pēc Pedagogu tālākizglītības attīstības koncepcijas apstiprināšanas izstrādājama konkrēta rīcības programma pedagogu tālākizglītības attīstībai.

VII. Sekas, ja netiks īstenota Pedagogu tālākizglītības attīstības koncepcija

20. Neīstenojot Pedagogu tālākizglītības attīstības koncepciju, netiks nodrošināta pedagogu un izglītības darba vadītāju iepriekš iegūtās izglītības turpināšanas un profesionālās meistarības pilnveides atbilstība izglītības attīstības, pedagogu un sabiedrības vajadzībām, jo:

20.1. pedagogu tālākizglītībā ieguldītie finansu līdzekļi netiks izlietoti mērķtiecīgi un efektīvi;
20.2. tālākizglītības organizatoriskā sistēma nenodrošinās valstī vienotu tālākizglītības politiku;
20.3. neveidosies pedagogu tālākizglītības reģionālais atbalsta tīkls, netiks nodrošināta pedagogu tālākizglītības pieejamība;
20.4. pedagogiem nebūs pietiekamas motivācijas mērķtiecīgai un regulārai tālākizglītībai, iespējama motivācijas samazināšanās;
20.5. pedagogiem nebūs iespēju pilnveidot savu tālākizglītību - kvalitatīvās, izglītības sistēmas attīstībai nepieciešamās tālākizglītības programmās.

2.pielikums.

Pedagogu profesionālās meistarības pilnveides sistēma *(autors: ISEC Tālākizglītības daļa, 2003)*

	Valsts līmenis	*Pašvaldības līmenis*	*Izglītības iestādes līmenis*
Funkcijas	IZM nosaka un ISEC īsteno: - vienotu politiku un attīstības stratēģiju izglītībā; - izstrādā normatīvo aktu projektus; - organizē profesionālās meistarības pilnveides darbu; - nosaka un koordinē pedagogu profesionālās pilnveides kārtību; - organizē pedagogu profesionālās darbības vērtēšanu	Pašvaldības: - dibina pedagogu tālākizglītības atbalsta struktūras; - organizē pedagogu profesionālās meistarības pilnveidi; - veido un uztur pedagogu	Izglītības iestāde: - veic pedagoģiskā darba kvalitātes un rezultātu analīzi; - organizē pedagogu profesionālās meistarības pilnveidi; - plāno un atbalsta pedagogu tālākizglītību un radošo darbību
Normatīvā bāze	- Pedagogu profesionālās meistarības pilnveides kārtība; - Prasības tālākizglītības programmām; - Pedagogu tālākizglītībai paredzēto valsts budžeta līdzekļu izmantošanas kārtība	- nolikumi	- iestādes nolikums
Prioritāšu noteikšana	Atbilstoši: - valstī vienotas politikas un attīstības stratēģijai izglītībā; - izglītības kvalitātes pilnveides nepieciešamībai	Atbilstoši: - valsts noteiktajām prioritātēm tālākizglītībā; - izglītības iestāžu darbības pilnveidei	Atbilstoši: - pedagogu izglītības un kvalifikācijas atbilstībai IZM prasībām - profesionalitātes pilnveides plāniem.
Adresāts	- pedagogu tālākizglītotāji, multiplikatori; - augstskolu pedagoģisko programmu īstenotāji; - izglītības iestāžu vadītāji; izglītības pārvalžu darbinieki; - MA vadītāji, konsultanti, metodiskā darba koordinatori	- MA un komisiju vadītāji; - izglītības iestāžu vadītāji; - skolotāji; - citi pedagoģiskie darbinieki	- metodisko komisiju vadītāji; - skolotāji; - citi pedagoģiskie darbinieki
Īstenotāji	- IZM pakļautības iestādes (ISEC, PIC, VJIC u.c); - augstskolas; - sabiedriskās organizācijas; - uzņēmējsabiedrības	- augstskolas; - sabiedriskās organizācijas; - izglītības pārvaldes; - citas institūcijas	- augstskolas; - sabiedriskās organizācijas; - izglītības pārvaldes, izglītības iestādes - citas institūcijas
Īstenošanas organizācija	- programmas īsteno pedagogu tālākizglītotāji/ multiplikatori; - pēc IZM pasūtījuma; - tālākizglītotājus budžeta programmām izvēlas konkursa kārtībā	Izmanto: - multiplikatorus; - tālākizglītības īstenotājus, kuru programmas ir saskaņotas; - izglītības pārvaldes pašas izstrādā programmas un īsteno	Izmanto: - multiplikatorus; - tālākizglītības īstenotājus, kuru programmas ir saskaņotas; - līdzdalību projektos; - pedagogam pašizglītojoties
Finansējums	- valsts budžeta līdzekļi; - ārvalstu līdzfinansējums	- pašvaldību līdzekļi; - valsts budžeta līdzfinansējums; - ārvalstu līdzfinansējums; - kursu dalībnieku līdzfinansējums	- pašvaldību līdzekļi; - kursu dalībnieku finansējums vai līdzfinansējums

3.pielikums

Latvijas izglītības politikas dokumentu analīze

Normatīvais akts	**Atbilstošās satura vienības**
Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam *(LR Saeima, 2010.10.06.)*	- Mērķis izglītībā ir izveidot vienu no labākajām izglītības sistēmām ES un kļūt par vienu no līderēm pieaugušo izglītības pieejamības un izmantošanas ziņā. - Izglītība ir cilvēka talantu, emocionālās un sociālās inteliģences un personības attīstības process. Tādēļ izglītības kvalitāte, pieejamība un saturs visos izglītības līmeņos un vecuma grupas – no pirmsskolas līdz pieaugušo izglītībai – ir Latvijas attīstības iespēja un cilvēkkapitāla vērtības palielināšanas priekšnosacījums. - Izglītības un kultūrizglītības iestādēm ir jākļūst par sociālā tīklojuma centriem, kuru pārvaldība iesaistās un sadarbojas vecāki, mācībspēki, izglītojamie, ka ari plašāka vietējā kopiena, t.sk. uzņēmēji, profesionālo un nozaru asociāciju pārstāvji. - Tradicionālā pieeja mācīt priekšmetus savstarpēji nošķirti, ar uzsvaru uz teorētiskajām zināšanām, jānomaina ar pragmatiskāku pieeju, kur būtisks ir zināšanu apguves konteksts. Tāpēc skolotajam ir jābūt ne tikai sava priekšmeta pasniedzējam, bet daudzpusīgai, talantīgai personībai, kura palīdz, iedvesmo, sasaista dažādas jomas, sadarbojas, sniedz padomus un organizē.
Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2007-2013.gadam. *(apstiprināts ar LR MK 2006.gada 4.jūlija noteikumiem Nr.564).*	- Ir vidēja termiņa stratēģiskais plānošanas dokuments, kurā prioritāte ir izglītots un radošs cilvēks. - Kvalitatīva un pieejama pirmsskolas un pamatizglītība, obligātā vidējā un konkurētspējīga augstākā izglītība. - Darbaspēka sagatavošana atbilstoši darba tirgus pieprasījumam. - Mūžizglītība cilvēka radošā potenciāla un dzīves kvalitātes izaugsmei - Izglītības infrastruktūras modernizācija. - Noturīgu interesi par mācībām un sekmes veicina meistarīgs pedagogu darbs. Izglītības prestiža atjaunošana saistāma ar būtisku atalgojuma palielinājumu pedagogiem, mācīšanas metodikas pilnveidošanu un jaunu motivētu speciālistu iekļaušanos izglītības sistēmā no pirmsskolas līdz augstskolai, kas spēj piesaistīt audzēkņus un veicināt ikviena audzēkņa radošā potenciāla uzplauksmi.
Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013.gadam (*apstiprinātas ar MK 2006.gada 27.septembra rīkojumu Nr.742 „Par Izglītības attīstības pamatnostādnēm 2007.–2013.gadam”)*	- Pamatnostādnes ir vidēja termiņa plānošanas dokuments, kuru uz 7 gadiem apstiprina MK. - Kā pamatmērķis izvirzīts nodrošināt katram iedzīvotājam iespēju iegūt kvalitatīvu izglītību mūža garumā atbilstoši individuālām interesēm, spējām un valsts ekonomiskās attīstības vajadzībām.
Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007. - 2013. gadam.	- Veidot pieaugušajiem kvalitatīvas izglītības piedāvājumu, kas nodrošina ilgtspējīgas kompetences darbam, pilsoniskai līdzdalībai, personības izaugsmei un sekmē uz augstām prasmēm balstītu

	konkurētspējīgas zināšanu ekonomikas un demokrātiskas sabiedrības attīstību Latvijā.
Izglītības likums (*spēkā no 01.06. 1999.)*	15.p.6.- IZM organizē pedagogu izglītošanas un profesionālās meistarības pilnveides darbu. 15.p.14.- IZM nosaka un koordinē...profesionālās pilnveides kārtību. 16.p.10.- Rajona pašvaldība organizē pedagogu profesionālās meistarības pilnveidi. 49.p.3.p.- Pedagogu profesionālā pilnveide notiek pašizglītības formā un iestādēs, kas īsteno attiecīgas izglītības programmas. 49.p.4.- pedagogu profesionālās meistarības pilnveide tiek finansēta Ministru kabineta noteiktajā kārtībā, atbilstoši izglītības programmām, kurās strādā pedagogs. 51.p.3.- Pedagoga vispārīgie pienākumi...pastāvīgi pilnveidot savu izglītību un profesionālo meistarību. 52.p.4.p.- Pedagoga tiesības..saglabājot pamatalgu izglītības iestādē, kurā pedagogs strādā pamatdarbā, 30 kalendārās dienas triju gadu laikā izmantot savas izglītības un profesionālās meistarības pilnveidei.
Profesijas standarts – Skolotājs *(apstiprināts ar IZM 2004.gada 27. februāra rīkojumu Nr 116)*	- Nosaka, ka skolotājam jāpiemīt saskarsmes prasmēm, lai veidotu atbalstošu, pozitīvu vidi audzēkņu zināšanu un prasmju apgūšanai, kā arī lai sadarbotos ar audzēkņu vecākiem, aizbildņiem. - Jāpiemīt organizatora prasmēm, lai mērķtiecīgi organizētu un vadītu mācību procesu, profesionālajām prasmēm, lai veidotu metodiskus mācību un audzināšanas darba materiālus, lai novērtētu un izanalizētu audzēkņu iegūtās zināšanas un prasmes. - Aplūkojot zināšanas kā profesionālās kompetences sastāv daļu, tās ir zināšanas par valsts izglītības un skolotāja darbību reglamentējošiem dokumentiem, darba likumdošanu, bērnu tiesību aizsardzību, pedagoģiju, psiholoģiju, valodas zināšanas un komunikāciju, ētiku, izglītības vadību, veselīgu dzīves veidu un mācību priekšmetam atbilstošās zināšanas nozarē. - Izpratnes līmenī nepieciešamas zināšanas ES, LR likumu, normatīvo aktu un dokumentu pārzināšanai un izglītības vadībai (kā loģika, kultūras vēsture, filozofija, ekonomikas pamati) pārējās jomās skolotāja zināšanu līmenim jābūt visaugstākajā - t.i. lietošanas līmenī. - Prasmes darbā ar skolēniem – plānot viņu darbu, organizēt mācību vidi, noteikt audzēkņu individuālās īpatnības, spējas būt radošam mācību darbā, vadīt, motivēt, veicināt atbildību, attīstīt audzēkņu pašnovērtēšanas prasmes un prasmes novērtēt sasniegumus, izaugsmi, prasme mācīt mācīties. - Darbā ar informāciju –prasme to iegūt, atlasīt, izmantot IT.Radošu projektu un programmu izstrādes, mācību un audzināšanas līdzekļu izvēles, metodisko materiālu veidošanas un profesionālās pilnveidošanās prasmes. - Saskarsmes prasmes nepieciešamas vairākos virzienos: sadarbība ar kolēģiem, ar vecākiem, ar audzēkņiem, prasme strādāt komandā, tolerance – viedokļu respektēšana, prasme pamatot savu viedokli, pedagoģiskās analīzes, mērķu izvirzīšanas prasmes un to sasniegšana. - Specifiskas skolotāja prasmes- attīstīt audzēkņos patstāvību,

	problēmu izvērtēšanu un risināšanu, motivēt audzēkņus karjeras izvēlei, mūžizglītībai, vadīt audzēkņu pētniecisko darbību.
Ministru kabineta noteikumi Nr.347 *(2000. 03.10.)* „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai".	- Pedagogs ir atbildīgs par savas profesionālās meistarības pilnveidošanu, apgūstot profesionālās pilnveides programmas, kuru apjoms nav mazāks kā 36 stundas (kopsummā) triju gadu laikā. - Pedagogs savu profesionālo meistarību var pilnveidot, apgūstot A (36 stundu) vai B (72 stundu) programmu. Minētās programmas tiek saskaņotas ar Izglītības un zinātnes ministriju.
Pedagogu tālākizglītības attīstības koncepcija 1999.-2004.gadam (IZM 26.10.1999. rīkojums Nr. 572) *(1.pielikums)*	- Katrs pedagogs savā profesionālajā darbībā īsteno Latvijas izglītības politiku atbilstoši savai izglītībai, profesionālajai meistarībai, kā arī Izglītības likuma, Latvijas izglītības koncepcijas un citu izglītības politiku noteicošu dokumentu izpratnei. - Pedagogu tālākizglītība ir svarīgs nosacījums izglītības pamatnostādņu praktiskai īstenošanai, tāpēc prioritāte izglītībā ir arī pedagoga izglītošanas un tālākizglītības sistēmas attīstība, pedagoga sociālā statusa paaugstināšana. - Pedagogu tālākizglītības mērķis ir nodrošināt pedagogu un izglītības darba vadītāju iepriekš iegūtās izglītības turpināšanas un profesionālās meistarības pilnveides atbilstību izglītības attīstības, pedagogu un sabiedrības vajadzībām. 2. Uzdevumi: 2.1. stiprināt pedagoga motivāciju mērķtiecīgai un regulārai tālākizglītībai; 2.2. izstrādāt un efektīvi īstenot mūsdienīgas kvalitatīvas tālākizglītības programmas; 2.3. izveidot efektīvu, valstī vienotu pedagogu tālākizglītības organizatorisko sistēmu; 2.4. organizēt nodrošinājumu pedagogu tālākizglītības attīstībai nepieciešamajam finansējumam un tā izmantošanu atbilstoši prioritātēm. 11. Precīzi nosakāmas pedagogu tālākizglītībā iesaistīto valsts un pašvaldību institūciju, pedagogu kompetence un sabiedrisko organizāciju līdzdalība, lai nodrošinātu pedagogu tālākizglītības problēmu risinājumu un tālākizglītības attīstību IV. 9. Tālākizglītības organizatoriskās sistēmas attīstība: 9.1. nodrošināma valsts līmeņa tālākizglītības koordinācija un atbalsts Izglītības un zinātnes ministrijas noteikto kompetenču īstenošanai tālākizglītībā; 9.2. izveidojams metodiskā un informatīvā atbalsta tīkls pedagogu un izglītības iestāžu vadītāju darba kvalitātes paaugstināšanai un profesionalitātes pilnveidei, attīstāmas atbalsta struktūras reģionos, iesaistot tajās augstskolas un valsts ģimnāzijas, izveidojams mūsdienīgs pedagoģiskās un izglītības vadības informācijas un metodiskā atbalsta serviss; 9.3. īstenojama pakāpeniska funkciju deleģēšana sadarbības organizācijām un reģionālajiem pārvaldes līmeņiem; 9.4. nodrošināms metodisks un organizatorisks atbalsts pedagogu izglītības un tālākizglītības programmu izstrādātājiem un īstenotājiem, veicināma viņu

	profesionalitātes paaugstināšana; 9.5. izstrādājams pedagogu tālākizglītotāju - multiplikatoru sagatavošanas un profesionalitātes paaugstināšanas mehānisms, nosakāms viņu statuss un loma tālākizglītības sistēmā, veidojamas multiplikatoru informatīvās datu bāzes.

4.pielikums

Pedagogu profesionālās meistarības pilnveides prioritārie mērķi **2007. gadam:**

1. Sekmēt pedagogu profesionālo izaugsmi, pilnveidojot pedagogu profesionālās kompetences pedagoģiskās sadarbības, saskarsmes, konfliktu risināšanas, vērtībizglītības jautājumos.
2. Sniegt metodisko atbalstu jaunā vispārējās vidējās un pamatizglītības satura kvalitatīvai īstenošanai mācību procesā.
3. Veicināt izglītības iestāžu vadības kapacitātes paaugstināšanu izglītības kvalitātes nodrošināšanai izglītības iestādē.
4. Sniegt metodisko atbalstu iekļaujošās izglītības nodrošināšanai izglītības iestādē.

2008.gadā pedagogu tālākizglītībā tika izvirzītas šādas prioritātes:

1.prioritāte. Pedagogu vispārējo kompetenču pilnveide mūsdienu skolotāja un skolēna sadarbības veidošanā.

2. prioritāte. Pedagogu personības sociāli komunikatīvo kompetenču pilnveide.

3.prioritāte. Pedagogu profesionālo kompetenču pilnveide daudzveidīga un skolēna izziņas aktivitāti veicinoša mācību procesa īstenošanā.

4.prioritāte. Izglītības vadības kompetenču pilnveide skolvadības un klasvadības procesa organizācijā un īstenošanā.

2009.gadā pedagogu tālākizglītībā tika izvirzītas šādas prioritātes:

1.prioritāte: Vispārējo pedagoģisko kompetenču pilnveide labvēlīgas izglītības vides veidošanā.

2.prioritāte: Personības kompetenču pilnveide pašizziņas, radošas pieejas un sadarbības veicināšanai.

3.prioritāte: Pedagogu profesionālo kompetenču pilnveide skolēnu izziņas aktivitāti, patstāvību un radošumu veicinoša mācību procesa īstenošanai vispārējā vidējā izglītībā.

4.prioritāte: Izglītības procesa vadības kompetenču pilnveide „Audzināšanas darba programmas 2008.-2013.gadam" īstenošanai un skolēnu vērtību sistēmas attīstīšanai.

