

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Ekonomikas un vadības fakultāte

Vadībzinību katedra

VALDIS SILOVS

Pedagogu profesionalitātes vērtēšana un tās pilnveide vadībā

Maģistra darbs

Darba vadītājs

profesore

Dr.paed.

Zenta Anspoka

Akadēmiskais
amats

Zinātniskais/
akadēmiskais gāds

Vārds,uzvārds

Paraksts

RĪGA, 2018

Anotācija

Maģistra darba temats - „Pedagogu profesionalitātes vērtēšana un tās pilnveide vadībā” pēdējā gadā ir kļuvis aktuāls un daudz apspriests, jo ar 2017/2018. mācību gadu pēc starptautiskās organizācijas OECD ekspertu ieteikuma tika izveidota jauna novērtēšanas sistēma. Katru gadu var novērot plašsaziņu līdzekļos ka, izglītības kvalitāte valstī nav tā labākā, arī daudzu augstskolu rektori ir izteikuši replikas par jauno studentu slikto sagatavotību. Pētījuma mērķis ir empīriski pārbaudīt līdzšinējo pedagogu kvalitātes pakāpju sistēmu un tās novērtējumu, kā arī izstrādāt priekšlikumus, kas spētu uzlabot kopumā novērtēšanas sistēmu vadībā.

Pirmajās divās nodaļās ir zinātniskās literatūras, Latvijas likumdošanas normatīvo aktu un citu dokumentu, rakstu analīze, pēdējā nodaļā tiek analizēti respondentu viedokļi. Pētījumā piedalījās Kokneses novada trīs izglītības iestādes, tika intervēti trīs izglītības iestāžu vadītāji un septiņi viņu vietnieki, kā arī tika anketēti sešdesmit pedagogi.

Pētījuma rezultāts, analizējot zinātnisko literatūru, respondentu viedokļus, kā arī, ņemot vērā pētījuma autora pieredzi, tika izstrādāti priekšlikumi, kas spētu uzlabot novērtēšanas sistēmu vadībā izglītības iestādē.

Annotation

The theme of the master's thesis is "Evaluation of Teacher Professionalism and its Improvement in Management", this topic has become topical and highly debated in the last year, as a new evaluation system was created in the 2017 school year, which was also recommended by the international organization's experts in the OECD. Every year media coverage can be observed that the quality of education in the country is not the best, also the rectors of many universities have responded to the poor readiness of young students. The author of the work has had to face a similar problem with the teacher and also with the head of education mobing. Therefore, the author of the work decided to set the following goal: "to empirically check the system of quality pedagogues of the past and its evaluation, and to develop proposals that could improve overall management of the evaluation systems "

In the first two chapters, the author of the work shows his analysis and conclusions, analyzes the opinions of respondents according to the scientific literature, the normative acts of Latvian legislation and other documents and articles, and analyzes the articles. The author's study was attended by three educational institutions of the Koknese District, three heads of education institutions and seven of their deputies were interviewed, as well as sixty pedagogues interviewed

The result of the research, analyzing the scientific literature, the opinions of respondents and taking into account the experience of the author himself, has just been developed a proposal that would be able to improve the management of the evaluation systems and, with time, try to implement it in their own educational institutions

Izmantotie saīsinājumi

OECD – Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija

IZM – Izglītības un zinātnes ministrija

ISO – Starptautiskā standartizācijas organizācijas

LR – Latvijas Republika

MK-Metodiskā komisija

SATURS

IEVADS	6
1. Pedagoga profesionalitātes vispārīgs raksturojums	9
1.1. Profesionalitātes jēdziens un kritēriji.....	9
1.2. Pedagogu profesionalitātes darbības, kvalitātes novērošanas organizēšanas kārtība	14
1.3. Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas organizēšanas kārtība	16
2. Pedagogu profesionalitātes vērtēšanas vadība.....	21
3. Pedagogu profesionalitātes vērtēšanas norise praksē.....	29
3.1. Pētījuma vispārīgs raksturojums	29
3.2. Pētījuma rezultāti.....	36
Literatūra un citi avoti.....	52

IEVADS

Pedagogam tiek izvirzītas prasības, jo viņiem uztic skolot mūsu bērnus, tāpēc pedagogam ir jābūt kompetentiem savā nozarē, kā arī jāseko līdzi viņu izaugsmei, un mācību procesa kvalitātes celšanai.