(izveidots pēc 2007.-2009. gadu arhīva materiāliem)

Analīzes piemērs *5.pielikums*

Pedagogu tālākizgītības programmu kataloga kvalitatīvā analīze (194 programmas)

Programma	**Satura vienība**	**Kategorijas**	**kompetences**
Pedagoģija, psiholoģija un priekšmeta mācīšanas metodika (mājturības un mājsaimniecības skolotājiem)	...mājturības un mājsaimniecības pedagoga profesionālās kompetences pilnveide, apgūstot pedagoģijas, psiholoģijas un mācīšanas metodikas pamatus.	Pedagoģija Psiholoģija Mācību priekšmets	Mācīties-mācīties kompet. Mācību pr-ta kompet.
Pedagoģija, psiholoģija un priekšmeta mācīšanas metodika (vispārējās izglītības pedagogiem)	...Mācību un audzināšanas darba sistēma saistībā ar mācību procesu, tās ietekmi uz skolēna personību, ...izglītības procesa didaktiskie aspekti.	Mācību process Didaktika	Mācīties-mācīties kompet.
Pedagoģija, psiholoģija un priekšmeta mācīšanas metodika (interešu izglītības pedagogiem)	... mācību un audzināšanas darba sistēma saistībā ar interešu izglītību, tās ietekme uz skolēna personību, ...priekštats par izglītības procesa didaktiskajiem aspektiem.	Audzināšana Interešu izglītība Didaktika	Mācīties-mācīties kompet. Kultūras izpratnes un izpausmes kompet.
Pedagoga stresa menedžments	...padziļināt pedagogu zināšanas par stresu, tā veidiem un cēloņiem, pilnveidot prasmes atpazīt profesionālā stresa pazīmes; pilnveidot stresa vadīšanas prasmi, veicinot pedagogu emocionālās inteliģences un stresa tolerances kopmpetences attīstību.	Stresa vadīšana Emocionālā inteliģence	Sociālās un pilsoniskās kompet.
Pirmsskolēna muzikalitātes veidošanās muzikālās darbības procesā	...nodrošināt pedagogu profesionālo pilnveidi, sekmējot daudzveidīgu metožu un paņēmienu apguvi mācību procesa īstenošanai mūzikā; pilnveidot prasmes plānot rotaļnodarbības un svētkus pirmsskolā;	Mūzikas metodes Prasmes plānot	Mācīties-mācīties kompet. Kultūras izpratnes un izpausmes kompet.

Bērni ar mācīšanās grūtībām skolā	..sniegt zināšanas un veidot izpratni par personīgiem resursiem darbam ar bērniem, kuriem ir mācīšanās grūtības. ...teorētiskas zināšanas par dažādu mācīšanās grūtību rašanās iemesliem, traucējumu pamata tipiem, kombinācijām. ...praktiskas iemaņas izmantojot psihodrāmas, spēļu un pasaku terapijas metožu elementus.	Pašizpēte Speciālās vajadzības Metodes un metodoloģija	Personības pilnveides komp. Vispārējās pedagoģiskās kompet.
Klašu audzinātāju meistarības pilnveides kursi	...klašu audzinātāju zināšanas audzināšanas darbā, klasvadībā, sadarbībā ar ģimenēm un dažādām institūcijām un prast pielietot atbilstošus normatīvos aktus., ikdienā darbojas saskaņā ar pašreiz spēkā esošajiem normatīvajiem aktiem, un uzlabojas sadarbība ar ģimenēm un dažādām institūcijām, kas kontrolē un pārrauga skoolēnu darbību.	Psiholoģija un pedagoģija Metodika sadarbība	Sociālās un pilsoniskās kompet. Vispārējās pedagoģiskās kompet. Pašiniciatīvas un uzņēmējdarb. kompet.
IKT (eTwinning) projektu izstrāde mācību procesa pilnveidei (A)	...izstrādāt un īstenot projektus eTwinning vidē; iepazīstināt ar tehniskajiem risinājumiem, kas ļauj veidot un nodrošināt sekmīgu projekta darbību, izmantojot internetu.	Sadarbība Projekti IKT	Pašiniciatīvas un uzņēmējdarb. kompet. IKT kompet.
Daudzveidīgas pieejas bibliotekāru darbā lasīšanas un kultūrdialoga veicināšanai	...veicināt dažādu sabiedrību grupu toleranci un sadarbību ...attīstot skolu bibliotēkas kā atbalsta un resursu centru kultūru dialoga kontekstā.... izprastt kultūru dialoga aktualitāti, saskatīt un vērtēt kultūru daudzveidības dažādās izpausmes mūsdienu sabiedrībā, izmantot dažādas sadarbības iespējas skolu bibliotēku darbā; izmanto kritiskās domāšanas pieeju kultūru dialoga sekmēšanā un daudzveidīgas stratēģijas lasīšanas veicināšanai.	Bibliotēku darbs Kultūra Sadarbība Kritiskā domāšana Sociālās prasmes	Sociālās un pilsoniskās kompet Kultūras izpratnes un izpausmes kompet.

Valsts iepirkuma atklātā konkursa *„Pedagogu profesionālo kompetenču pilnveide mūsdienīga un kvalitatīva mācību procesa īstenošanai vispārējā izglītībā”* pedagogu tālākizglītības programmu īstenošanas kvalitātes vērtēšana (2008.g.)

(Organizācijas nosaukums,programmas nosaukums, st.skaits, atbildīgā persona par programmas īstenošanu, kontaktinformācija, vērošanas autors, datums, vieta)

Vērtējums par programmas saturu	Nodarbību vadītāju vērtējums	Kursu organizācijas vērtējums
X.Pozitīvais Nodarbības saturs aktuāls, atbilstošs skolotāju vajadzībām. Atbilst mērķiem un uzdevumiem. Visas metodes ir atbilstošas. Labs mikroklimats. Praktiskas ievirzes izdale. Bija atgriezeniskā saite nodarbības beigās. ***Nepilnības*** *(no 9.10.2008. vērtēšanas veidlapas).* Nodarbības saturs neatbilst programmas mērķiem un uzdevumiem, daudz laika veltīts mazsvarīgiem jautājumiem Metodes neatbilst auditorijai, tās spējām un vajadzībām Izdale atbilstoša, bet ar to netiek strādāts.	Prasmīga sadarbība ar grupu. Improvizācija. Kompetenti prot savienot teorētisko un praktisko. Labas iespējas pieredzes apmaiņai. Problēmas ar grupas uzmanības noturēšanu.. Kompetenta, bet neveicas ar sadarbību. Grupas darbojas nelabprāt.	Atbilst tehniskajai specifikācijai.
Y.Pozitīvais Atbilstošs saturs, teorijas un prakses samērs. Grupa ļoti aktīvi iesaistās. ***Nepilnības***	Lektore runā interesanti, pārredz auditoriju. Vēlams bija iet „dziļumā” Pieredzes apmaiņa- ne par tēmu.	Nav aptumšojošo aizkaru- attēli neskaidri. Neracionāls laika plānojums (vēls nodarbību sākums) Nabadzīgas kafijas pauzes.
Z. Pozitīvais Nodarbības saturs strukturēts atbilstoši akadēmiskai lekcijai.	Profesionāla lektore	Laba organizācija. Ļoti šauras telpas. Grūti saskatīt kodomateriālu.

Nepilnības Maz praktisko uzdevumu.	Vāji piesaista uzmanību. Nav pieredzes apmaiņas. Nesniedz ieteikumus klausītāju problēmu risināšanai, lai arī spēj uz jautājumiem atbildēt. Nepiedāvā pieredzes apmaiņu. Izdales materiāls nav komandas darba rezultāts. Programma netiek īstenota vienoti.	
W.Pozitīvais Labi strukturētas nodarbības. Novitātes. Atbilst metodes. Laba izdale. Atbilstoša atgriezeniskā saite. Pilnībā atbilst programmas mērķiem un uzdevumiem. ***Nepilnības*** *(no 11.09.2008. vērtēšanas veidlapas).* Tēmas nav „atsvaidzinātas”.	Ļoti pieredzējusi pasniedzēja. Kompetenta.	Telpas atbilstošas. Izmaiņas laika plānojumā tiek saskaņotas ar grupu nodarbību sākumā. Kafijas pauzes atbilst tehniskās specifikācijas prasībām.

Paraksts

7.pielikums

Anketa (Aprobācijai)

Ar šīs anketas palīdzību iegūtie dati tiks izmantoti zinātniski pētnieciskajā darbā "Tālākizglītības pārvaldības iespējas pedagogu profesionālās pilnveides nodrošināšanā". Aptaujas dati tiks izmantoti, lai veidotu metodiskas rekomendācijas pedagogu profesionālajai pilnveidei.

Aptaujā iegūtie dati ir anonīmi un tiks izmantoti apkopotā veidā.

Lūdzam Jūs atbildēt uz sekojošiem jautājumiem, ņemot vērā Jūsu pieredzi pēdējos trīs gados.

(Lūdzam atzīmēt atbilstošo atbildi ievelkot krustiņu kvadrātā):

Iepriekš pateicamies par līdzdalību pētījumā!

1.Dzīvesvieta

Rīgā	☐	**Vidzemē**	
Kurzemē		pilsēta	☐
pilsēta	☐	lauku apvidus	☐
lauku apvidus	☐	**Zemgalē**	
Latgalē		pilsēta	☐
pilsēta	☐	lauku apvidus	☐
lauku apvidus	☐		

2.Jūsu pedagoģiskā darba pieredze ir:

0 – 1 gads	☐	11 – 15 gadi	☐
2 – 3 gadi	☐	16 – 20 gadi	☐
4 – 10 gadi	☐	21 un vairāk	☐

4.Jūs strādājat:

par sākumskolas skolotāju	☐
par mācību priekšmeta skolotāju	☐
esat klases audzinātājs	☐
esat metodiskās apvienības vadītājs	☐
esat skolas direktors, direktora vietnieks	☐

5. Jums ir pieejams dators

a) brīvi pieejams darba vietā	☐
b) mājās	☐
c) bibliotēkā, pastā, utml.	☐
d) ir regulāri pieejams internets	☐

6.Lai pilnveidotu savu darbu skolā un klasē regulāri izmantoju

(izvēlieties vienu vērtējumu no 0-5)

Savus iepriekšējos gados sagatavotos materiālus

0	1	2	3	4	5

Kolēģu ieteikumus, materiālus

0	1	2	3	4	5

Interneta materiālus un informāciju

0	1	2	3	4	5

Tālākizglītības kursos/semināros iegūtos materiālus

0	1	2	3	4	5

Pedagoģiskajā literatūrā, periodikā publicēto

0	1	2	3	4	5

Jūsu atbildes variants _____

7.Tālākizglītības pasākumus (kursus,seminārus, projektus)

izvēlos pats □
tos plāno un piedāvā skola □
izmantoju nejaušus piedāvājumus □
cits variants_____

8.Cik lielā mērā pēdējo 3 gadu laikā Jūsu apmeklētie tālākizglītības kursi/semināri bija atbilstoši Jūsu vajadzībām?
(izvēlieties vienu vērtējumu no 0-5)

0	1	2	3	4	5

9.Vai Jūsu interesi par kursiem/semināriem/projektiem ietekmē:
(lūdzu sarindot atbildes pēc nozīmīguma no 1-6)

kursu plānotā tematika	
norises vieta	
cena	
lektori	
norises laiks	
ceļš un nakšņošana	

jūsu variants_____

10.Cik lielā mērā Jūsu darbā nepieciešams pilnveidot:
(lūdzu novērtēt katru atbildi no 0-5)

skolvadības, klasvadības kompetences	0	1	2	3	4	5
metodikas, satura zināšanas Jūsu mācību priekšmetā	0	1	2	3	4	5
zināšanas svešvalodās- angļu/ vācu/ krievu valodās	0	1	2	3	4	5
prasmes lietot datoru, IKT	0	1	2	3	4	5
komunikācijas un saskarsmes prasmes	0	1	2	3	4	5
prasmes vadīt, rosināt, organizēt	0	1	2	3	4	5
kultūras izpratnes kompetences	0	1	2	3	4	5
uzņēmējdarbības, projektu vadīšanas prasmes	0	1	2	3	4	5
vispārējās pedagoģiskās kompetences	0	1	2	3	4	5
personības vispārējās kompetences	0	1	2	3	4	5

Jūsu atbildes variants _____

11. Savas profesionālās pilnveides vajadzības (kursu tematiku,u.c.) daru zināmas
(iespējamas vairākas atbildes)

	vienmēr	dažreiz	reti	nekad
Skolas administrācijai/ metodiskajai komisijai skolā	□	□	□	□
Rajona/novada metodiskajā apvienībā	□	□	□	□
Valsts satura izglītības centrā (iepriekš ISEC)	□	□	□	□
Ne vienmēr protu konkrēti noformulēt savas vajadzības	□	□	□	□
To nedaru, jo tāpat netiek ņemtas vērā	□	□	□	□

Jūsu atbildes variants _____

12.Pēdējos 3 gados esmu apmeklējis
(iespējamas vairākas atbildes)

vienu 36 st.programmu	□
vairākas 36 st.programmas	□
12+12+12st programmas	□
12+24st programmas	□
nevienu	□

13.Vai bieži esat vīlies apmeklētajos tālākizglītības pasākumos:

vienmēr	□
dažreiz	□
reti	□
nekad	□

14.Tālākizglītības kursus/ seminārus apmeklēju, jo:

(iespējamas vairākas atbildes)

	pilnīgi piekrītu	piekrītu	nepiekrītu	pilnīgi nepiekrītu
To nosaka normatīvie dokumenti	□	□	□	□
Vēlos pārsteigt skolēnus ar ko jaunu	□	□	□	□
Nosaka skolas plāns, vadība	□	□	□	□
Palīdz labāk, interesantāk strādāt	□	□	□	□
Negribu atpalikt no kolēģiem	□	□	□	□
Man ir svarīgs skolotāja prestižs	□	□	□	□
Man patīk mācīties	□	□	□	□

Jūsu atbildes variants _____

15.Visaugstāk tālākizglītībā vērtēju

(iespējamas vairākas atbildes)

	pilnīgi piekrītu	piekrītu	nepiekrītu	pilnīgi nepiekrītu
Labu pieredzes apmaiņu ar kolēģiem	□	□	□	□
Darbu projektos	□	□	□	□
Interesantas praktiskās nodarbības	□	□	□	□
Noderīgus metodiskos materiālus	□	□	□	□
Ļoti labu lektoru darbu	□	□	□	□
36 stundu kursus	□	□	□	□
12 stundu kursus	□	□	□	□
8 stundu seminārus	□	□	□	□
mācību- atpūtas nometnes vasarā (4-5 dienu)	□	□	□	□
regulāras vienas dienas pieredzes darbnīcas reizi mēnesī	□	□	□	□

Jūsu atbildes variants _____

16. Kursos/semināros mani interesē:

(lūdzam atbildēt uz katru atbildes izvēli)

	vienmēr	dažreiz	reti	nekad
Metodiskās novitātes	□	□	□	□
Viss ko piedāvā programma	□	□	□	□
Pieredzes apmaiņa ar kolēģiem	□	□	□	□
Jaunumi darbā ar e-materiāliem, IKT	□	□	□	□
Jaunais manā priekšmetā un zinātnē	□	□	□	□
Psiholoģijas tēmas	□	□	□	□
Pedagoģijas aktualitātes	□	□	□	□
Citu valstu pieredze	□	□	□	□
Dažādas kultūras tēmas	□	□	□	□
Labus lektorus var klausīties par jebkuru tēmu	□	□	□	□

Jūsu atbildes variants _____

17. Nākotnē labprāt tālākizglītību iegūtu
(iespējamas vairākas atbildes)

	pilnīgi piekrītu	piekrītu	nepiekrītu	pilnīgi nepiekrītu
Mācoties kopā ar kolēģiem semināros/kursos uz vietas skolā	□	□	□	□
Mācību-atpūtas nometnē vasarās	□	□	□	□
Mācoties vienu reizi mēnesī visu mācību gadu	□	□	□	□
Pieredzes apmaiņas braucienos uz skolām, atklātajām stundām un sekojošos semināros	□	□	□	□
Mācītos e-tālmācības kursos mājās pie datora	□	□	□	□
Kursos/semināros kā līdz šim	□	□	□	□
Pedagoģiskajās augstskolās	□	□	□	□
Mācoties patstāvīgi, pēc saviem ieskatiem.	□	□	□	□

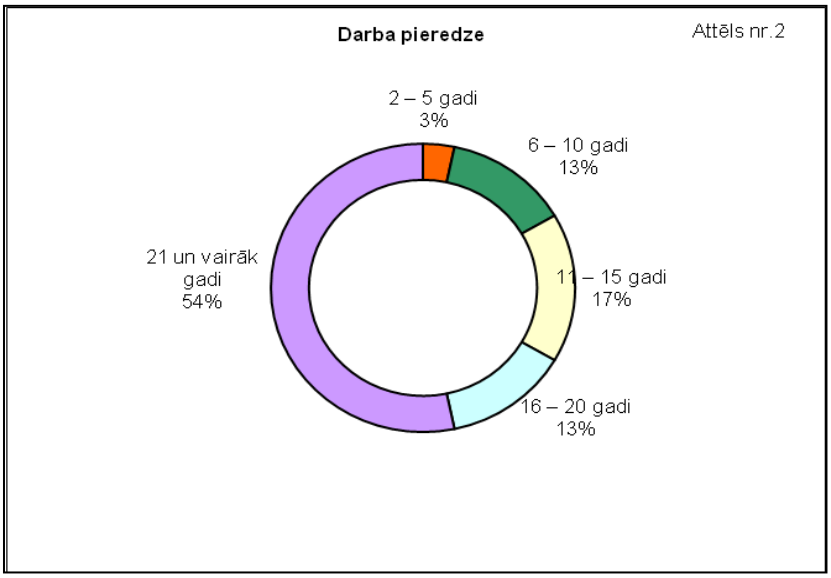
Jūsu atbildes variants _____

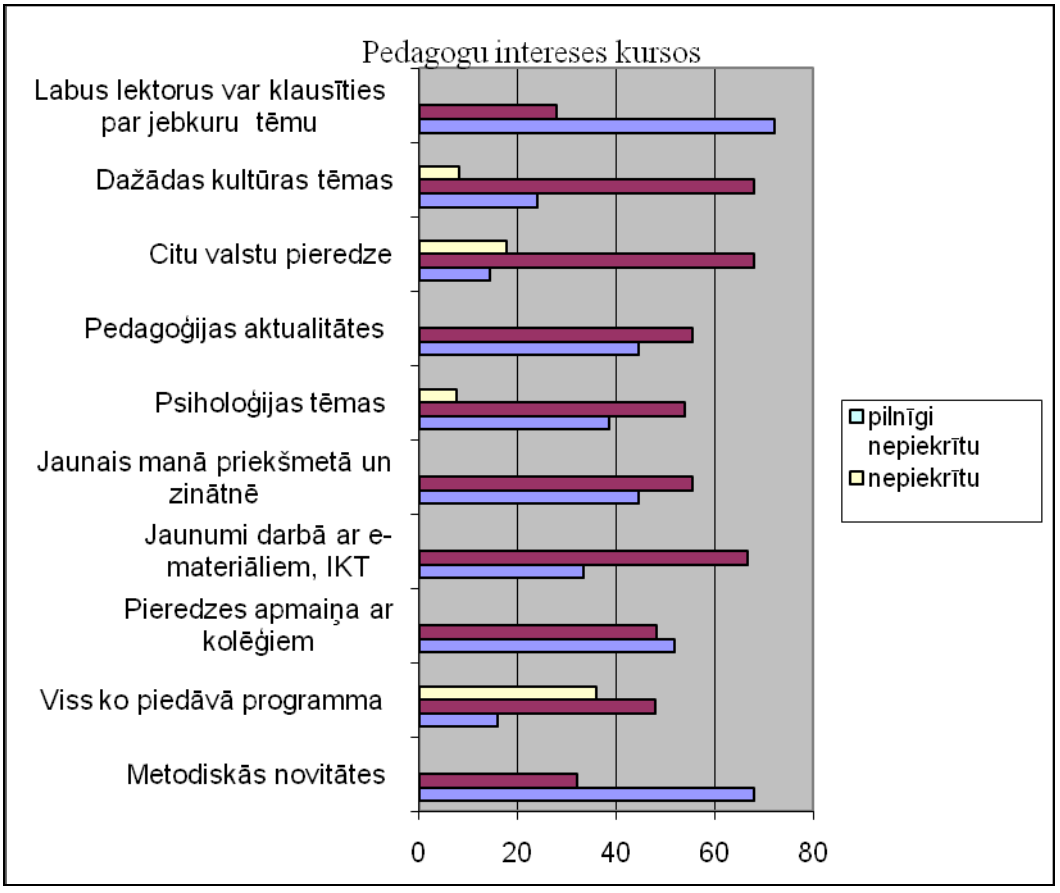
18. Kas, Jūsuprāt, svarīgs par pedagogu tālākizglītību netika noskaidrots?
.....
.....

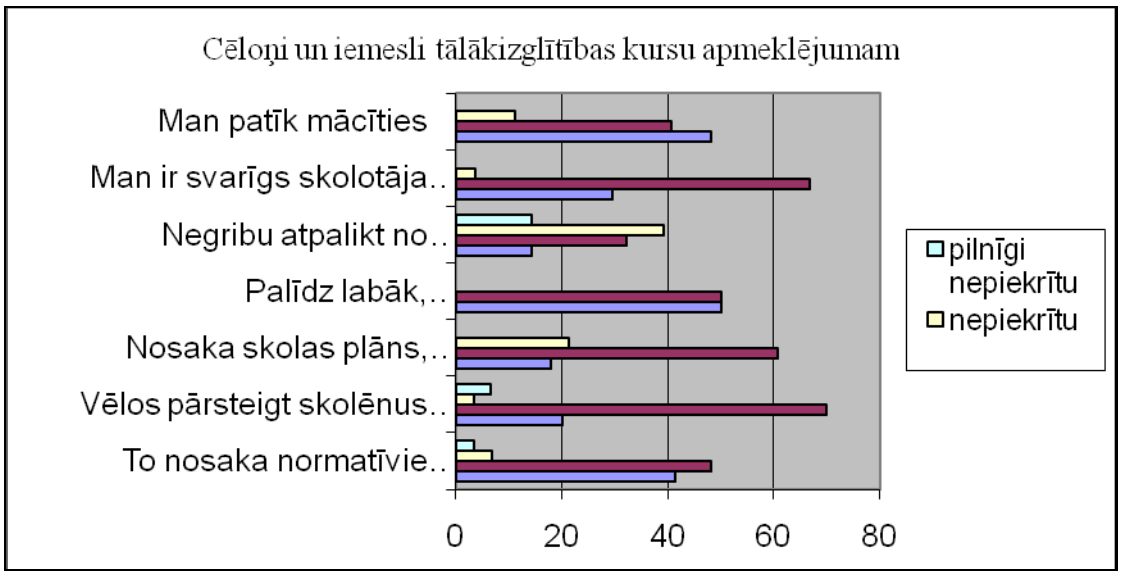
Paldies par sadarbību!

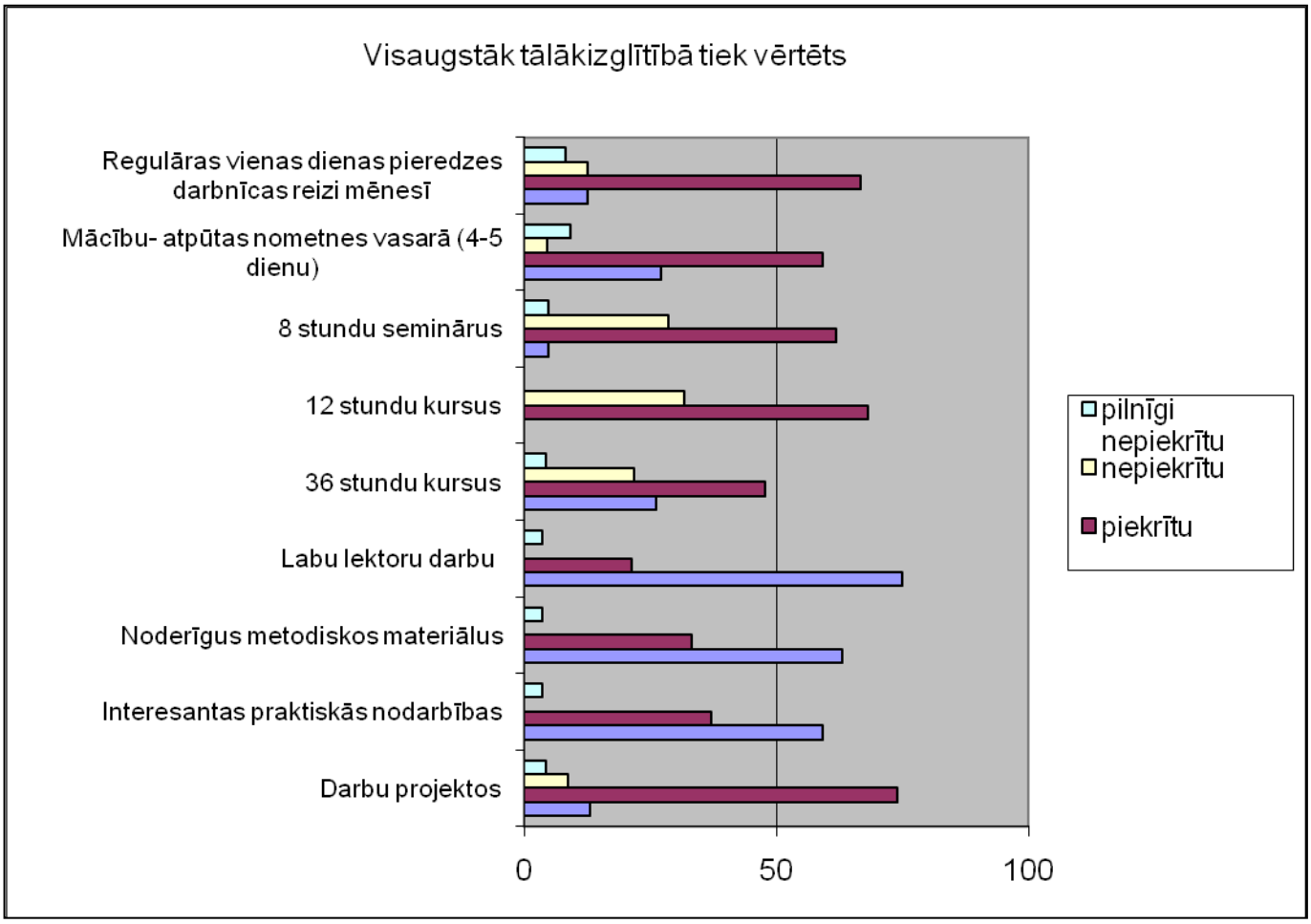
Empīriskā pilotpētījuma rezultāti

Respondentu raksturojums

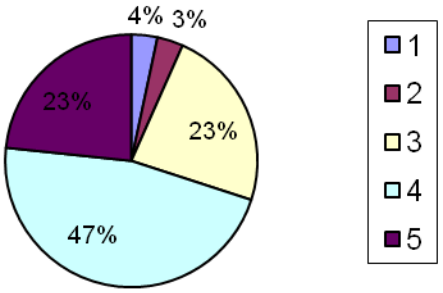





Cēloņi un iemesli tālākizglītības kursu apmeklējumam
Man patīk mācīties
Man ir svarīgs skolotāja..
Negribu atpalikt no..
Palīdz labāk,..
Nosaka skolas plāns,..
Vēlos pārsteigt skolēnus..
To nosaka normatīvie..
0
20
40
60
80
pilnīgi nepiekrītu
nepiekrītu

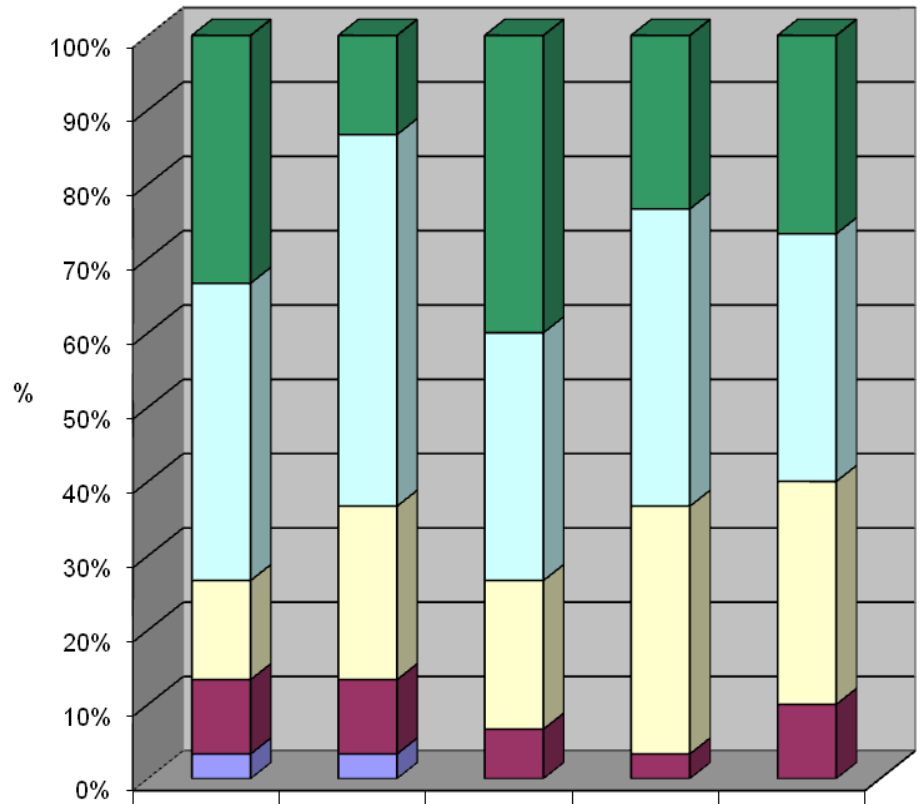

Visaugstāk tālākizglītībā tiek vērtēts
Regulāras vienas dienas pieredzes darbnīcas reizi mēnesī
Mācību- atpūtas nometnes vasarā (4-5 dienu)
8 stundu seminārus
12 stundu kursus
36 stundu kursus
Labu lektoru darbu
Noderīgus metodiskos materiālus
Interesantas praktiskās nodarbības
Darbu projektos
0
50
100
pilnīgi nepiekrītu
nepiekrītu
piekrītu

Apmeklēto tālākizglītības kursu atbilstība vajadzībām
(vērtējums 1-5)



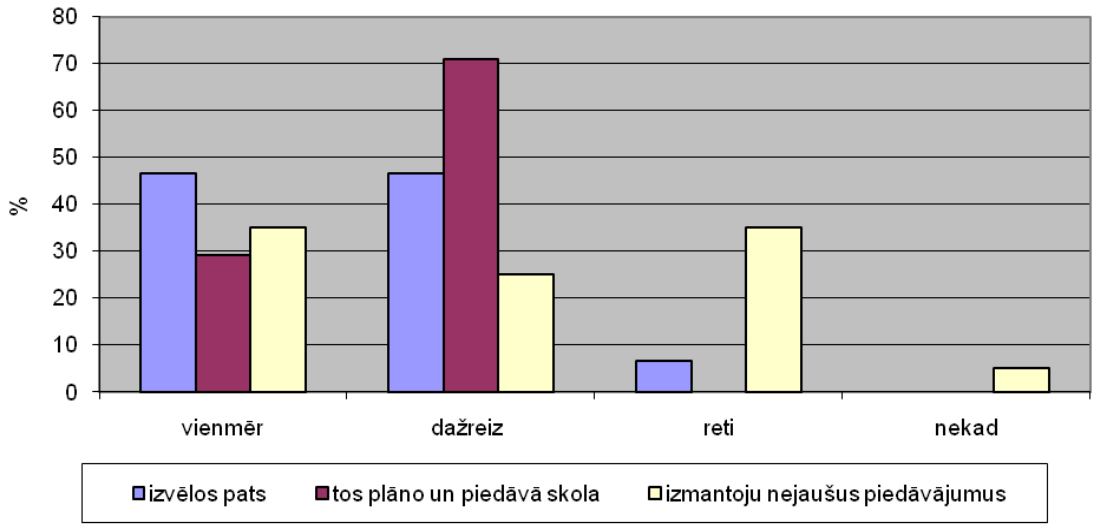
Attēls nr.3

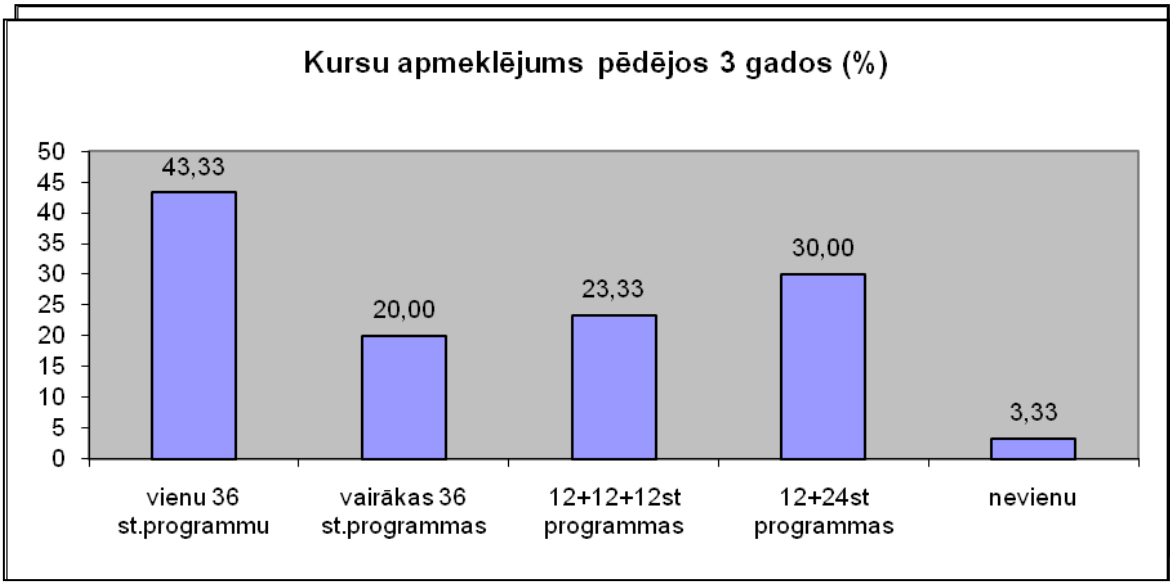
Darba pilnveidošanai tiek izmantots
(vērtējums 1-5)