Izglītības sistēma Latvijā katru gadu pilnveidojas, kā rezultātā pastiprināta uzmanība tiek pievērsta pedagogiem, un tieši pedagogu kvalitātes celšanai. Neskatoties uz to Latvijā kopēja (vienota) darbinieku novērtēšanas sistēmas nav. Pašlaik Latvijā nav vienotas sistēmas, pēc kuras vērtē pedagogus. Praksē ir tikai vadlīnijas skolu vadītājiem, pēc kurām var novērtēt pedagogus.

Pētījuma autoram pirmā saskare ar pedagogu kvalitātes novērtēšanu bija 2013. gadā Pļaviņu novada ģimnāzijā kā fizikas skolotājam. Šajā laikā valsts piedāvāja pedagogiem iegūt kvalitātes pakāpes no 1- 5, un katra no šīm kvalitātes pakāpēm tika raksturota, kad un kādā gadījumā pakāpe tiek piešķirta. Piešķiršanas rezultātā pedagogs par 1-2 pakāpi pie darba algas nekādu piemaksu nesaņēma, bet no 3.- 5. pakāpei piemaksas pedagogiem tika piešķirtas. Lai kādai pakāpei varētu pieteikties, bija jāveido katram pedagogam savs portfolio jeb darbu mape, ar kuru arī varēja pieteikties kādai no pakāpēm. Katras pakāpes kandidāts tika vērtēts skolā, kurā tika izveidota komisija, kas lēma piešķirt vai nepiešķirt pedagogam konkrēto pakāpi. Pašreiz pedagogu kvalifikācijas novērtēšana valstī ir mainījies, bet nevar sacīt, ka uz labo pusi. Kvalifikācijas kontrolei jābūt objektīvai un profesionālai, tai jābalstās uz vispārpieņemtiem noteikumiem, metodēm un tai jābūt teorētiski pamatotai. Kvalifikācijas kontrole nevar būt objektīva, ja tā tiek veikta, iesaistot izglītības iestāžu pedagogus savu kolēģu vērtēšanā. Ko līdzīgu ir minējuši grāmatas J.Pliners un V.Buhvalovs, domājot par ekspertiem, kuri novērtē pedagogu kvalitāti (Pliners, Buhvalovs, 1998.).

Tajā pašā laikā pedagogu aktivitāte ir liela, jo šobrīd no visiem trīsdesmit trīs tūkstošiem Latvijas pedagogiem 80% ir piešķirtas šīs pakāpes, un kā likumā rakstīts, šiem pedagogiem tiek piešķirtas piemaksas par pakāpēm. Jaunās kvalitātes pakāpju sistēmas ieviešanā ir paredzēts pārejas posms, kas ilgs no 2017.- 2019. gada septembrim (MK noteikumi Nr. 501).

Aplūkojot dažādas statistikas par valsts pedagogu kvalitātes novērtēšanu, var secināt ka Latvijas pedagogi ir augsti novērtēti savas profesionālās kvalitātes ietvaros.(TVNET/LETA 14.2017)

Kā rāda prakse, pēc dažādiem Valsts pārbaudījumiem, tiek pārņemti pedagogiem, ka jaunie speciālisti, skolēni, kas beidz skolas gaitas, nav labi sagatavoti augstskolām. Tas liek domāt, ka ar

līdzšinējo pedagogu kvalifikācijas novērtēšanas sistēmu nav kas kārtībā. Lai varētu objektīvi spriest par minēto problēmu, ir nepieciešams pētījums. Tas arī nosaka pētījuma aktualitāti un praktisko nozīmību.

Maģistra darba mērķis. Empīriski pārbaudīt līdzšinējo pedagogu kvalifikācijas pakāpju sistēmu un tās novērtēšanu un izstrādāt priekšlikumus, kas spētu uzlabot novērtēšanas sistēmas vadību.

Pētījuma jautājums. Kā uzlabot līdzšinējo pedagogu kvalifikācijas pakāpju novērtēšanas procesu un tā vadību?

Pētījuma uzdevumi:

1. Izanalizēt teorijas par pedagogu profesionālās kvalitāti un tās vērtēšanas vadību. .
2. Veikt empīrisko pētījumu lai noskaidrotu pedagogu kvalifikācijas sistēmas vajadzību un nozīmību.
3. Izstrādāt ieteikumus pedagogu darba kvalitātes novērtēšanas sistēmas vadības uzlabošanai.

Pētījuma objekts. Latvijas valsts pedagogu kvalitātes novērtēšanas sistēma.

Pētījuma priekšmets. Pedagogi un viņu profesionalitāte.

Pētnieciskās metodes: anketēšana, intervēšana.

Literatūras analīze.

Dokumentu analīze;

Anketēšana;

Datu apstrāde ar „Microsoft Office Excell.