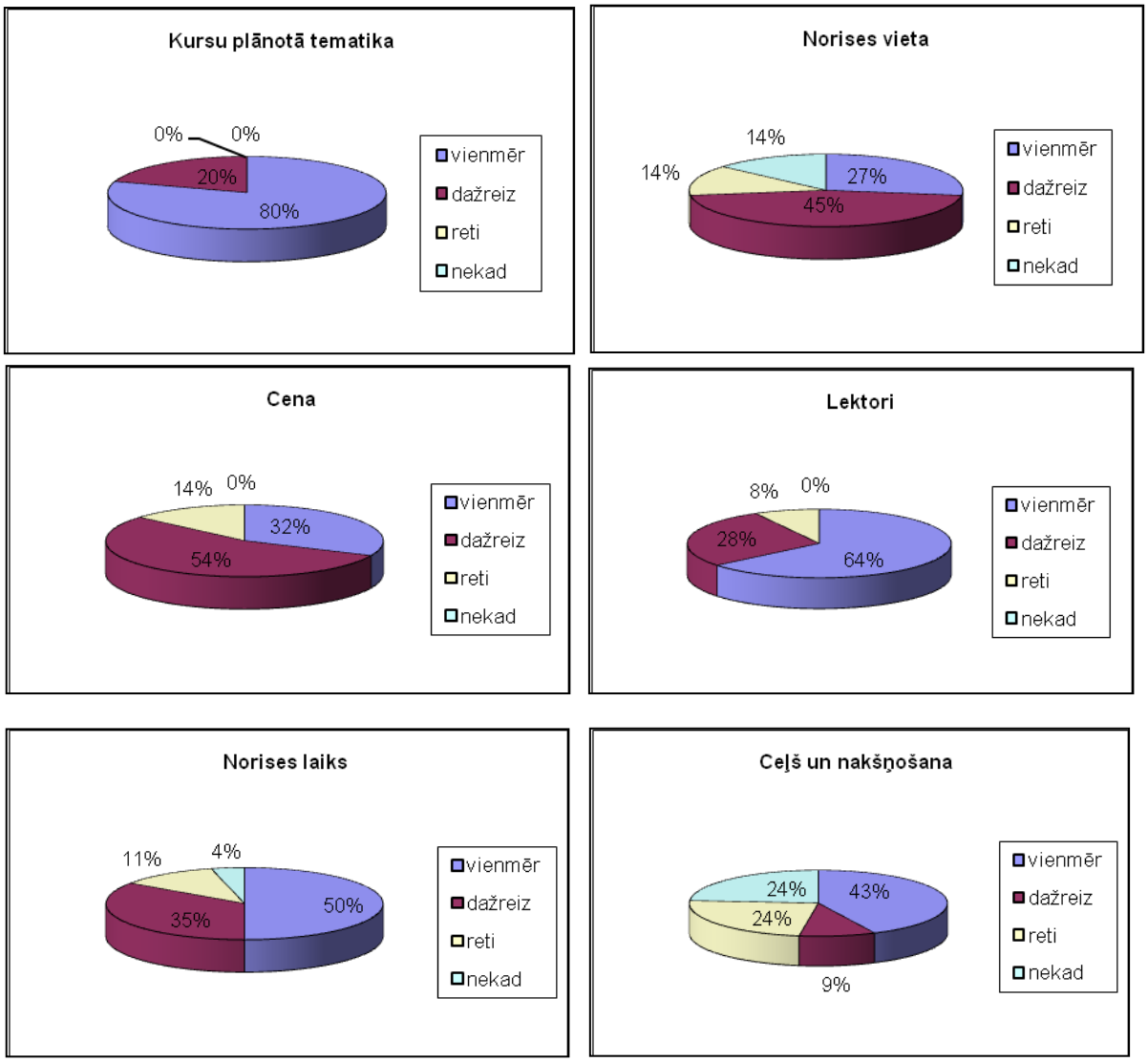
	Savus materiālus	Kolēģu materiālus	Internets	Kursos iegūtos mater.	Pedagoģiskās publik.
5	33,33	13,33	40,00	23,33	26,67
4	40,00	50,00	33,33	40,00	33,33
3	13,33	23,33	20,00	33,33	30,00
2	10,00	10,00	6,67	3,33	10,00
1	3,33	3,33	0,00	0,00	0,00

Attēls nr.4


Tālākizglītības pasākumu izvēle
%
80
70
60
50
40
30
20
10
0
vienmēr
dažreiz
reti
nekad
izvēlos pats
tos plāno un piedāvā skola
izmantoju nejaušus piedāvājumus


Kursu apmeklējums pēdējos 3 gados (%)
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
43,33
20,00
23,33
30,00
3,33
vienu 36 st.programmu
vairākas 36 st.programmas
12+12+12st programmas
12+24st programmas
nevienu

Tālākizglītības kursu izvēli ietekmējošie faktori



8.pielikums

Anketa

Ar anketas „Par pedagogu tālākizglītības kvalitāti" palīdzību iegūtie dati tiks izmantoti zinātniski pētnieciskajā darbā "Tālākizglītības pārvaldības iespējas pedagogu profesionālās pilnveides nodrošināšanā". Aptaujas dati tiks izmantoti, lai veidotu metodiskas rekomendācijas pedagogu profesionālajai pilnveidei.

Aptaujā iegūtie dati ir anonīmi un tiks izmantoti apkopotā veidā.

Lūdzam Jūs atbildēt uz sekojošiem jautājumiem, ņemot vērā Jūsu pieredzi pēdējos trīs gados.

Iepriekš pateicamies par līdzdalību pētījumā!

1.Darbavieta (lūdzu atzīmēt vienu)

1.1.Kurzemē		**1.2.Vidzemē**		**1.3.Zemgalē**	
pilsēta	[ ]	pilsēta	[ ]	pilsēta	[ ]
lauku apvidus	[ ]	lauku apvidus	[ ]	lauku apvidus	[ ]
1.4.Latgalē		**1.5.Rīgā**	[ ]		
pilsēta	[ ]				
lauku apvidus	[ ]				

2.Jūsu pedagoģiskā darba pieredze ir:

0 – 1 gads	[ ]	6 – 10 gadi	[ ]	16 – 20 gadi	[ ]
2 – 5 gadi	[ ]	11 – 15 gadi	[ ]	21 un vairāk	[ ]

3. Vai, lai pilnveidotu savu darbu skolā regulāri izmantojat

(katrā atbildē lūdzu apvelciet vienu vērtējumu no 0-5, kur 5 ir augstākais vērtējums)

3.1.Savus iepriekšējos gados sagatavotos materiālus

0	1	2	3	4	5

3.2.Kolēģu ieteikumus, materiālus

0	1	2	3	4	5

3.3.Interneta materiālus un informāciju

0	1	2	3	4	5

3.4.Tālākizglītības kursos/semināros/projektos iegūtos materiālus

0	1	2	3	4	5

3.5.Pedagoģiskajā literatūrā, periodikā publicēto informāciju

0	1	2	3	4	5

Cits atbildes variants _____

4. Cik lielā mērā iegūtā tālākizglītība pēdējo 3 gadu laikā ir bijusi darbā noderīga?

(izvēlieties vērtējumu no 0 līdz 5, kur 5 ir augstākais vērtējums)

0	1	2	3	4	5

5.Tālākizglītības kursus/ seminārus apmeklēju, jo:(lūdzu novērtējiet visas atbildes)

	pilnīgi piekrītu	piekrītu	daļēji piekrītu	nepiekrītu	pilnīgi nepiekrītu
5.1.To nosaka normatīvie dokumenti					
5.2.Nosaka skola, vadība					
5.3.Palīdz labāk, interesantāk strādāt					

5.4.Svarīgs skolotāja profesijas prestižs					
5.5.Man mācīties patīk					

Cits atbildes variants _____

6.Vai Jūsu interesi par kursiem/semināriem/projektiem ietekmē:

	vienmēr	bieži	dažreiz	reti	nekad
6.1.Plānotā tematika					
6.2.Norises vieta					
6.3.Cena					
6.4.Lektori					
6.5.Norises laiks					
6.6.Ceļš un nakšņošana					
6.7.Iestāde, kas organizē					

7.Cik lielā mērā pēdējos 3 gados Jūs pilnveidojāt savas:

(lūdzu novērtējiet katru atbildi no 0-5)

7.1.skolvadības, klasvadības kompetences	0	1	2	3	4	5
7.2.metodikas, satura zināšanas Jūsu mācību priekšmetā	0	1	2	3	4	5
7.3.zināšanas svešvalodās- angļu/ vācu/ krievu valodās	0	1	2	3	4	5
7.4.prasmes lietot datoru, IKT	0	1	2	3	4	5
7.5.komunikācijas un saskarsmes prasmes	0	1	2	3	4	5
7.6.prasmes vadīt, rosināt, organizēt	0	1	2	3	4	5
7.7.kultūras izpratnes kompetences	0	1	2	3	4	5
7.8.uzņēmējdarbības, projektu vadīšanas prasmes	0	1	2	3	4	5
7.9.vispārējās pedagoģiskās kompetences	0	1	2	3	4	5
7.10.personības vispārējās kompetences	0	1	2	3	4	5

Cits atbildes variants _____

8. Pēc tālākizglītības pasākumiem (kursiem/semināriem/projektiem,u.c.)**:**

(lūdzam atbildēt uz katru atbildes izvēli)

	vienmēr	dažreiz	reti	nekad
8.1.Man skolā jāiesniedz rakstveida pārskats				
8.2.Skolā tiek plānota pieredzes apmaiņa sanāksmē,seminārā, metodiskajā apvienībā				
8.3.Notiek neformāla pieredzes apmaiņa ar kolēģiem				
8.4.Pēc kāda laika gatavoju atskaites ziņojumu par iegūto zināšanu izmantošanu darbā				
8.5.Iesniedzu tikai apliecības kopiju				

Cits atbildes variants _____

9.Visaugstāk savā tālākizglītībā vērtēju

(lūdzu sarindojiet atbildes pēc nozīmīguma no 1- 9)

9.1.Pieredzes apmaiņas iespējas	
9.2.Darbību projektos	
9.3.Praktiskās nodarbības kursos	
9.4.Metodiskos, izdales materiālus kursos	
9.5.Lekcijas	
9.6.Interneta resursus un IKT iespējas	
9.7.Publikāciju (grāmatas, periodika) izmantošanu	
9.8.Mācību- atpūtas nometnes vasarā	
9.9.Vienas dienas pieredzes darbnīcas/semināru	

Cits atbildes variants

_____

10. Kā vērtējat pedagogu tālākizglītību Latvijā kopumā?

(katrā atbildē izvēlieties vienu vērtējumu no 0-5, kur 5 nozīmē vispozitīvāko vērtējumu)

10.1.Tālākizglītības sistēmas vadība:						
10.1.1.valstī	0	1	2	3	4	5
10.1.2.novadā	0	1	2	3	4	5
10.1.3.skolā	0	1	2	3	4	5
10.2.Tālākizglītības plānošana	0	1	2	3	4	5
10.3.Pedagogu vajadzību ievērošana	0	1	2	3	4	5
10.4.Īstenošanas kvalitāte	0	1	2	3	4	5
10.5.Pedagogu ieinteresētība	0	1	2	3	4	5
10.6.Skolas vadības atbalsts	0	1	2	3	4	5
10.7.Informācijas aprite:						
10.7.1.valstī	0	1	2	3	4	5
10.7.2.novadā	0	1	2	3	4	5
10.7.3.skolā	0	1	2	3	4	5
10.8.Tālākizglītības efektivitāte:						
10.8.1.valstī	0	1	2	3	4	5
10.8.2.novadā	0	1	2	3	4	5
10.8.3.skolā	0	1	2	3	4	5
10.9.Publikācijas un pētījumi	0	1	2	3	4	5
10.10.Sadarbība ar augstskolām, zinātniekiem	0	1	2	3	4	5
10.11.IKT izmantošana	0	1	2	3	4	5
10.12.Kopumā tālākizglītību Latvijā vērtēju	0	1	2	3	4	5

11. Kas, Jūsuprāt, traucē pedagogu tālākizglītību ?

(katrā atbildē izvēlieties vienu vērtējumu no 0-5, kur 5 nozīmē vistraucējošāko)

11.1.Esošā sistēma kopumā:						
11.1.1.valstī	0	1	2	3	4	5
11.1.2.novadā	0	1	2	3	4	5
11.1.3.skolā	0	1	2	3	4	5
11.2.Nepilnības tālākizglītības plānošanā	0	1	2	3	4	5
11.3.Skolotāju vajadzību nezināšana	0	1	2	3	4	5
11.4.Skolotāju vajadzību neievērošana	0	1	2	3	4	5
11.5.Pārāk liela centralizācija	0	1	2	3	4	5
11.6.Centralizācijas trūkums	0	1	2	3	4	5
11.7.Īstenotāju profesionālisma trūkums	0	1	2	3	4	5
11.8.Skolotāju pavirša attieksme	0	1	2	3	4	5
Trūkst skolas vadības atbalsta	0	1	2	3	4	5
11.9.Problēmas informācijas apritē:	0	1	2	3	4	5
11.9.1.valstī	0	1	2	3	4	5
11.9.2.novadā	0	1	2	3	4	5
11.9.3.skolā	0	1	2	3	4	5
11.10.Finansējuma problēmas	0	1	2	3	4	5
11.11.Vāja sadarbība ar augstskolām, zinātniekiem	0	1	2	3	4	5
11.12.Trūkst izvērtējuma, pētījumu par tālākizglītības efektivitāti	0	1	2	3	4	5

12. Kas, Jūsuprāt, svarīgs par pedagogu tālākizglītību netika noskaidrots?

(Aicinu brīvā formā paust attieksmi, sniegt ierosinājumus par tālākizglītības nozares jautājumiem un problēmām)

.....

.....

.....

.....

Paldies par sadarbību!

Lai salīdzinātu atbildes dažādās grupās, tika veikts Kruskal-Wallis tests. Tabulā redzams 3. Un 4.jautājuma atbilžu salīdzinājums pēc darba pieredzes. Ailē (Asymp.Sig) p-vērtība redzam, ka atbildes pa darba pieredzes grupām statistiski nozīmīgi atšķiras, un tās ir jautājumos 3.2, 3.3. un īpaši 4, jo p-vērtība ir lielāka par alpha=0.05.

Kruskal-Wallis Test

Test Statistics[a,b]

	Jaut_3_1	Jaut_3_2	Jaut_3_3	Jaut_3_4	Jaut_3_5	Jaut_4
Chi-Square	14,403	7,087	8,433	19,881	13,216	5,367
df	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,013	,214	,134	,001	,021	,373

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Darba pieredze

Kolmogorova-Smirnova tests veikts dažiem jautājumiem, lai pārbaudītu vai datiem ir normālais sadalījums. Tabulā redzams, ka Asymp.Sig (2-tailed) – tā saucamā p-vērtība ir nulle vairākiem jautājumiem, tas nozīmē, ka noraidāma hipotēze par to, ka datiem varētu būt normālais sadalījums.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Jaut_3_1	Jaut_3_2	Jaut_3_3	Jaut_3_4
	N	477	478	472	479
Normal Parameters[a,,b]	Mean	4,08	3,28	3,85	3,68
	Std. Deviation	,925	1,040	1,095	1,038
Most Extreme Differences	Absolute	,230	,192	,221	,227
	Positive	,160	,170	,146	,149
	Negative	-,230	-,192	-,221	-,227
	Kolmogorov-Smirnov Z	5,027	4,198	4,793	4,964
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Jaut_3_1	Jaut_3_2	Jaut_3_3	Jaut_3_4
	N	477	478	472	479
Normal Parameters[a,,b]	Mean	4,08	3,28	3,85	3,68
	Std. Deviation	,925	1,040	1,095	1,038
Most Extreme Differences	Absolute	,230	,192	,221	,227
	Positive	,160	,170	,146	,149
	Negative	-,230	-,192	-,221	-,227
	Kolmogorov-Smirnov Z	5,027	4,198	4,793	4,964
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Jaut_3_5	Jaut_4	Jaut_5_1	Jaut_5_2
	N	479	447	475	467
Normal Parameters[a,,b]	Mean	3,29	3,62	1,91	2,38
	Std. Deviation	1,115	,990	,872	,963
Most Extreme Differences	Absolute	,201	,245	,251	,253
	Positive	,139	,178	,251	,253
	Negative	-,201	-,245	-,187	-,178
	Kolmogorov-Smirnov Z	4,404	5,172	5,475	5,460
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Jaut_3_5	Jaut_4	Jaut_5_1	Jaut_5_2
	N	479	447	475	467
Normal Parameters[a,,b]	Mean	3,29	3,62	1,91	2,38
	Std. Deviation	1,115	,990	,872	,963
Most Extreme Differences	Absolute	,201	,245	,251	,253
	Positive	,139	,178	,251	,253
	Negative	-,201	-,245	-,187	-,178
	Kolmogorov-Smirnov Z	4,404	5,172	5,475	5,460
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

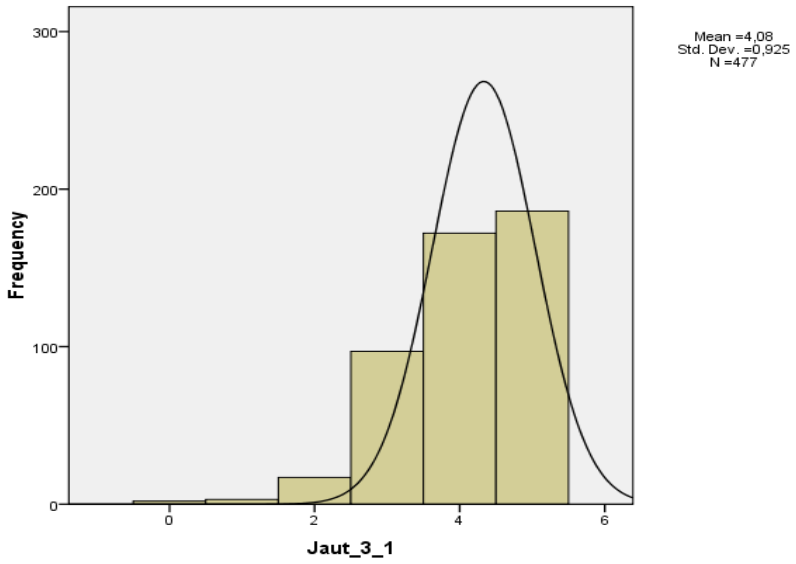
One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Jaut_5_3	Jaut_5_4	Jaut_5_5
	N	480	475	478
Normal Parameters[a,,b]	Mean	1,90	2,58	1,86
	Std. Deviation	,834	1,121	,849
Most Extreme Differences	Absolute	,225	,202	,256
	Positive	,225	,202	,256
	Negative	-,187	-,141	-,193
	Kolmogorov-Smirnov Z	4,935	4,413	5,608
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Piemērā redzama histogramma - kurai pievienota arī normālā sadalījuma blīvuma funkcija. Normālā sadalījuma blīvuma funkcija ne-„aproksimē” ar Jautt3_1 datu histogrammu, kas liek domāt par citu sadalījumu. Līdzīgi ir arī ar citiem jautājumiem.



Spīrmena korelācijas *(parāda cik lielā mērā **darba pieredze** nosaka attieksmi pret profesionālās pilnveides jautājumiem)*

		Jaut_3_1	Jaut_3_2	Jaut_3_3	Jaut_3_4	Jaut_3_5	Jaut_4
Darba pieredze apvienota	Spearmans rho	0,034	0,012	-,116*	,168**	,141**	,070
	Sig. (2-tailed)	0,467	0,792	0,012	0,000	0,002	,144
	N	473	474	468	475	475	444

		Jaut_6_1	Jaut_6_2	Jaut_6_3	Jaut_6_4	Jaut_6_5	Jaut_6_6	Jaut_6_7
Darba pieredze apvienota	Spearmans rho	,012	-,132**	,037	-,075	,079	,037	-,141**
	Sig. (2-tailed)	,791	,004	,424	,104	,087	,423	,002
	N	473	472	465	470	469	463	468

		Jaut_7_1	Jaut_7_2	Jaut_7_3	Jaut_7_4	Jaut_7_5	Jaut_7_6	Jaut_7_7	Jaut_7_8	Jaut_7_9	Jaut_7_10
Darba pieredze apvienota	Spearmans rho	,131**	,043	-,002	,014	,027	,022	,065	-,042	,081	,084
	Sig. (2-tailed)	,005	,350	,964	,771	,560	,630	,167	,373	,079	,073
	N	459	469	463	466	467	467	456	456	467	462

		Jaut_10_11	Jaut_10_12	Jaut_10_13	Jaut_10_2	Jaut_10_3	Jaut_10_4	Jaut_10_5	Jaut_10_6	Jaut_10_71	Jaut_10_72
Darba pieredze apvienota	Spearmans rho	-,011	,025	,052	,018	-,022	,055	,076	,099*	,047	,073
	Sig. (2-tailed)	,813	,606	,270	,713	,636	,241	,102	,034	,321	,123
	N	457	437	453	437	453	462	459	459	457	448

		Jaut_10_73	Jaut_10_81	Jaut_10_82	Jaut_10_83	Jaut_10_9	Jaut_10_10	Jaut_10_11	Jaut_10_12
Darba pieredze apvienota	Spearmans rho	,071	,030	,032	,107*	,009	-,029	,040	,000
	Sig. (2-tailed)	,130	,526	,504	,023	,848	,546	,402	,992
	N	461	456	445	455	447	451	445	457

		Jaut_11_11	Jaut_11_12	Jaut_11_13	Jaut_11_2	Jaut_11_3	Jaut_11_4	Jaut_11_5	Jaut_11_6	Jaut_11_7	Jaut_11_8
Darba pieredze apvienota	Spearmans rho	-,086	-,088	-,108*	-,076	-,038	-,038	-,015	-,112*	-,111*	-,105*
	Sig. (2-tailed)	,068	,071	,025	,109	,417	,421	,750	,021	,018	,025
	N	449	424	432	448	460	454	453	423	451	456

		Jaut_11_9	Jaut_11_10_1	Jaut_11_10_2	Jaut_11_10_3	Jaut_11_11	Jaut_11_12	Jaut_11_13
Darba pieredze apvienota	Spearmans rho	-,091	-,087	-,076	-,068	-,045	-,039	,022
	Sig. (2-tailed)	,054	,064	,114	,153	,335	,407	,638
	N	446	449	437	448	452	454	455

Spīrmena korelācijas *(parāda cik lielā mērā **darba vieta** nosaka attieksmi pret profesionālās pilnveides jautājumiem)*

		Jaut_4	Jaut_8_1	Jaut_8_2	Jaut_8_3	Jaut_8_4	Jaut_8_5
Darba vieta	Spearmans rho	-,062	,017	,181**	,142**	,034	,079
	Sig. (2-tailed)	,195	,723	,000	,002	,465	,092
	N	445	462	475	477	467	458

		Jaut_10_1_1	Jaut_10_1_2	Jaut_10_1_3	Jaut_10_2	Jaut_10_3	Jaut_10_4	Jaut_10_5	Jaut_10_6	Jaut_10_7_1
Darba vieta	Spearmans rho	-,002	-,013	-,016	-,077	-,014	-,029	-,090	-,101*	-,060
	Sig. (2-tailed)	,962	,793	,741	,108	,771	,533	,053	,029	,198
	N	460	440	456	440	456	465	462	462	460

		Jaut_10_7_2	Jaut_10_7_3	Jaut_10_8_1	Jaut_10_8_2	Jaut_10_8_3	Jaut_10_9	Jaut_10_10	Jaut_10_11	Jaut_10_12
Darba vieta	Spearmans rho	-,094*	-,048	-,097*	-,096*	-,112*	-,121**	-,010	-,066	-,123**
	Sig. (2-tailed)	,045	,302	,037	,043	,016	,010	,828	,165	,009
	N	451	464	459	448	458	450	454	448	460

		Jaut_11_1_1	Jaut_11_1_2	Jaut_11_1_3	Jaut_11_2	Jaut_11_3	Jaut_11_4	Jaut_11_5	Jaut_11_6	Jaut_11_7
Darba vieta	Spearmans rho	-,048	-,033	-,072	-,016	-,018	-,017	-,013	-,062	-,018
	Sig. (2-tailed)	,312	,501	,132	,727	,693	,714	,785	,201	,705
	N	452	427	435	451	463	457	456	426	454

		Jaut_11_8	Jaut_11_9	Jaut_11_10_1	Jaut_11_10_2	Jaut_11_10_3	Jaut_11_11	Jaut_11_12	Jaut_11_13
Darba vieta	Spearmans rho	,085	-,008	-,049	-,031	,021	,017	-,045	-,035
	Sig. (2-tailed)	,068	,861	,303	,519	,662	,722	,335	,460
	N	459	450	452	439	451	454	457	458

Respondentu atbildes uz anketas 12.jautājumu ***Kas, Jūsuprāt, svarīgs par pedagogu tālākizglītību netika noskaidrots?*** *(izrakstītas visas iegūtās atbildes)*

- Nopietni padomāt par skolotāju vajadzībām un kursu efektivitāti.
- Vislabākās tālākizglītības iespējas saskatu ārzemēs.
- Būtu vēlams vairāk piesaistīt kursiem nevis teorētiķus, bet reālā darba darītājus pieredzes pārņemšanai.
- Kamēr nav skaidrības paša izglītības saturā, kamēr reformas nemirstīgi turpinās, neko būtisku skolotāju tālākizglītībā nevar gaidīt.
- Tālākizglītības centru likvidēšana novados, kas koordinēja šo procesu, organizēja kursus, seminārus pēc skolu pieprasījuma, apzogot skolotāju vajadzības.
- Algas diferenciācija kvalifikācijas paaugstināšanā.
- Manuprāt pietiktu ar kursiem reizi 5 gados, kā bija agrāk, jo moderno tehnoloģiju laikmetā katram ir iespējas izglītoties tālāk, lai kvalificēti veiktu savu darbu.
- Kā (cik lietderīgi) tiek izlietoti valsts līdzekļi? Tas gan varbūt ir drusku atšķirīgs pētījums
- Vai pedagogs ir profesija vai misija?
- Bieži vien vairāki faktori dublējas; valstī nepieciešama lielāka elastība – bieži iznāk, ka vispirms nolemj un tad skolai jādomā kā atrisināt jautājumu par pedagogu kvalifikāciju; pedagogam nepieciešamas vairākas specializācijas – īpaši mazajās skolās šobrīd mācot daudzus priekšmetus.
- Vai maksa par kursiem ir adekvāta saturam vai pasniegšanas veidam; P.S. ja tālākizglītība visos priekšmetos tiktu organizēta tā kā projektā „Dabaszinības un matemātika" būtu milzīga efektivitāte visā Latvijā.
- Ir nepieciešams ievērot stundu sarakstu skolā.
- Skolotājiem ir nepieciešams saskaņojums starp kursa programmu un stundu sarakstu. Ir nepieciešams pazemināt formalitātes līmeni kursa izvēlē.
- Viss notiek!
- Izglītības sistēmā veiktās reformas ir impulsīvas un tikpat impulsīva ir tālākizglītības plānošana. Rodas iespaids, ka neviens nezina kad un kādas pārmaiņas būs rīt un kas būs nepieciešams pēc mēneša.
- Seminārā brīva forma, kurā diez vai varēs pilnībā izdarīt secinājumus. Netika pievērsta katra priekšmeta specifikai.
- Izbeigt formālos obligātos kursus. Šo laiku var izmantot lietderīgāk.
- Varētu organizēt kursus kolektīviem savā skolā (par tēmu kuru viņi paši ierosina).
- Tieši skolotāja vajadzības praktiskajā darbā.
- Kursi vasaras brīvdienu laikā.
- Bieži šie kursi ir tikai vajadzīgo punktu iegūšanai un pedagogi atnāk kursus atsēdēt.
- Par iegūtajām stundām, apmeklējot tālākizglītības kursus.
- Piedāvāt plašāku informāciju, iepazīties ar tālākizglītības kursu, semināru, īpaši vasaras nometņu organizēšanas iespējām.
- Plānot tālākizglītības kursus, sekojot jaunākajām tendencēm (interaktīvās tāfeles parādās, pirms tam vairāk kursus). Skolas varētu pašas organizēt kursus, jo labāk redz vajadzības, ātrāka informācijas, lētāk un efektīvāk, nekā centralizēti.
- Netika apskatīta iespēja pedagogam dot konkrēti kursu novērtējumu uzreiz pēc kursu nodarbību beigšanas, kas ļautu organizētājiem izprast reālo efektivitāti.
- Kad būs kārtība valsts mērogā, tad arī skolās izglītības jautājumi būs kārtībā.
- Piedāvā pieteikties dažādiem projektiem, stipendijām, bet īsti nav zināmi „spēles" noteikumi.
- Jāpagarina laiks, kurā skolotājiem jāiet tālākizglītība, jo skolotāju daudz izglītojas arī pastāvīgi. Jāparedz finansējums – komandējumu izdevumi no valsts.

- Skolā skolas vadība ir ieinteresēta skolotāju tālākizglītībā. Notiek semināri, lekcijas, diskusijas. Tālākizglītība valsts līmenī traucē finansiāli apstākļi , jo kursi ir samērā dārgi.
- Lai tālākizglītība nebūtu obligāta ar noteiktu stundu skaitu. Tā kā arī 24 st. nevarētu priekšmetu pasniegt tik pat labi 26st. skaitu.
- Ja katras nozares speciālists ir iekšēja motivācija sevi izglītot, to var izdarīt pat šķietami neiespējamos apstākļos. Ja grib, mēs meklējam iespējas, ja negribam – iemeslus. Šī atziņa attiecas uz visu līmeņu speciālistiem – gan tiem, kuri izglītojas, gan tiem, kuri izglīto!
- Būtiskie jautājumi pedagogu tālākizglītībā tika aptverti un analizēti; vienmēr aktuāli ir pedagogam personīgi izvērtēt piedāvāto programmu kursu klāstu, atbilstoši svarīga ir kursu samaksa; pozitīvi vērtējami kursi, kuri organizēti izmantojot ESF.
- Domāju , ka noskaidrots tika viss. Tālākizglītībai, protams, ir jāattīstās. Taču tas aizņem diezgan daudz un pedagogam ikdienā ir daudz darba. Dažkārt ir tā ka lekcijās klausītais un rakstos lasītais ir patālu no ikdienas.
- Problēma – ir māc.priekšm. kuros kursi un semināri ir pietiekamā skaitā, bet ir priekšmeti kuros to trūkst. Skolotājiem maz tiek piedāvāti semināri par dažādiem personības un psiholoģijas jautājumiem (sevis pilnveidošanai), vairāk ir pedagoģija un metodika
- Kā tas ietekmē finansējumu (algu).
- Par tālākizglītību Latvijā kopumā neesmu iedziļinājusies.
- Veidot vienotu tālākizglītības sistēmu, kuru vadītu viena iestāde.
- Pedagogiem piedāvāt tālākizglītības programmas, kurās temati no dažādām sfērām, piemēram psiholog., ekonomika, māksla vairāk papildināt priekšmetu metodikas kursus ar vispārējās personības attīstības jomām, vispārējā intelekta paaugstināšanu.
- Skolotāja finansiālās iespējas; tehnoloģiju pieejamība; izglītojošo materiālu ielāde; mazo skolu likvidācijas absurds.
- Organizēt tālākizglītību novados uz vietas; nav līdzekļu tehnoloģiju, mācību līdzekļu iegādei; kāda var būt tālākizglītības efektivitāte, ja likvidē masveidā mazās skolas?
- Tālākizglītības programmu ir ļoti daudz, bieži jūtama dublēšanās; vēlētos, lai tālākizglītības kursus vairāk vadītu skolotāji-praktiķi; pozitīva pieredze, ja kursi tiek organizēti novados, kad lektors izbrauc ārpus Rīgas, tas skolotājiem ļauj maksimāli samazināt izdevumus.
- Bieži rodas iespaids, ka tālākizglītība ir biznesa projekts naudas iegūšanai, piemēram no skolotājiem.
- Kursus tuvāk skolotāju dzīvesvietai.
- Organizēt integrētos kursus.
- Tiem kuri nostrādājuši ilgus gadus skolā, kursi bieži neatklāj neko jaunu
- Ja ir pašam jāfinansē tālākizglītība, tad bieži izvēlētos lētāko variantu, nevis vajadzīgāko un noderīgāko.
- Ir jāmaina obligātumu attiecībā par prasībām pēc tālākizglītības kursu apmeklējumu kā 36st 3 gados.; apmeklējumam jābūt pieejamam, bet stundu skaits ir pārāk liels, jo daudzi māca vairākus priekšmetus.
- Netiek noskaidrota mācību priekšmeta skolotāja interese, vajadzības; tālākizglītībā svarīgas ir arī novitātes, kas noteikti būtu jāiekļauj saturā; augstskolu mācībspēki ir būtiski, bet skolotājiem vajadzīga saskarsme ar mācību stundu, ko bieži augstskolu lektori neievēro, jo orientēti uz studentiem, nevis skolēniem. Rezultātā skolotājs apmeklē kursus, bet īsti pielietot dzīvē to nespēj.
- Turpiniet iesākto, pilnveidojiet, paldies!
- Varētu savā priekšmetā noteikt reizi 5 gados apmeklēt kursus.
- Ja tālākizglītība tiek plānota interesanta ar daudzveidīgām metodēm, tad ir vērts. Nevar ķeksīša pēc tālākizglītoties.
- Ierosinu kursos daudz nerunāt par jau augstskolā mācīto, apgūto, bet par to, kā praktiski veicināt skolēnus mācīt, mācīties un tiekties ar pedagogiem izcilniekiem.

- Par kursu lietderību: obligātā prasība 36.st ik pēc 3 gadiem – nav pamatota! Pedagogiem vairāk jāuzticas, nevis jāspiež apmeklēt kursus, kuros nereti atkārtojas viens un tas pats vai tml. Skolotāji mācās labprāt un arī zina, kas viņiem visvairāk vajadzīgs. Jādod iespēja to apgūt, papildināt. Kursu apmeklējums nevar būt kritērijs pedagoga darba kvalitātes izvērtēšanā, ja nu vienīgi kā attaisnojums par pīlēm, ja neveicas....
- Domāju, ka visā izglītības sistēmā ir problēmas, līdz ar to arī šajā jomā. Es neredzu jēgu šādiem kursiem, vai man tas būs vajadzīgs?? Vai es eju tikai ķeksīša pēc, jo pēdējo trīs gadu laikā jābūt izietiem noteiktam stundu skaitam kursos, vai, lai mācītu kādu priekšmetu, man ir vajadzīgs papīrs?
- Tālākizglītībā kursus vajadzētu plānot, lai būtu 36st, tos dalot vairākās daļās. Ja iespējams organizēt grupas uz vietas reģionos, lai ietaupītu līdzekļus.
- Man šķiet, ka valstī trūkst pētījuma, skaidra redzējuma, par pedagogu un arī citu iedzīvotāju tālākizglītību. Daudzos priekšmetos valsts nenodrošina kursus, bet pieprasa!
- Atsevišķos mācību priekšmetos netiek piedāvāta iespēja celt kvalifikāciju tālākizglītībā par budžeta līdzekļiem vai ESF ietvaros.
- Pārdomas rada kursu „obligātums" – nereti gadās tā, ka kursu tematika, saturs nemaz nemainās ne 3, ne 5 gados. Līdz ar to vai ir vērts ik pēc 3 gadiem klausīties vienu un to pašu?
- Tālākizglītības kursi ir samērā dārgi un ne vienmēr atbilstoši kvalitatīvi.
- Kursu nozīme pēc priekšmeta būtības. Mājturības skolotājiem organizētājas kursos ja kursus vada tas pats pasniedzējs kursu tēmas, metodika, tekstiltehnikas u.c. nekad neatkārtojas vienmēr ir kaut kas jauns, radošs. Arī pēc 3 gadiem. Ir mācību priekšmeti, kurus apmeklējot kursus pēc kāda laika pie tā paša pasniedzēja kursu saturs ir tas pats, kas iepriekšējā reizē.
- Uzskatu, ka katram būtu jāiziet kursi 5 gados reizi, jo visi pedagogi ir ar augstāko pedagoģisko izglītību un speciālisti savā mācību priekšmetā. Novados ir lielas finansējuma problēmas, bet skolotāji saņemot minimālo likmi par slodzi, nav spējīgi atlicināt naudu tālajiem kursiem (transports, kursu maksa, ēšana, utt.).
- Atbildība par skolotāju tālākizglītības finansējumu jāuzņemas valstij, ļoti apsveicami ESF rīkotie kursi un semināri. Būtu nepieciešams Eiropas atbalsts visiem skolotājiem.
- Vairāk vēlētos praktiskus ieteikumus, padomus, jo teorijas pietiek.
- Par to , cik nepieciešama būtu tālākizglītība. Viss kopumā tika noskaidrots.
- Pedagogu tālākizglītības kursos vajadzīgi visvairāk praktiski piemēri, materiāli, ko var izmantot skolā, klasē.
- Informācija ir dažreiz nepietiekama, lai apmeklētu kursus.
- Ja pedagogs vēlas viņam ir iespējas sevi pilnveidot. Tikai ir kursi, kas interesētu, bet ir dalības maksa, kas attur no pieteikšanās. Dažkārt kursi tiek ieplānoti stundu laikā, kas traucē darbam, savukārt citiem nepatīk kursi „brīvlaikos".
- Pedagogiem apmaksātus kursus mācāmajos priekšmetos, kā arī tajos, kuros pedagogs grib iegūt citu profesiju.