Pētījuma struktūra. Maģistra darbā ir 3. daļas:

1.daļā tika raksturots profesionālās jēdziens, pētīta valsts likumdošana par profesionalitātes vērtēšanu

2,daļā tiek apskatīts kā organizē un vada vērtēšanu izglītības iestādēs.

3.daļā veikt pētījums, izglītības iestāžu vadītāju un vietnieku intervēšana un pedagogu anketēšana. Izstrādāti ieteikumi pedagogu profesionalitātes vērtēšanas vadības pilnveidei.

Pētījuma bāze. Kokneses novada trīs izglītības iestādes, vidusskola, pamatskola un sākumskola. Anketētajā vidusskolā mācās aptuveni 410 izglītojamo, un strādā 37 pedagogi, pamatskolā ir 173 izglītojamie, un 27 pedagogi, no kuriem arī strādā citās izglītības iestādēs, sākumskola ir mazākā Kokneses novadā, šeit aptuveni mācās 38 izglītojamie.

Pētījuma dati iegūti no dokumentu analīzes, anketējot 60 pedagogus, intervējot viena novada mācību iestāžu vadītājus un viņu vietniekus 10.

Maģistra darba apjoms ir: 57. lpp.

1. Pedagoģa profesionalitātes vispārīgs raksturojums

1.1. Profesionalitātes jēdziens un kritēriji

Mūsdienu pasauli mēs varam raksturot ar globalizāciju, ar ļoti straujo informācijas tehnoloģiju attīstību kā arī ar cilvēku daudzveidīgajām vērtībām, ar visām šīm pārmaiņām cilvēku darbības dažādās jomās kļūst aizvien plašākas un grūtāk paredzamas. Ja vēlamies aizvien dzīvot attīstītā sabiedrībā, tad mums ir nepieciešams iemācīt mūsu bērnus dzīvot tādā pasaulē, kas nepārtraukti mainās, ar to mēs panāksim un radīsim nepieredzētu ekonomisko, sociālo, politisko un kultūras vidi. Visā Latvijā skolēniem kopumā padodas tādi uzdevumi kuros no viņiem prasa atcerēties vai rīkoties ar zināmām situācijām, taču trūkst tādu prasmju un pieredzes iedziļināties kas no viņiem prasa daudzveidīgu datu apstrādi, veidot kopsakarības starp klasē apgūtajām teorētiskajām zināšanām un reālās dzīves pieredzēto, analizēt sevis paveikto, kā arī nospraust mērķus saviem turpmākajiem darbiem. Izglītojamajiem trūkst instrumentu ar ko īstenot savas ieceres, neierastos- jaunus apstākļos. (Skola 2030)

Valsts Izglītības satura centrs (VISC) īsteno valdības un Izglītības ministrijas rosinātu politikas iniciatīvu ar Eiropas Savienības struktūrfondu atbalstu, lai piecu gadu laikā izstrādātu, adoptētu un pēctecīgi ieviestu tādu vispārējās izglītības saturu un pieejas mācībām, kas skolēnos attīstītu dzīvei 21. gadsimta svarīgākās zināšanas, prasmes un ieradumus, kas balstīti vērtībās, citiem vārdiem lietpratību.

Sākoties projektam *Skola 2030*, lai nodrošinātu kompetencēs balstītu izglītību, pedagogiem ir nepieciešams daudz mācīties un apgūt daudz ko jauna. Atbilstoši objektīvām prasībām, ko izvirza dzīve, skolēniem parādās vajadzība pēc dažādām jaunām prasmēm. Tas prasa arī no pedagogiem jaunas zināšanas, profesionalitāti prasmju īstenošanā.

Mācību satura un pieejas pilnveide Latvijā nepieciešama tādēļ, lai : uzlabotu skolēnu pamat prasmju apguvi nozīmīgās cilvēka darbības jomās, mācību saturā mazinot sadrumstalotību un fragmentārismu un veicinot sistemātiskumu un integritāti;

Visām izglītībā iesaistītajām pusēm svarīgi veidot vienotu izpratni, ka skolas un pirmsskolas mērķis ir bērna un jaunieša spēja un vēlme rīkoties vēl nepieredzētās, kompleksās dzīves situācijās, turklāt to darot gan sevis, gan sabiedrības un pasaules labā (atšķirībā no izolētu, pasīvu zināšanu apguves). (Skola 2030)

Lai panāktu iepriekš minētās izpratnes īstenošanu darbos un nostiprinātu tādu pieeju mācīšanai, kas katram skolēnam sniedz iespēju attīstīt lietpratību un līdz ar to veikt kompleksu uzdevumu, kas risināmi, izmantojot daudzveidīgus resursus un darbojoties reālajai dzīvei maksimāli pietuvinātās situācijās, svarīga lietpratība jeb kompetence, ko saprotam kā indivīda spēju kompleksi lietot zināšanas, prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgajās reālās dzīves situācijās.