Aptaujas anketas „Par pedagogu tālākizglītības kvalitāti" sākotnējo datu analīze SPSS.17

Biežumi

Statistics

		Darba vieta	Darba pieredze	Jaut_3_1	Jaut_3_2	Jaut_3_3
N	V Valid (derīgās vērtības)	482	479	477	478	472
	Missing (trūkstošās)	2	5	7	6	12
	Mean (vidējā vērtība)	5,40	4,84	4,08	3,28	3,85
	Median (mediāna)	5,00	5,00	4,00	3,00	4,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	2,753	1,363	,925	1,040	1,095
	Variance (dispersija)	7,579	1,858	,855	1,081	1,200

		Jaut_3_4	Jaut_3_5	Jaut_4	Jaut_5_1	Jaut_5_2	Jaut_5_3
N	V Valid (derīgās vērtības)	479	479	447	475	467	480
	Missing (trūkstošās)	5	5	37	9	17	4
	Mean (vidējā vērtība)	3,68	3,29	3,62	1,91	2,38	1,90
	Median (mediāna)	4,00	3,00	4,00	2,00	2,00	2,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	1,038	1,115	,990	,872	,963	,834
	Variance (dispersija)	1,078	1,244	,981	,760	,927	,695

		Jaut_5_4	Jaut_5_5
N	V Valid (derīgās vērtības)	475	478
	Missing (trūkstošās)	9	6
	Mean (vidējā vērtība)	2,58	1,86
	Median (mediāna)	2,00	2,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	1,121	,849
	Variance (dispersija)	1,257	,722

Aptaujas anketas „Par pedagogu tālākizglītības kvalitāti" sākotnējo datu analīze SPSS.17

Biežumi

		Jaut_6_1	Jaut_6_2	Jaut_6_3	Jaut_6_4	Jaut_6_5	Jaut_6_6
N	V Valid (derīgās vērtības)	478	477	470	474	473	467
	Missing (trūkstošās)	6	7	14	10	11	17
	Mean (vidējā vērtība)	1,63	2,30	1,98	2,31	2,13	2,47
	Median (mediāna)	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	,734	,941	1,043	1,000	,930	1,335
	Variance (dispersija)	,539	,886	1,087	,999	,866	1,782

		Jaut_6_7	Jaut_7_1	Jaut_7_2	Jaut_7_3	Jaut_7_4
N	V Valid (derīgās vērtības)	473	463	474	468	471
	Missing (trūkstošās)	11	21	10	16	13
	Mean (vidējā vērtība)	2,86	2,77	3,80	2,27	3,32
	Median (mediāna)	3,00	3,00	4,00	2,00	3,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	2,676	1,454	1,098	1,730	1,404
	Variance (dispersija)	7,163	2,115	1,207	2,993	1,971

		Jaut_7_5	Jaut_7_6
N	V Valid (derīgās vērtības)	472	472
	Missing (trūkstošās)	12	12
	Mean (vidējā vērtība)	3,39	3,21
	Median (mediāna)	4,00	3,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	1,235	1,351
	Variance (dispersija)	1,526	1,826

Aptaujas anketas „Par pedagogu tālākizglītības kvalitāti" sākotnējo datu analīze SPSS.17

Biežumi

		Jaut_7_7	Jaut_7_8	Jaut_7_9	Jaut_7_10	Jaut_8_1	Jaut_8_2
N	V Valid (derīgās vērtības)	461	461	472	467	464	477
	Missing (trūkstošās)	23	23	12	17	20	7
	Mean (vidējā vērtība)	3,07	1,85	3,31	3,33	3,00	1,66
	Median (mediāna)	3,00	2,00	4,00	4,00	3,00	1,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	1,487	1,578	1,308	1,353	1,040	,793
	Variance (dispersija)	2,211	2,491	1,711	1,832	1,082	,629

		Jaut_8_3	Jaut_8_4	Jaut_8_5	Jaut_9_1	Jaut_9_2	Jaut_9_3
N	Valid (derīgās vērtības)	479	469	460	342	341	340
	Missing (trūkstošās v.)	5	15	24	142	143	144
	Mean (vidējais)	1,27	2,78	1,40	4,35	5,04	4,42
	Median (mediāna)	1,00	3,00	1,00	4,00	5,00	4,00
	V Std. Deviation (standartnovirze)	,558	1,007	,893	2,797	2,306	2,540
	Variance (dispersija)	,311	1,014	,798	7,823	5,316	6,451

		Jaut_9_4	Jaut_9_5	Jaut_9_6	Jaut_9_7	Jaut_9_8	Jaut_9_9
N	V Valid (derīgās vērtības)	341	339	340	341	339	341
	Missing (trūkstošās)	143	145	144	143	145	143
	Mean (vidējā vērtība)	4,23	5,19	5,17	5,69	5,91	5,09
	Median (mediāna)	4,00	5,00	5,00	6,00	7,00	5,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	2,421	2,558	2,006	2,549	2,997	2,880
	Variance (dispersija)	5,864	6,544	4,026	6,496	8,979	8,292

Aptaujas anketas „Par pedagogu tālākizglītības kvalitāti" sākotnējo datu analīze SPSS.17

Biežumi

		Jaut_10_1_1	Jaut_10_1_2	Jaut_10_1_3	Jaut_10_2	Jaut_10_3
N	V Valid (derīgās vērtības)	462	442	458	442	458
	Missing (trūkstošās v.)	22	42	26	42	26
	Mean (vidējā vērtība)	3,02	3,03	3,34	3,02	2,80
	Median (mediāna)	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	1,033	1,061	1,102	1,087	1,154
	Variance (dispersija)	1,067	1,126	1,214	1,181	1,331

		Jaut_10_4	Jaut_10_5
N	V Valid (derīgās vērtības)	467	464
	Missing (trūkstošās)	17	20
	Mean (vidējā vērtība)	3,17	3,50
	Median (mediāna)	3,00	4,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	,889	,941
	Variance (dispersija)	,790	,886

		Jaut_10_6	Jaut_10_7_1	Jaut_10_7_2	Jaut_10_7_3	Jaut_10_8_1
N	V Valid (derīgās vērtības)	464	462	453	466	461
	Missing (trūkstošās v.)	20	22	31	18	23
	MMean (vidējā vērtība)	3,91	3,08	3,33	3,79	3,01
	MMedian (mediāna)	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00
	SStd. Deviation (standartnovirze)	1,058	1,012	1,013	,960	,977
	VVariance (dispersija)	1,120	1,024	1,027	,921	,954

Aptaujas anketas „Par pedagogu tālākizglītības kvalitāti" sākotnējo datu analīze SPSS.17

Biežumi

		Jaut_10_8_2	Jaut_10_8_3	Jaut_10_9	Jaut_10_10
N	V Valid (derīgās vērtības)	450	460	452	456
	Missing(trūkstošās v.)	34	24	32	28
	Mean (vidējā vērtība)	3,10	3,48	2,75	2,38
	Median (mediāna)	3,00	4,00	3,00	2,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	,955	,957	1,046	1,232
	Variance (dispersija)	,912	,917	1,094	1,518

		Jaut_10_11	Jaut_10_12
N	V Valid (derīgās vērtības)	450	462
	Missing(trūkstošāsv.)	34	22
	Mean (vidējā vērtība)	3,32	3,10
	Median (mediāna)	3,00	3,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	1,054	,838
	Variance (dispersija)	1,111	,702

		Jaut_11_1_1	Jaut_11_1_2	Jaut_11_1_3	Jaut_11_2
N	Valid (Derīgās vērtibas)	454	429	437	453
	Missing (Trūkstošās vērtības)	30	55	47	31
	Mean (Vidējā vērtība)	3,21	2,77	2,41	3,11
	Median (mediāna)	3,00	3,00	3,00	3,00
	Std. deviation (Standart novirze)	1,245	1,191	1,316	1,096
	Variance (Dispersija)	1,550	1,418	1,733	1,202

Aptaujas anketas „Par pedagogu tālākizglītības kvalitāti" sākotnējo datu analīze SPSS.17

Biežumi

		Jaut_11_3	Jaut_11_4	Jaut_11_5	Jaut_11_6	Jaut_11_7
N	V Valid (derīgās vērtības)	465	459	458	428	456
	Missing (trūkstošās)	19	25	26	56	28
	Mean (vidējā vērtība)	3,19	3,19	3,18	2,02	2,66
	Median (mediāna)	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	1,219	1,233	1,245	1,364	1,297
	Variance (dispersija)	1,487	1,519	1,551	1,862	1,683

		Jaut_11_8	Jaut_11_9	Jaut_11_10_1	Jaut_11_10_2
N	V Valid (derīgās vērtības)	461	451	454	441
	Missing (trūkstošās)	23	33	30	43
	Mean (vidējā vērtība)	2,20	1,67	2,81	2,52
	Median (mediāna)	2,00	1,00	3,00	3,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	1,247	1,403	1,199	1,189
	Variance (dispersija)	1,554	1,968	1,437	1,414

		Jaut_11_10_3	Jaut_11_11	Jaut_11_12	Jaut_11_13
N	V Valid (derīgās vērtības)	453	456	459	460
	Missing (trūkstošās)	31	28	25	24
	Mean (vidējā vērtība)	2,06	4,06	3,18	3,34
	Median (mediāna)	2,00	4,00	3,00	3,00
	Std. Deviation (standartnovirze)	1,287	1,146	1,270	1,243
	Variance (dispersija)	1,655	1,313	1,613	1,546

Reliability (Kronbaha alfa (izņemts 9.jautājums))

Case Processing Summary

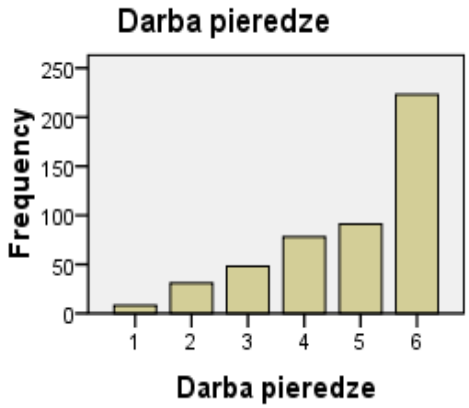
		N	%
Cases	Valid	248	51,2
	Excluded[a]	236	48,8
	Total	484	100,0

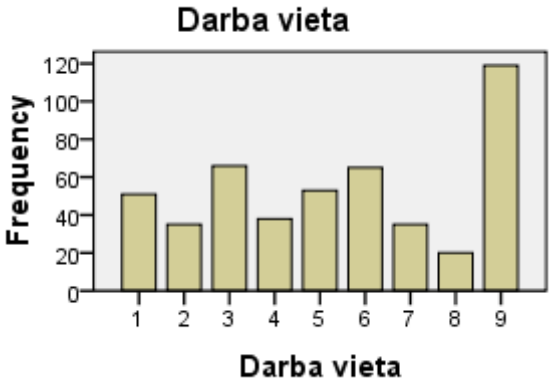
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

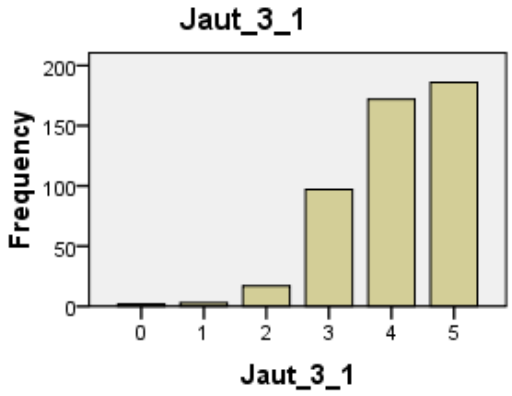
Reliability Statistics

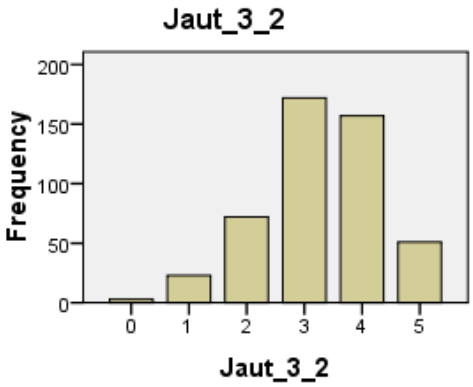
Cronbach's Alpha	N of Items
,775	70

Bar Chart









Ekspertu fokusgrupas diskusijas konspekts par pedagogu profesionālās pilnveides programmu īstenošanas pārvaldību 2008.gadā
(36 dalībnieki - eksperti: republikas rajonu/pilsētu IP tālākizglītības darba koordinatori)

X:

- Iepriekšējā darba sezonas pozitīvie momenti:
- Iepirkums ir vienots visā valstī,
- Laba sadarbība ar ISEC Pedagogu tālākizglītības daļu.
- Kurš atbildīgs par diplomu datu pieprasīšanu?! Nesaskaņas veido nenoteiktība pienākumu sadalē starp IP un īstenotājiem, kuriem jānodrošina apliecības,
- Rajonam, kurā notiek kursi, no īstenotāja ir jāzina dalībnieku saraksts pirms to sākuma.

Y: Būtiski jāizvērtē laika plānošana:

- Kursu norises laikus noteikti nepieciešams saskaņot ar valsts pārbaudes darbu grafiku! *(maijs, jūnijs nav pieņemami vispārējās izglītības sistēmā)*
- Kursu norises laikus pēc iespējas plānot ne-mācību laikā
- nepietiekošs laiks kursu dalībnieku informēšanai *(nepieciešams vismaz 1 mēnesis).*

Z:

- Nepieciešama savlaicīga informācija par izmaiņām kursu grafikā
- Ļoti lēni tiek sagatavotas apliecības *(„Rūķudārzs", LU)*
- Sagatavot apliecības 1 mēneša laikā/ līdz augusta beigām/ noteikt apliecību izsniegšanas termiņu/ apliecības 3 nedēļu laikā

M:

Laba sadarbība starp visām ieinteresētajām pusēm. Paldies.

N:

- Kopumā šogad bija godprātīgs lektoru darbs (maz izņēmumu, tomēr tādi bija),
- Tātad, jāseko programmas plānotā satura atbilstībai īstenotajam, nepieciešams vairāk kontrolēt saskaņotās programmas satura īstenošanas gaitu.

A:

- Problēmas tiek risinātas vienojoties, esam iemācījušies labāk komunicēt,
- Lielāka procesa vienotība (sākums+ noslēgums)
- ISEC sadarbības veidošana ar IP koordinatoriem, sniedza precīzu informāciju
- Labi, ka IAC sniedza informāciju rajoniem par skolotājiem, kuri kursos piedalījās.

K:

- Saturiski kvalitatīvi bija kursi klasvadībā, logopēdiem, u.c.,
- 2008.gadā jūtami uzlabojusies kursu organizācija un saturs,
- Skolotāji atzinīgi novērtē kafijas pauzes (pusdienas), izņemot kursus, kuri notika ‚Kaņieru ielā. Vai kafijas pauzēm ir dažāda summa?
- RD sekot „Kārtības ruļļa „ īstenošanai ,
- lektoram nebija sakopēti materiāli (LU, speciālā izglītība).

O:

- Ar LSPA un LLU sadarbība un attieksme- lieliska,
- Jāpilnveido kursu moduļu plānojums pa laika posmiem,
- Īstenotāji paši sagatavojuši (sakopējuši) izdali, nodrošina kancelejas preces,
- Uzlabojusies kursu kvalitāte kopumā.
-

S:

- Veiksmīgāka sadarbība starp rajoniem un īstenotājiem,
- Kursi maksimāli pietuvināti dzīvesvietai,
- Vienādu apmaksas rēķina formu visiem!
- Īstenotāji bezatbildīgi pieprasa tehnisko nodrošinājumu lektoriem- bieži nav vajadzīgs...Ja būtu pašiem jāgādā?/ nav savlaicīga šī informācija.

H:

- Kursu lektori kompetenti, praktiķi, atvērti sadarbībai un komunikācijai,
- Pedagogi novērtē pozitīvo mācību vidi,
- Izveidot vienotu kursu reģistrācijas veidlapu,
- Sakārtot samaksas sistēmu par ēdināšanu,
- Saimnieciskos izdevumus pārskaitīt IP (īre, ēdināšana).

G:

- Labi sagatavoti mācību materiāli ,
- Informācija mājas lapā ir mainīga pēdējā brīdī,- nebrīdinot savlaicīgi, rodas pārpratumi un neskaidrības,
- Kursu laikus īstenotāji varētu paziņot līdz iepriekšējā mēneša 15. datumam *(saskaņā ar informācijas aprites sistēmas darbību rajonos)* ,
- Īres maksas problēma.

B:

- Kursu laika grafiks vasaras periodam nepieciešams maija sākumā (*lai var plānot atvaļinājumu),*
- Nebija nodrošināts komandas darbs, izņemot DU, LSPA, RD,
- Neatļaut īstenot 12 st programmu vienā dienā!!

C:

- Pilnīgāku informāciju no īstenotājiem,
- IP koordinatoram nepieciešami arī īstenotāju un lektoru mobilo telefonu numuri,
- Veidot atgriezenisko saiti par kursu izvērtējumu ar rajonu IP,
- Skolotāji vēlas pieteikties uz kursiem konkrētā laikā,
- Skolotāji bieži vēlas konkrētu pasniedzēju (iepriekš zināt- kādi būs pasniedzēji),
- Jāpalielina summa kafijas pauzēm.

R:

- Neapmierina kursu laiki Rīgā darbadienās no 14.00 līdz 19.00,
- Īstenotājiem apliecības jāsadala pa rajoniem un jāizsūta vēlākais līdz 1.septembrim,
- Vienam īstenotājam noteikt programmu limitu, jo notiek lektoru pārslodze, īsā laikā skrienot no vienas republikas malas uz otru,
- Lai mums veicas nākošajā ciklā.

14.pielikums

Labdien!

Jūsu darbs ir saistīts ar pedagogu tālākizglītību. Lūdzu uzrakstiet kā vērtējat notiekošo šajā nozarē Jūsu pagasta/pilsētas/novada skatījumā.

(pedagogu tālākizglītības vadība visos līmeņos; pedagogu profesionālās pilnveides vajadzības; kursu semināru organizēšana, to saturs; informācijas aprite visos līmeņos; kopējā tālākizglītības sistēmas efektivitāte un tās nepieciešamība....utt, utml.)