Lai sasniegu tāda veida mērķi, būtiski ir lai katram skolēnam skolā spētu nodrošināt, ne tikai gatavu zināšanu izmantošanu, bet arī sniegtu iespēju pašiem skolēniem mācīties un iedziļināties. Skolotājam svarīgi vairāk būt tam, kas skolēniem piedāvā skaidru un jēgpilnu sasniedzamo mērķi (rezultātu). Kā arī problēmu risināšanā skolēns pats izvēlētos piemērotākos paņēmienus problēmas risināšanā. Šāda veida mācības skolēniem ļaus, pašiem vairāk iesaistītie mācību procesā, kā arī, paši spēs sevi mudināt uz priekšu apgūt ko nezināmu, ar sevis izvēlētajām metodēm.

Šāda veida mācību pieeja no skolotājiem arī prasa lielāku rūpību un darbu, priekš mācību stundu sagatavošanas. Lai varētu nodrošināt skolēniem sasniedzamo mērķi, dažādu priekšmetu skolotājiem būs regulāri jātiekas, lai izvirzītais mērķis tiktu kopīgi plānot, un domāts par metodēm kā to sasniegt. Tā rezultātā būs vajadzīga skolēnu sniegumu vērtēšana, un ja nepieciešams plānot uzlabojumus.

Šīs visas izmaiņas no skolas prasīs ļoti spēcīgu sadarbību un plānošanu, kā arī no dažādu priekšmetu skolotājiem savā starpā saskaņoti darbojoties. No skolas vadības tas prasīs, nepārtrauktai skolotāju uzraudzību, lai tiktu sasniegts kopīgi nospraustais mērķis. Šajā projektā ļoti liels uzsvars tiek likt uz tikumu attīstīšanu pašos skolēnos. Ļoti liela problēma ir tajā ka ne vērtības, ne pašu tikumu tieši iemācīt vai ieraudzīt nav iespējams, tādēļ skolotājiem būs par pienākumu un atbildību tieši stiprināt šos ieradumus. Apgūstamais mācību saturs tiks sadalīt septiņās pamatjomās, zem kurām tiks iekļauti līdz šim visi skolu mācību priekšmeti. Tas nozīmē, ka visa pamatā ir pedagoga profesionalitāte. (Skola 2030.).

Profesionalitāte ir saprotama kā personības īpašība, kas attiecas uz kādu viņas darbības jomu. Tā ir meistarība, kas ir cieši saistīta ar kvalitatīvu darbu. Lai dziļāk izprastu profesionalitātes jēdzienu, tas analizējams no darba kvalitātes viedokļa.

Kvalitāte kā jēdziens jau pašos tirdzniecības pirmsākumos ir bijusi ļoti svarīga, bet visam par spīti uz doto brīdi nevar apgalvot ka kvalitātes jēdziens visiem ir viens. Kā vienu no faktiem

varētu minēt to, ka daudziem autoriem no visas pasaules ir savs priekšstats un sava veida definīcija šim terminam.

Starptautiskā standartizācijas organizācija, uzskata ka kvalitāte ir kāda objekta raksturojošs lielums, kurš nosaka objekta atbilstību noteiktajām prasībām un vajadzībām. (MK. raksts, 2014)

Kvalitāte tiek definēta arī kā ekselence, , nulles kļūda , sliksnis, atskaitīšanās sabiedrībai, nepārtraukta pilnveide, atbilstība mērķim (Harvey,L un Green,D 1993).

Kvalitāte kā ekselence- būtiska mācību iestādēm konkurences cīņā, ekselence sniedz mācību iestādes lomas uzturēšanu sabiedrībā, tomēr ekselences pieeja nespēj sniegt vienkāršo kvalitātes nodrošinājumu kas spēj apliecināt ka viss ir kārtībā.

Kvalitāte kā “nulle kļūda”- uz šo kvalitātes veido būtu jākoncentrējas vadībai, nulles kļūda stāsta par produktu vai pakalpojumu vienlaicīgu sniegšanu un patērēšanu, piegādājot produktu vai pakalpojumu to vairs nevar atgriezt atpakaļ, tādēļ tam ir jāizdodas ar pirmo reizi. Šeit kvalitātes vadībai ir jābūt tendētai uz problēmas novēršanu.