Dati ir anonīmi, tie tiks izmantoti apkopotā veidā tālākizglītības darba analīzei, vērtēšanai un plānošanai. Paldies!

Kas, Jūsuprāt tiek darīts veiksmīgi, ir labs?	**Kādas ir vājās puses?** ....
Kādas attīstības iespējas saskatāt un vēlaties pedagogu tālākizglītībā?	**Kur saskatāt draudus pedagogu tālākizglītībai?** ....

Cik ilgi (gadus) Jūsu darbs saistīts ar pedagogu tālākizglītību?_____

Jūs esat no Rīgas, Pierīgas, Vidzemes, Kurzemes, Latgales Zemgales reģiona (lūdzu pasvītrojiet atbilstošo).

Paldies par atsaucību!

15. pielikums

Novadu/pilsētu tālākizglītības darba koordinatoru SVID
aptauja par pedagogu tālākizglītību (2011.10.03., VISC seminārs, 32 matricu pieraksts)

Kas, Jūsuprāt, tiek darīts veiksmīgi, ir labs?

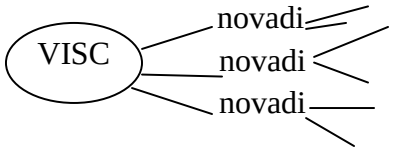
-Labi, ka tiek rīkoti MA vadītāju semināri pa jomām.
-Mēģinām organizēt tālākizglītības kursus pedagogiem, tehniskajiem darbiniekiem. -Tagad ir ieplānoti kursi izglītības iestāžu lietvežiem. Sadarbojamies ar citu novadu izglītības nodaļām, pārvaldēm, lai pedagogi apmeklētu kursus.
-Projekti kā tādi tālākizglītības nodrošināšanai.
-VISC Tālākizglītības kursu katalogs, kurā var sameklēt nepieciešamo informāciju.
-Piesaistīti ESF līdzekļi dažādos projektos. Plašas iespējas dabaszinātņu skolotājiem, latviešu valodas skolotājiem.
-Aktīvi un profesionāli strādā IAC.
-Eiropas fondu iespējas izglītoties bez kursu maksas.
-kolotājiem ir iespēja izmantot ESF kursus bezmaksas un tuvāk dzīves vietai. Tiek aptverti visi mācību priekšmetu skolotāji.
-Novadā tiek apkopota informācija/vajadzības. Cenšamies plānot.
-Novadā ir saglabāta štata vienība, kuras tiešais pienākums ir pedagogu tālākizglītība un mūžizglītība.
-Iespēja izglītoties projektu ietvaros (ESF finanšu piesaiste).
-Pilsētā darbojamies pēc iepriekš izveidotas sistēmas – ir koordinējošais metodiskais centrs, kas ir atbildīgs par pedagogu profesionālo pilnveidi.
-Pozitīvi bija tā iepriekšējā pieredze, kad tika izzinātas un apkopotas pedagogu tālākizglītības vajadzības pārvaldīšanas līmenī, tad arī mēs, izprotot šo procesu, varējām ieteikt, motivēt, aicināt pieteikties, piedalīties programmās. Šobrīd tā nav...
-Dabaszinību un matemātikas mācību priekšmetu satura pārveide un kursi jomā satura apguvei (ietverot tehniskos mācību līdzekļus un IKT...)
-Jaunā moduļu sistēma ar izvēli un pašpilnveides modulis.
-Labi ir tas, ka ir šādas tālākizglītības iespējas.
-Ļoti veiksmīgi, ka tālākizglītībai tiek piesaistīta Eiropas struktūrfondu nauda.
-Tas, ka joprojām ir iespējams organizēt kursus tuvāk pedagogu dzīvesvietai.
-Labi, ka ir ESF nauda tālākizglītības finansējumam.
-Labi, ka ir atsākusies pedagogu tālākizglītošana, tai skaitā, tiek piedāvāti kursi par šodien aktuālām tēmām.
-Ceru, ka projekta ietvaros apmierinās skolotāju vēlmes (atbilstoši prasībām)!
-ESF līdzekļu piesaiste.
-Paša pedagoga atbildības paaugstināšana par profesionālo pilnveidi.
-Pieejama informācija mājas lapās.
-ESF piesaiste.

Kādas ir vājās puses?

-Ļoti slikti, ka no augusta nav noteikumu par programmu saskaņošanu, tas kavē jaunu programmu izstrādi, jo pedagogiem šis IZM saskaņojums ir ļoti svarīgs.
-Kursu piedāvājumu lielās maksas.
-Nevar nokomplektēt grupas.
-Pašvaldības speciālists nav informēts par projekta kursu (LU, VISC) grupu komplektēšanu, jo pieteikumu reģistrāciju veic centralizēti projekta vadītāji grupā.
-Ne visi skolotāji pašlaik var izmantot ESF piedāvāto tālākizglītību (piem., mākslas jomu skolotāji, sporta skolotāji), mazākas iespējas sākumskolas skolotājiem, pirmsskolas skolotājiem, arī direktoru vietniekiem izglītības jomā!
-Dažs labs projekts skolotājus interesē, lai papildus iegūtu Ls 100 pie algas, ne tik daudz savai profesionālajai pilnveidei.
-Kursi ir maksas? (Bet varbūt, ka tas nav slikti, bet ir labi).
-Daudzi pedagogi izmanto izglītoties vispārīgos jautājumos, pārāk mazu uzmanību pievēršot tam, kā tieši pilnveidot darbu mācību stundās.
-Neskaidrības saistītas ar to, ka nav saprotams par ESF kursiem – vai tie ir saskaņoti ar IZM, kuri atbilst B_1, B_2 vai A_1, A_2 kursiem.
-Kuri reglamentējošie, normatīvie dokumenti atbilst "Pedagogu profesionālās pilnveides kārtībai"?
-Valstī nav sistēmas.
-Novados trūkst konkrētas informācijas, kas kavē plānošanu (gan budžeta, gan tālākizglītības pasākumu utt.), kurus piesaistīt tālākizglītības pasākumu organizēšanai. -Māc lielas šaubas vai visi pedagogi gūs nepieciešamos kursus, jo jau pieteikšanās un informācijas veids to apdraud.
-Valsts līmenī iztrūkst sistēmas (pedagogu tālākizglītībā) nodrošinājuma. Darbs notiek impulsīvi – ir projekts, visi darbojas ar jomi, nav projekta – nav informācijas.
-Arī pārējo mācību priekšmetu (izņemot dabaszinātņu un matemātikas mācību priekšmetu) satura pārskatīšana, kas "vestu" līdzi arī tāda paša veida pedagogu tālākizglītību.
-Tālākizglītības koordinātoru (novadu) atstāšana bez svarīgas informācijas un bez sapratnes par jaunas sadarbības sistēmas ieviešanu (VISC – tālākizglītība novados).
-Pārtraukums skolotāju tālākizglītības sistēmā.
-Neziņa – kā būs ar šiem ESF kursiem (kad, kur?).
-Trūkst izstrādātas tālākizglītības sistēmas, kas būtu pārskatāma katram pedagogam (sākot ar bērnudārzu jeb PII līdz vidusskolas skolotājiem, skolas direktoriem).
-Tālākizglītotāji uz vietām nezin vai visas kursu programmas ir saskaņotas ar IZM.
-Jāturpina iepriekšējos gados aizsāktais – kursu nodarbības tuvāk pedagogu dzīves vietai (veco rajomu ietvaros!).
-Uz šodienu grūti apzināt, cik un kādi pedagogi pieteikušies kursiem (koordinēšana!).
-Pedagogu vajadzību apzināšana novados, koordinātors nezin uz kādu profesionālo pilnveidi pieteikušies skolotāji! Kad un kur būs nepieciešamie kursi?
-Vēl nav skaidra sistēma, tā ir "radīšanas" stadijā.
-Lai jaunā sistēma beidzot sāk , kurā pedagogi paši piesakās, "darboties".

Kādas attīstības iespējas saskatāt un vēlaties pedagogu tālākizglītībā?

-Gribētos, lai kursus tālāk izglītībā varētu apmeklēt bez maksas. Ja par maksu, tad nelielas cenas.
-Vēlētos regulāru un plašāku informāciju par tālākizglītības kursu norisēm, t.i., projektu tālākizglītības kursiem, plānojumu ilgākā laika posmā.
-Sabalansēt piedāvājumu ar reālajām vajadzībām.
-Papildināt pedagogu svešvalodas iemaņas un pieredzi metodikā, metodisko paņēmienu dažādībā.
-Rast iespēju pedagogiem apmeklēt kursus tuvāk dzīves vietai. Kursus organizēt vislabāk "vecā rajona robežās".
-Vajadzētu plānot, finansēt arī: pieredzes apmaiņas, skolotāju nometnes, skolotāju "ēnu dienas" uzņēmumos, lai skolotājs mācītos zināšanas saistīt ar praksi.
-Tālākizglītības sistēmu veidot:



skolas

jo novadi plāno budžetu, pārzina pedagogu vajadzības, tur rūpi par savu pedagogu konkurētspēju.
-Jāmaina darba formās – pedagogu nometnes, semināri, radošās darbnīcas u.c. -Pedagogu tālākizglītību plāno katrs pedagogs, izglītības iestāde, pilsēta. Līdz ar to, jārada apstākļi plānot tālākizglītība ilgtermiņā, bet vai tas ir iespējams?
-Ir apjomīgs projekts (ar 57 pedagogiem profesionālā programma), bet skaidrojuma nav... ja neskaita pamatinformāciju par projektu internetā. Bet pedagogi jautā, vēlas dzirdēt skaidrojumus, ieguvumus u.tt., tāpēc – būtu jāatsāk regulāras tikšanās sanāksmes pedagogu tālākizglītības koordinātoriem, kuri pašvaldībās veic šo pienākumu. Tam visam būtu jābūt kopējā sistēmā!
-Teorijas un prakses praktiskā pieeja - "ēnas uzņēmējiem".
-Ceru uz ļoti labu moduļu sistēmas ieviešanu, kas veicina pedagoga paša atbildību par savu profesionālo izaugsmi...
-Ceru, ka daļa no kursiem būs pieejama vietējā vai kaimiņu novadā.
-Pirmkārt, pievērst lielāku uzmanību tālākizglītības kursu saturam!!!
Otrkārt, veidot pietiekoši plašu izsmeļošu, saprotamu, pieejamu informāciju par kursu saturu katram pedagogam!
Treškārt, organizēt kursus/seminārus ar IT arī tālākizglītības koordinatoriem (novadu koordinatoriem).
-Pedagogus un tālākizglītotājus interesē turpmākā darbība: vismaz 5 gadu periodā, kas realizēs pedagogu apmācību, precīzi nodefinēts, cik bieži jāapmeklē kursi (atbilstoši mūsdienu prasībām), apmācību plānot bijušo rajonu robežās.
-Apmācīt skolotājus darbam ar ITK, jo lielākā daļa pedagogu ir pirmpensijas vecuma un iemaņas darbam ar jaunākajām tehnoloģijām nepietiekamas!
-Iespējas plašas, daudzpusīgums.
-Organizējot kursus novados.

Kur saskatāt draudus tālākizglītībai?

-Draudi varētu būt tikai saistībā ar finansēm, jo vēlēšanās iet kursos ir un kursus piedāvā ļoti daudzas organizācijas.

-Izglītības iestāžu paliek mazāk, līdz ar to pedagogi pārkvalificējas.
-Galvenie draudi saistībā, lai nebūtu ar apmaksu (pedagogiem lielas kursu izmaksas).
-Žēl, ka labi iesāktas lietas netiek turpinātas pilnā apjomā (bija projekts, kura rezultātā tapa rokasgrāmata (metodiskais līdzeklis), tika izstrādāta tālākizglītības sistēma, pedagogu kategorijas un to kritēriji).
-Pedagogu vēlme tālākizglītoties.
-Neveselīga konkurence starp projektiem (jau jūtama attiecībā uz 2. un 1. aktivitātēm projektā "Pedagogu kompetenču pilnveide izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos").
-Nevēlēšanās iesaistīt novadu speciālistus sadarbībā ar projektiem.
-Konkurence starp daudzajiem projektiem. Pedagogu tālākizglītības koordinatoru neiesaistīšana (tiešā nozīmē) tālākizglītības procesā.
-Demogrāfiskā, ekonomiskā situācija, lauku skolu likvidēšana.
-Labi skolotāji zaudē darbu un valsts zaudē visus ieguldījumus šajā cilvēkā (visi kursi, konferences, kvalitātes pakāpes, otras kvalifikācijas, otras augstākās izglītības...).
-Domāju, ka iesāktais ir labs virziens un pieeja. Bažas rada tas, ka 2013. gadā, kad projekts beigsies arī sistēma sabruks. Bet skolotāju tālākizglītību neviens neatcels arī 2014. un tālākos gados.
-Draudi slēpjas, vispirms, jau katastrofāli sarūkošajā bērnu skaitā visā Latvijas teritorijā, informācijas trūkums par tālākizglītības pasākumiem noteiktā vietā, noteiktā laikā un noteiktā kvalitāte.
-Valsts finansējuma trūkums. Arī pašvaldības nespēs nodrošināt visu pedagogu apmācību (finansiāli).
-Mācību priekšmetu kursu programmas, skolotājiem kursi jau vajadzīgi, bet piedāvājums vēl arvien nav saturiski zināms.
-Informācijas trūkums, nezinām cik pedagogu, uz ko pieteikušies, varbūt kādam būtu jāatgādina, ka jāinteresējas pašam!
-Atbildība pašam pedagogam, iespējams, kontroles trūkums.
-Nav sakārtoti normatīvie dokumenti.

16. pielikums

Intervijas pamatjautājumi tālākizglītības organizāciju vadītājiem:

1. Kādi faktori, jūsuprāt, ir vissvarīgākie tālākizglītības darba vadīšanā- valstī, jūsu organizācijā...?
2. Vai mainās un kā mainās pedagogu
   - prasības,
   - vajadzības
   - un attieksme pret tālākizglītību? Kāpēc?
3. Kas ietekmē, nosaka jūsu piedāvāto programmu tematiku, to saturu? Cik lielā mērā to ietekmē pedagogu profesionālās pilnveides vajadzības?
4. Jūsu skatījumā, kādas kompetences šobrīd pedagogiem visvairāk nepieciešams pilnveidot?
5. Kā 5 ballu skalā vērtējat tālākizglītības sistēmu valstī kopumā?
6. Ja būtu iespējas, ko jūs mainītu pedagogu tālākizglītībā?

Apkopoto interviju protokols

1.Kādi faktori, jūsuprāt, ir vissvarīgākie tālākizglītības darba vadīšanā- valstī, jūsu organizācijā...?

- Skolotāju vajadzību apzināšana,
- atbilstošu tālākizglītības programmu izveidošana,
- profesionālu lektoru apzināšana un viņu kapacitātes paaugstināšana,
- piemērotas mācību vides izveidošana.
-personiskās rakstura īpašības un darba pieredze;
-ekonomiskās situācijas, darba tirgus pārzināšana;
-apdzīvotās vietas tips;
-vēlamais mācību laiks un informācijas ieguves veids;
-tiesiskais un finansiālais nodrošinājums, u.c.
- informācijas aprite -visos līmeņos (informācija par piedāvājumu valstī, reģionā, plānotās izmaiņas izglītībā, informācijas nodošana skolām un viņu vajadzību apzināšana, utt.) ;
-finansējuma nodrošinājums programmu īstenošanai ;
- pedagogu motivēšana ne tikai piedalīties kursos, bet arī pēc kursiem izmantot apgūtās zināšanas un prasmes ;
- tālākizglītības vajadzību noskaidrošana notiktu pēc būtības, jo bieži atbildīgais skolas administrācijas pārstāvis bez izpētes un informācijas savākšanas, vienpersoniski sniedz informāciju par pedagogu tālākizglītības vajadzībām, aizpildot prasītās veidlapas;
- pasniedzēju, lektoru pieejamība, kvalitāte;
- kursu nodrošināšana pēc iespējas tuvāk darba vietai, lai ekonomētu resursus ;
-nozīmīga ir atbalsta sistēma visos līmeņos, ne tikai organizatoriem, bet arī pedagogiem;
-organizatoriem svarīgs ir pieprasījums, ko vajag pedagogiem, cik daudziem pedagogiem tas vajadzīgs;
- ļoti svarīga ir sadarbība ar IZM,VISC, lai vairāk izprastu situāciju valstī, izprastu pedagogu vajadzības un valsts vajadzības tālākā nākotnē;

-sakārtota un skaidra likumdošana;
- pastāv konkurences attiecības starp ESF atbalstītajiem projektiem tālākizglītībā, kas pedagogiem sagādā neizpratni par kursu mērķiem un to satura kvalitāti;
-bez ESF atbalstīto projektu aktivitātēm pedagogu tālākizglītības Latvijā šobrīd nebūtu.

2.Vai mainās un kā mainās pedagogu prasības un vajadzības un attieksme pret tālākizglītību?