Kvalitāte kā sliksnis- jeb modifikācija ar minimālajiem standartiem, būtiski būtu ievērot pie jaunu programmu vai izglītības iestāžu izveides (to atzīšanas), vai ir sasniegti minimālie standarti.

Kvalitāte kā atskaitīšanās sabiedrībai- šis kvalitātes veids principā ir kā atbilde sabiedrībai, vai tiešām bija vērts tērēt sabiedrības līdzekļus, šeit bez šī brīža kvalitātes ļoti būtiska arī ir ilgtspējīgā attīstība.

Kvalitāte kā nepārtraukta pilnveide- visvairāk par šo veidu vajadzētu interesēties mācību iestādei vai programmai, ja tā ir novērtējusi un apzinājusi visus savas darbības virzienus, tiek izveidots virziena pilnveides process, darbojas ar skatu (stratēģiju) nākotnē, personāls darbojas šajā virzienā un ir ieinteresēts attīstībā. Tikai tad veidā mācību iestāde spēs pierādīt ārējiem vērtētājiem ka darbojas pareizajā virzienā.

Kvalitāte kā atbilstība mērķim – būtiska kad jāvērtē dažādas profesionālās programmas vai vispārizglītojošās, vai šīs programmas savā starpā ir sabalansētas. (Ginpauks,Z, 2002).

Latvijas uzņēmumiem jēdziens kvalitātes sistēmas nav jauns, šeit visdrīzāk varētu runāt par kvalitātes sistēmas (ieviešanas) vēsturi.

Latvijā pirmā kvalitātes sistēma ir tikusi sertificēta vairāk kā pirms 10 gadiem. Šo sertifikātu ieguva uzņēmums „Baltaruta” 1995. gada novembrī. Šajā laikā darbojās pirmā ISO 9001 kvalitātes sistēmu standarta versija. Pašlaik darbojas un ir spēkā standarta otrā – 2000. gada versija, bet jau nākošajā gadā ir gaidāma trešā starptautiskā standarta versija uzņēmumu kvalitātes sistēmā. Svarīgākie jautājumi ir, kāda vispār ir kvalitātes sistēmas ieviešanas motivācija dažādiem uzņēmumiem un iestādēm, kādi vispār uzņēmumiem un iestādēm ir ieviešanas ieguvumi no kvalitātes sistēmas (psi- raksts)

Viena no populārākajām un visplašāk izmantotajām sistēmām ir ISO 9001 standarta prasībām atbilstoša pieeja. Tas var būt skaidrojams ar to, ka šī prasība ir lietojama kā ražotājiem, tā pakalpojumu sniedzējiem un ir pazīstama visā pasaulē. Otrs ļoti būtisks sistēmas aspekts ir tās sertificēšana, tiek iegūts neatkarīgs sistēmas novērtējums. Šāds neatkarīgs sistēmas novērtējums topošajiem klientiem un partneriem sniedz lielāku pārliecību par solītā rezultāta sasniegšanu. Daudzi uzņēmumi atbilstību ISO 9001 standarta prasībām izvirza kā vienu no obligātajiem nosacījumiem saviem piegādātājiem un apakšuzņēmējiem, jo tas atvieglo to pārraudzību, vērtēšanu. Šādā veidā šis standarts uzņēmumiem var kļūt par obligātu, ja vēlas kļūt par aktīviem tirgus spēlētājiem (Leilands,J., 2009).

No iepriekš teiktā izriet, ka, analizējot pedagogu profesionalitātes vērtēšanu, svarīga viņu darba kvalitāte kā atbilstība mērķim.

Taču tam ir nepieciešami objektīvi kritēriji un speciāli sagatavoti vērtētāji. Viens no izmantotajiem paņēmieniem studiju procesā ir tāds, ka eksāmenus pieņem tādas personas, kas nemāca konkrēto priekšmetu, jo šādi tiek nodrošināta objektivitāte. Skolā tas nozīmētu to, ka eksāmenus sastāda neatkarīgas personas, kas nav tieši saistītas ar mācīšanu, un izlases kārtā veic kādu darbu pārbaudi. Tas nozīmē, ka pēc pārbaudījumu rezultātiem varētu spriest arī par pedagogu profesionalitāti.

Praksē pastāv dažādu veidu pedagogu vērtēšanas paņēmieni, piemēram, skolēnu aptaujas, skolēnu mācīšanās rezultāti, ja šie rezultāti ir vērtēti no neatkarīga ārējā speciālista, stundu hospitēšana. (Barnett, R, Power., 1994)

Izglītības iestādēm pašām ir svarīgi sekot līdzi un uzturēt kvalitātes līmeni, jo ārējie eksperti (novērtētāji) vērtē, kā darbojas izglītības iestādes iekšējā kvalitātes sistēma, vai šī sistēma spēj nodrošināt minimālās standarta prasības kvalitātē, vai kvalitāte ir balstīta uz ilgtspējīgu izglītību, orientēta uz pilnveidi, vai iestāde vairāk pievērš uzmanību zināšanām vai arī praktiskajām nodarbībām. (Kell,H.R., 1992)

Visi izglītību iestāžu ārējie novērtējumi notiek pēc vienotas shēmas, pirmkārt izglītības iestādēm ir jā sagatavo pašanalīzes ziņojums un tas jānosūta IKVD, otrkārt ar šo ziņojumu iepazīstas nozīmētie eksperti, un tad šie eksperti dodas vizītē uz izglītības iestādi, treškārt pēc vizītes eksperti raksta kopīgu ziņojumu un to apspriež IKVD izveidota komisija, pēc apspriedes komisijas lēmumu var pieņemt vai arī ar rekomendācijām un pilnveidi, ja vis tiek pieņemts tad seko formālā daļa izglītības iestādes atzīšana, akreditācija, sertifikācija (MK noteikumi, Nr. 501).

Profesionalitāte ir saistīta ar to, ka notiek katrā procesā iesaistītā dalībnieka radošā potenciāla atraisīšanās, ka ir dota iespēja kļūt kreatīvākiem – konkurētspējīgākiem. Uzticeties vairāk darbiniekiem, un deleģējot viņiem uzņēmuma vadītāja darbu, vadība spēj iegūt vairāk laika pievērts uzņēmuma stratēģijas attīstīšanai. Tas darbiniekos ceļ pašapziņu, jo viņi jūtas novērtēti, tas var celt viņu atbildības sajūtu, kā rezultātā tas noved pie uzņēmuma kopējo mērķu sasniegšanas (Latvijas investīciju un attīstības aģentūra)

Par svarīgākajiem kritērijiem, pēc kuriem varam spriest par pedagoga un izglītības iestādes vadības profesionalitāti, ir izvirzāmi šādi:

- skaidrība par mērķi un notiekošajiem procesiem izglītības iestādē
- dažādu procesu efektivitātes palielināšanās
- atbildības un pienākumu skaidrs sadalījums starp visiem procesā iesaistītajiem dalībniekiem
- stabila un mērķtiecīga dokumentu vadība
- sistemātiska paškontrole
- nepārtraukta iestādes vadības un pedagogu pilnveidošanās
- motivācijas palielināšanās darbinieku vidū. (Mets, L.A., 1995)

1.2. Pedagogu profesionalitātes darbības, kvalitātes novērošanas organizēšanas kārtība

Lai varētu objektīvi spriest par pedagogu profesionalitātes vērtēšanas kārtību un tās rezultātiem, svarīgi analizēt valsts izstrādāto pedagogu darba kvalitātes novērtēšanas sistēmu, kā arī salīdzinās jaunu kvalitātes novērtēšanas sistēmu kas stājusies spēkā ar 2017 gadu un veco kas darbojās no 2014 gada. Tiks arī raksturoti dažādi ES struktūr fondi, kuri palīdz un uzlabo pedagogu kvalitātes novērtēšanas sistēmu.

Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes jaunā novērtēšanas kārtība ir stājusies spēkā ar 2017. gada 22. augustu (MK noteikumi, Nr. 501)

Šie noteikumi nosaka pedagogu profesionālo darba kvalitātes novērtēšanu, organizēšanas kārtību, pedagogu novērtēšanas virzienu un kvalitātes pakāpju aprakstus. Jebkuram pedagogam novērtēšanas laikā ir tiesības pieteikties uz jebkuru no kvalitātes pakāpēm, neievērojot pēctecīgumu. Kvalitātes pakāpe ir darbības novērtēšanas rezultāts katram no pedagogiem kuri ir pieteikušies, un kvalitātes pakāpe ir spēkā tikai konkrētajā izglītības iestādē kurā tika veikta novērtēšana.

Pavisam ir trīs kvalitātes pakāpes, katru no kvalitātes pakāpēm piešķir, ja pedagogs ir izdarījis konkrētos pakāpes kritērijus. (MK noteikumi, Nr. 501)

Pirmā kvalitātes pakāpē - piešķir pedagogiem kuri mērķtiecīgi organizē mācību procesu un savu darbu, spēj nodrošināt stundas laikā labvēlīgu mācību vidi. Pedagogs mācību procesā spēj izvēlēties atbilstošas mācību metodes un sadarbības formas. Mācību procesam ir jābūt orientētam uz mācīšanos un kompetenču veidošanu.