-Skolotāju prasības attiecībā uz kursu kvalitāti paaugstinās;
-Skolotāji vēlas īsus, piesātinātus kursus, kuros saņemtos informāciju un prasmes varētu tiešā veidā pārnest uz darbu klasē;
-Vēlas saņemt papildus izdales materiālus, prezentācijas, filmiņas, kuras pēc kursiem izmantot mācību stundās;
-Maiņa notiek virzienā no koncepcijas/teorija uz prasmes/lietišķa un pielietojama informācija;
-Attieksme pret tālākizglītību nemainās, tā bija un ir lietišķa un vērtējoša;
-Tas arī ir saistīts ar pašreizējo situāciju valstī: gan ekonomisko , un tieši izglītības sistēmā optimizācijas apstākļos- konkurētspējas veicināšanai;
-Prasības tikai palielinās, jo skolotāji ir ar mieru apmeklēt kursus, kuros gūs reālas zināšanas, prasmes, kas atbilstu viņu vajadzībām;
- Prasības pēc ļoti konkrētām, specifiskām lietām (praktiskām), ļoti negatīvas atsauksmes par kursiem, kurās ir teorija, vai tēmas atklātas virspusēji;
-Vajadzības arī mainās-mūsu gadījumā, mēs veicam izpēti skolās, piem. veicam diagnostiku lasītprasmē, matemātikā, un tad arī izkristalizējas ļoti specifiskas vajadzības;
-Skolotāji paši ne vienmēr var noformulēt kādas ir viņu vajadzības, vai arī formulē kaut ko vispārīgu- darbs ar vecākiem, metodes, utt. Šeit arī palīdz skolu administrācija, kas veic stundu hospitāciju, tad arī viņi novēro vajadzības;
-Pedagogu prasības, vajadzības un attieksme mainās, un to ietekmē pārmaiņas sabiedrībā, izmaiņas mācību saturā kā arī starptautiska pieredze;
-Mana pieredze pedagogu tālākizglītībā ir no 1994.g.,tāpēc varu salīdzināt kā ir bijis un kā ir tagad. Pa gadiem nevaru iedalīt, bet ir bijis tā: Ko mācīt? Kā mācīt (ļoti interesēja dažādas mācīšanas un mācīšanās metodes)? Pedagogi dažkārt nepievērsa vērību lektoru profesionalitātei, - kaut kas jauns bija noteicošais.
-Pedagogu vēlme mācīties ir pastāvējusi visu laiku, bet nu kļuvuši kritiskāki, ko es iegūšu no šiem kursiem?

3.Kas ietekmē, nosaka jūsu piedāvāto programmu tematiku, to saturu?

-Skolotāju vēlmes un vajadzības;
-Kursu satura atbilstība mūsu iestādes darbības jomām un stratēģiski svarīgajiem virzieniem;
-Tā kā kursu (saturiski augstvērtīgu) kursu organizēšana ir resursietilpīgs darbs, bet ieguldītos līdzekļus kursu organizēšanā ar skolotāju dalības maksu nevar atpelnīt, tad pat zinot kādu brīvu jomu, kurā būtu vajadzīgi kursi, tos organizējam tikai tai mērķauditorijai, kas ir mūsu klienti mācību grāmatu un mācību līdzekļu jomā;
-Klausītāju pieprasījums, vajadzības; finansētāju prasības;

-darba tirgus vajadzības. Cik lielā mērā to ietekmē pedagogu profesionālās pilnveides vajadzības? Protams ietekmē. Lielā mērā;
-Izmaiņas izglītības politikā, valstī, izglītības saturā, prasībās;
- Pilsētas vajadzības, prioritātes (piem., skolēnu zinātniski pētnieciskās darbības rezultāti, kas pasliktinās, tāpēc veidojam programmu, lai apmācītu skolotājus, kas nekad nav vadījuši skolēnu darbus);
-Skolu, pedagogu vajadzības (programmas tiek veidotas sadarbojoties ar MA vai skolu);
-Pēdējos 10 gados balstāmies uz skolu pieprasījumu un VISC noteiktām prioritātēm;
- Lielā mērā programmu piedāvājumu ietekmē cilvēkresursi, kas izstrādā programmas un realizē;
-Es saskatu, ka arī pedagogu pedagogiem arī nepieciešama profesionālā pilnveide.

4.Jūsu skatījumā, kādas kompetences šobrīd pedagogiem visvairāk nepieciešams pilnveidot?

-Praktiskas psiholoģiskas prasmes darbā ar skolēniem un vecākiem, konkrētu situāciju analīze (key studies);
-komunikācija ar skolas mērķgrupām (sabiedrību, vecākiem, pašvaldību);
-moderno tehnoloģiju izmantošana mācību stundās;
-Prasme strādāt ar sevi- pozitīvi un radoši domāt;
- svešvalodu un datorprasmes;
- analītiskās un pētnieciskās prasmes (mācību darba efektivitātes izvērtēšana, tālākās darbības plānošana,) ;
-mācību darba organizācijas dažādas formas (Mācību darba diferenciācija un individualizācija) ;
-svešvalodu kompetence ;
-skolotāja personības pilnveide (ētikas principi, komunikācijas treniņi);
-nepieciešamās kompetences : svešvaloda, prasme pielietot informācijas tehnoloģijas; - pedagogiem ar mazāku darba pieredzi svarīgas ir mācību metodes, pieredzes apmaiņa. Pedagogiem ar lielu pieredzi - spēja izprast mūsdienu skolēnu,
-pedagogu komunikācija ar sabiedrību;
- nepieciešamība sagatavot un izglītot pašus tālākizglītotājus .

5.Kā 5 ballu skalā vērtējat tālākizglītības sistēmu valstī kopumā?

-Trīs balles (3);
-pedagogu tālākizglītībai pašlaik- 4 jo liels ES finansiālais atbalsts!
-4;
-Nevaru objektīvi novērtēt, jo pieņemu, ka kaut ko nezinu un liekas, ka joprojām aktivitātes ir kampaņveidīgas. Valdības pieņemtie lēmumi ietekmē pedagogu tālākizglītību (sešgadnieki skolā, angļu valodas mācīšana 1.,2.kl. utt.). No sava skatu punkta - 3 balles.
-3;
-3.

6.Ja būtu iespējas, ko jūs mainītu pedagogu tālākizglītībā?

-Līdzekļus, kas paredzēti tālākizglītībai nodotu skolu rīcībā, lai katra skola un skolotājs varētu paši izvēlēties, ko viņi grib apgūt un pie kā apgūt;
-ieviestu principu – tālākizglītības nauda seko skolotājam;
-mūsu reģionā aktuāli būtu: obligāti, regulāri latviešu valodas kursi cittautu mācību valodu skolu pedagogiem;
-elastīgāku likumdošanu;
-likumdošanu atbilstīgu pastāvošajai ekonomiskajai situācijai un darba tirgus vajadzībām;
-programmās lielāku stundu skaitu veltīt konkrēta priekšmeta zināšanu papildināšanai/paplašināšanai;
-ilgtspējīgas izglītības nepieciešamība;
-veidotu divu pakāpju pedagogu tālākizglītības sistēmu ar finansiālu nodrošinājumu abiem- 1. tālākizglītība valsts prioritāšu nodrošināšanai, ko organizē valsts līmenī, lai ieviestu jauninājumus, utt) 2. tālākizglītība reģiona vajadzībām, (jo viena reģiona ietvaros varētu organizēt tikai šai mērķauditorijai nepieciešamos kursus, kas nodrošinātu operatīvāku reakciju uz vajadzību apmierināšanu;
-mainītu pieeju iegūt papildu kvalifikāciju, tas ir, atceltu īsās studiju programmas, bet noteiktu, ka no atbilstošās nozares jāapgūst noteikts kredītpunktu skaits, lai pedagogs iegūtu tiesības mācīt citu priekšmetu. Valsts līmenī būtu noteikts saturs, kredītpunkti, gala pārbaudījums. Augstskolām finanšu ietaupījums, jo studiju programmu akreditācija maksā dārgi un elastīgāk reaģētu uz pieprasījumu;
-valsts finansējumu pedagogu tālākizglītībai;
-ir nepieciešama vienota, sakārtota tālākizglītības sistēma;
-Pedagogu profesionālās pilnveides programmām atcelt pievienotās vērtības nodokli, tas stipri sadārdzina programmas izmaksas.

17.pielikums
(1.daļa. Publicējamā daļa)

PEDAGOGU PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES PROGRAMMAS

PIETEIKUMS

Programmas nosaukums un apzīmējums (A,B), tālākizglītības satura modulis	**Pedagogu kompetences, kas veicina skolēnu interesi un izpratni par aktīvas pilsonības un cilvēktiesību jautājumiem** A programma 4.modulis, 4.3.apakšmodulis- vērtībizglītības vadība
Programmas mērķauditorija	direktoru vietnieki audzināšanas darbā
Programmas pieteicējs *(iestādes pilns nosaukums, reģ.Nr.,izglītības iestādes reģ.apliecības Nr., pasta adrese, tālr., fakss, E-pasts, WWW lapa)*	Valsts izglītības satura centrs Tālākizglītības un projektu daļa Adrese: Vaļņu iela 2, Rīga, LV-1050 Nodokļu reģ. Nr.90009115938 livija.zeiberte@visc.gov.lv www.visc.gov.lv
Kontakt-persona *(vārds, uzvārds, tālr., E-pasts)*	Līvija Zeiberte t.67350812 e-pasts: livija.zeiberte@visc.gov.lv

Finansēšanas avoti	☐ Pašvaldības ☐ Valsts budžeta ☐ Kursu klausītāji ☐ Citi (sadarbības projekti,u.c.)	Programmas izmaksas (Ls)	
Īstenošanas laiks *(dd.mm.gggg)*	30.12..2010.	Īstenošanas vieta *(pilsēta, rajons)*	Rīga, Strūgu iela 4
Programmas apjoms *(stundas)*	36 st.	Dalībnieku skaits *(cilv.)*	30
Mācību valoda	latviešu		
Programmas īsa anotācija *(līdz 250 simboliem, neatkārtojot iepriekš minēto)*	Eiropas Padomes programmas *Mācīšanās un dzīve demokrātijā visiem(2006-2009)* ietvaros izstrādātā metodiskā materiāla *Kā visi skolotāji var sekmēt aktīvu pilsonību un cilvēktiesības izglītībā: koncepcija kompetenču pilnveidei* iepazīšana un novērtēšana. Labākās Latvijas pieredzes par aktīvas pilsonības un cilvēktiesību jautājumiem apkopošana. Pašvērtējuma metodikas apgūšana.		
Programmas vadītājs *(vārds, uzvārds, zinātn. grāds, amats)*	Līvija Zeiberte, Mg.art.,VISC Tālākizglītības un projektu daļas pārvaldes vecākā referente EP Pestaloci programmas multiplikatore		

Iestādes vadītājs: _____

(datums) *(paraksts)* *(paraksta atšifrējums)*

Programmas nosaukums: Pedagogu kompetences, kas veicina skolēnu interesi un izpratni par aktīvas pilsonības un cilvēktiesību jautājumiem Pedagogu tālākizglītības satura modulis: 4.modulis Programmas mērķauditorijas pedagoģisko vajadzību pamatojums: 4.3.apakšmodulis- vērtībizglītības vadība				
Programmas mērķauditorija: direktoru vietnieki audzināšanas darbā				
Programmas mērķis: Iepazīt novitātes EP piedāvātajā pedagogu kompetenču izpratnē. Apkopot labākās pieredzes piemērus, strādājot ar aktīvas pilsonības un cilvēktiesību jautājumiem skolā. Apgūt EP projekta piedāvāto pašvērtējuma metodiku.				
Plānotie rezultāti (iegūtās un pilnveidotās kompetences): Iepazīta un novērtēta EP projekta piedāvātā pedagogu 15 pamatkompetenču koncepcija. Apkopota pedagoģiskā pieredze par aktīvas pilsonības un cilvēktiesību jautājumiem, izveidojot stundu paraugplānus pēc kritiskās domāšanas metodikas. Apgūta pašvērtējuma metodika.				
Kvalitātes nodrošināšanas pasākumi (atgriezeniskā saikne, programmas apguves vērtēšana): diskusija, anketa, mājasdarba prezentācija				
N.p.k.	Tematika ar īsu satura anotāciju	Stundu skaits	Īstenošanas formas, metodes, pārbaudes formas un metodes	Nodarbību vadītājs [1]
1	2	3	4	5
1.	Eiropas Padomes programmas *Mācīšanās un dzīve demokrātijā visiem(2006-2009)* projekta *Kā visi skolotāji var sekmēt aktīvu pilsonību un cilvēktiesības izglītībā: koncepcija kompetenču pilnveidei* materiālu struktūras, mērķu, pamatjēdzienu iepazīšana un novērtēšana. Darbs ar pašvērtējuma metodiku.	4	lekcija, grupu diskusija, zigzags darbs ar anketu	
2.	*Kompetenču pirmā grupa*: aktīvas pilsonības un cilvēktiesību jautājumu zināšanas un to izpratnes nozīmīgums. Sociālie, ekonomiskie un kultūras aspekti. Latvijas, Eiropas un globālā dimensija. Aktīvas pilsonības un cilvēktiesību jautājumu konteksts: skolas vispārējā kultūra, starppriekšmetu pieejas ietekme, sabiedrības līdzdalība	6	lekcija, diskusija grupās	
3.	*Otrā kompetenču grupa:* klases audzinātāja darbs veidojot		darbs grupās ar	

	savstarpējas cieņas, uzticības un atklātības pilnas attiecības klasē un mācību procesā. Stratēģijas un metodes darbā ar sabiedrībā jūtīgiem un pretrunīgiem jautājumiem. Diskusijas kultūras veidošana. Labvēlīgs skolas mikroklimats. Izaugsmes un pārmaiņu vērtēšanas metodika.	6	pieredzes materiālu, diskusija, prezentācija	
4.	*Trešā kompetenču grupa:* Sabiedrības atbalsts un līdzdalība aktīvas pilsonības un cilvēktiesību jautājumos. Kopīgs darbs ar ģimenēm, sabiedriskajām organizācijām, pašvaldību,u.c. Kā uztvert un novērtēt aizspriedumus un diskriminācijas izpausmes sabiedrībā. Kā veidot prasmi kritiski vērtēt politiskos, sabiedriskos, kultūras, sadzīves notikumus un masu mediju, IKT piedāvātās to interpretācijas.	6	lekcija, darbs grupās	
5.	*Ceturtā kompetenču grupa:* Dažādas pieejas skolēnu patstāvības un atbildības veicināšanā mācību procesā, skolā un ārpusskolas aktivitātēs. Pozitīvo vērtību, pozīciju un rīcību modelēšana. Izaugsmes vērtēšana.	6	lekcija, darbs grupās un ideju prezentācija	
6.	Mājas darbs.	8	paraugstundas plāna un materiālu izstāde, prezentācija	
Nepieciešamie mācību materiāli, tehniskais nodrošinājums (tajā skaitā nodarbību vadītājiem un kursu klausītājiem): dators, projektors, papīra tāfele, flomāsteri, rakstāmpapīrs, datu nesējs (flash)				

Programmas vadītājs _____ _____ _____

(datums) (paraksts) (paraksta atšifrējums)

[1]Pedagogu profesionālās pilnveides programmas pieteikumam jāpievieno nodarbību vadītāju CV

18.pielikums

IDP/CT 15 kompetenču ietvarstruktūra

(*autores tulkojums no Brett P., Mompoint-Gaillard P., Salema M.H., How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences, 2009).*

A kompetenču grupa **IDP/CT zināšanas un izpratne**	B kompetenču grupa **Plānošana, klases vadība, mācīšana un vērtēšana**	C kompetenču grupa **IDP/CT darbībā – partnerības un kopienas iesaistīšana**	D kompetenču grupa **Līdzdalības pieeju īstenošana un novērtēšana**
1. kompetence Zināšanas par IDP/CT mērķiem; uz vērtībām orientētas zināšanas; uz darbību balstītas prasmes un uz pārmaiņām orientētas kompetences	5. kompetence Prasme plānot IDP/CT zināšanu, prasmju, nostāju, attieksmju un vērtību iekļaušanu mācību procesā, kurā būtisku vietu ieņem aktīva mācīšanās un skolēnu iesaistīšanās	10. kompetence Prasme radīt mācību vidi, kas dod studentiem iespēju kritiski analizēt aktuālus politiskus, ētiskus, sociālus un ar kultūru saistītus jautājumus vai notikumus, izmantojot informāciju no dažādiem avotiem, to skaitā plašsaziņas līdzekļiem, statistikas datiem un IKT resursiem	13. kompetence Skolēnu lemtspējas novērtēšana jautājumos, kas skar viņus pašus, un studentu nodrošināšana ar iespējām piedalīties lēmumu pieņemšanā
2. kompetence Izpratne par galvenās starptautiskās ietvarstruktūrām un principiem, galvenajiem jēdzieniem, kas saistīti ar IDP/CT.	6. kompetence IDP/CT principu un prakses iekļaušana mācību priekšmetos (starpdisciplīnu IDP/CT) ar mērķi uzlabot zināšanas, prasmes, sekmēt līdzdalību, kā arī paplašināt jauno pilsoņu iespējas demokrātiskā vidē	11. kompetence Prasme sadarboties ar partneriem (piemēram, ģimenēm, pilsoniskās sabiedrības organizācijām, sabiedrības interešu un politikas pārstāvjiem) ar nolūku plānot un īstenot skolēnu iespējas nodarboties ar demokrātiskās pilsonības jautājumiem savās kopienās	14. kompetence Prasme modelēt pozitīvu IDP/CT vērtību, attieksmju un nostāju, kas tiek sagaidītas no jauniešiem; demokrātisks mācīšanas stils, kura ietvaros skolēni tiek iesaistīti izglītības aktivitāšu plānošanā un to turpmākā pielietošanā

3. kompetence IDP/CT mācību programmas saturs, kas sevī ietver politisko un juridisko, sociālo un kultūras, ekonomikas, Eiropas un globālo dimensiju	7. kompetence Skaidru pamatnoteikumu definēšana un atklātas, uzticības un savstarpējās cieņas pilnas gaisotnes veidošana. Klases un uzvedības vadīšanā tiek atzīti IDP/CT principi,lai nodrošinātu pozitīvu skolas etosu.	12. kompetence Stratēģijas, kuru mērķis ir novērst visa veida aizspriedumus un diskrimināciju, kā arī veicināt antirasismu	15. kompetence Iespēja un vēlme pārskatīt, pārraudzīt un novērtēt mācību metodes un skolēnu mācīšanos; šī novērtējuma izmantošana turpmākajā plānošanā un profesionālajā izaugsmē
4. kompetence IDP/CT īstenošanas konteksta izpratne: starpdisciplīnu pieejas, vienotās skolas kultūras, kopienas iesaistīšanās nozīmes novērtēšana	8. kompetence Mācīšanas stratēģiju un metodikas klāsta izmantošanas prasmes – iekļaujot arī kvalitatīvu visas klases aptauju – ar mērķi pilnveidot skolēnu diskutēšanas prasmes, it īpaši attiecībā uz jūtīgiem, strīdīgiem jautājumiem		
	9. kompetence Vērtēšanas pieeju klāsta (iekļaujot arī paša skolēna un līdzbiedru vērtējumu) izmantošana ar mērķi atzīmēt un atbilstoši veicināt skolēnu progresu un sasniegumus.		