Otrā kvalitātes pakāpe – ietver pirmās kvalitātes pakāpes visus punktus, un tās papildinājums. Pedagogam jānodrošina ikdienas darbs ar daudzveidīgu mācību stratēģiju, spējot nodrošināt katram izglītojamajam tādus rezultātus kas ir atbilstoši katra spējām, un tos regulāri uzturot. Pedagogs izprot un spēj aptvert visu mācību procesu, mācību procesā izglītojamiem radot iespējas sadarboties savā starpā, tā rezultātā veidojot saskarsmes prasmes, attīstot izglītojamajos dažādas spējas un kompetences.

Trešā kvalitātes pakāpe – šī pakāpe ietver visus pirmo divu kvalitāšu apakš punktus, un ietver papildinājumus. Izmantojot profesionāl pedagogisko pieredzi un inovācijas, uzskatāmi izglītojamiem rādīt, mācīt izvēlēties piemērotus risinājumus standarta un nestandarta situācijās.

Pedagogiem aktīvi jāiesaistās izglītojamo personības attīstībā, jāspēj dalīties ar savu pieredzi ne tikai ar savas skolas pedagogiem bet arī ar citu skolu, spēt iesaistīties izglītības un izglītības iestādes attīstības veicināšanā.

Katra pedagoga iegūto kvalitātes pakāpi apstiprina izglītības iestādes vadītāja izdots rīkojums, kurš izdots līdz kārtējā gada 31 maijam (MK noteikumi, Nr. 501)

Valstī ir izstrādāti pedagogu novērtēšanas virzieni, kurus vērtē skolas vadības izveidota komisija. Katram pedagogam jāprot plānot savu vadīto mācību stundu, kā arī beigās katra darba rezultātā ir jābūt tā izvērtējumam (refleksija). Ikvienam no pedagogiem jāiesaistās un jāiegulda daļa savu spēju katra no izglītojamā individuālo spēju attīstībā, kā arī viņu vajadzību nodrošināšanā. Strādājot skolā daudzi aizmirst ka katrs no pedagogiem ir daļa no izglītības iestādes, tādēļ katram būtu jāsniedz daļa izglītības iestādes attīstībā, pedagogiem savā starpā jānodrošina sadarbība un pieredzes apmaiņa, kā rezultātā, katrs no citu pieredzes var ko mācīties un ieviest ko jaunu arī savās mācību stundās.

1.3. Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas organizēšanas kārtība

Profesionālā pedagogu darba novērtējuma mācību stundās, izmantojot mācību stundas novērtējuma lapas. Pie pedagogu kvalitātes novērtēšanas neatņemama sastāvdaļa ir katra pedagoga pašvērtējums. Lai varētu pieteikties pedagogs uz novērtēšanu, noteiktā termiņā ir jāiesniedz iesniegums izglītības iestādes vadītājam.

Katrai izglītības iestādei ir jābūt izstrādātiem un apstiprinātiem pedagogu profesionālās darbības novērtēšanas kārtībai. Šajā kārtībā ne tikai ir atrunāts ko vērtēs un ko skatīsies novērtētāji, bet arī kādos gadījumos un kā var apstrīdēt lēmumu, kādi ir nosacījumi pakāpes piešķiršanas termiņi kā arī piemaksu apmēri par katru no pakāpēm.

Izglītības iestādes vadītājs izveido komisiju, kuras sastāvā ir vismaz trīs cilvēki, un komisijas darbības kārtība tiek apstiprināta. Šajā kārtībā tiek ietverta novērošanas norise un laiks un tā plānojums, iegūto rezultātu apkopošana un procedūra kādā tiks pieņemti lēmumi. Komisijas sastāvs tiek veidots no izglītības iestādes vietniekiem, pedagogiem, metodiķiem var būt arī kāds no iestādes dibinātāja pārstāvjiem. (MK noteikumi, Nr. 501)

Komisijas darbības kārtība ir organizēt pedagogu kvalitātes novērošanas procesu, vērot un vērtēt mācību stundas, vērtēt pedagogu pašvērtējums, apkopot rezultātus un izteikt priekšlikumus izglītības iestādes vadītājam par kvalitātes pakāpes piešķiršanu vai atteikšanu pakāpei. Lai mācību stundu novērošana un vērtēšana pēc iespējas vairāk būtu objektīvāka var pieaicināt ārējos vērtētājus. Izglītības iestādes vadītājs, balstoties uz komisijas priekšlikumiem, pieņem lēmumu par kvalitātes pakāpes piešķiršanu vai atteikšanu. Ja dažādu iemeslu dēļ pedagogs atsāk darbu pēc lielāks prombūtnes (ilgāks par vienu gadu), tad tikai pēc viena nostrādāta mācību gada pedagogs var pieteikties kādai no kvalitātes pakāpēm.

Valstī ir izstrādāti novērojumu veidlapu paraugi, veidlapas izstrādātas tā lai spētu viņas pielietot plašākā lokā un aptvert visas pedagoģijas sfēras. Paraugi novērtējumiem ir izstrādāti: vispārējai izglītībai (pirmsskolas izglītībā), profesionālajā izglītības programmās (ar ievirzi māksla, mūzika un dejas), tai skaitās arī tās izglītības iestādes kuras ir kultūras ministrijas padotībā., profesionālajā ievirzē (sportā vai interešu) izglītībā, logopēdijas nodarbībās, sociālā pedagoga darbībās, psihologa vadītajās profilakses grupu nodarbībās, pirmsskolas rotaļnodarbībās. (MK noteikumi, Nr. 501)

Jaunā kārtība un novērtējumu paraugu lapas, ir izstrādātas un pieņemtas ar ministru kabinetu 22.08.2017. Apskatot veidlapu paraugus var konstatēt, ka jaunā pedagogu kvalitātes vērtēšana ir ļoti sasaistīta ar Skolas 2030, kura tiek balstīta uz kompetenču attīstīšanu. Tas ir ļoti labi, jo pedagogu kvalitātes vērtēšanā ir iekļauta skolas programmu mērķi, ko vajag un vajadzēs sasniegt izglītojamiem beidzot dažādas izglītības iestādes. (MK noteikumi, Nr. 501)

Darba autoram, apskatot novērtējumu paraugu lapas, kuras ir izstrādātas dažādu sfēru pedagogiem, un tās savā starpā salīdzinot var secināt. Ka savā starpā šīs novērtējumu lapas ir ļoti līdzīgas pēc uzbūves, un pēc vērtējumu kritērijiem. Visi novērtējumu veidlapu paraugi sastāv un tiek vērtēti trīs galvenās pamatjomas: 1- mācību process plānošana un organizēšana, 2- mācību procesa norise, mērķtiecīgums un rezultativitāte, 3- produktivitāte efektivitāte. Zem visām pamatjomām tiek aptverti ļoti līdzīgi kritēriji, tikai savā skaidrojumā un pielāgoti konkrētiem pedagogiem. (MK noteikumi, Nr. 501)

Darba autoram salīdzinot savā starpā jaunus un spēku zaudējušos pedagogu kvalitātes kritēriju var secināt. Jaunajos un vecajos kritērijos ir savi plusi un mīnusi, tikai vecajos kvalitātes kritērijos, viss bija saprotamāks un tiešāks, kā jāpikojas un kas jāvērtē izglītības iestādes vadītāja komisijai, bet jaunajos ir izstrādātas vadlīnijas, pie kurām ir jāpieturas izglītības iestādei, un vērtēšanas kritēriji izglītība iestādēm bija jāizstrādā pašām.

Ja vecie pedagogu kvalitātes kritēriji bija tiešāki un saprotamāki kādēļ vajadzēja veidot ko jaunu! IZM to raksturo šādi ka: ar jaunās sistēmas ieviešanu tiks radīts efektīvāks mehānisms, kas vairāk motivēs pedagogus palīdzēt skolēnu talantu attīstībā, kā arī tiem skolēniem kuriem ir zemie vērtējumi. Uz jaunas kvalitātes sistēmas izveidi un novērtēšanu norādīja OECD un šīs organizācijas ekspertu ieteikumi. (Izglītība un Kultūra, 2017)

Jaunās kvalitātes novērtēšanas sistēmas ieguvumi un zaudējumi. Ar jaunās novērtēšanas sistēmas izveidi izglītības iestādes ir kļuvušas daudz autonomākas, nekā līdz šim. Tas uzliek papildus slogu izglītības iestādes vadītājam, jo par kvalitāti izglītības iestādē atbild viņš. Lai kāds pedagogs varētu pieteikties uz jaunu novērtēšanas sistēmu tad izglītības iestādēm mācību gada sākumā vajadzēja izstrādāt savu nolikumu un kritērijus par kvalitātes novērtēšanas sistēmu. Šo kvalitātes sistēmas nolikumu un kritērijus katrai izglītības iestādei vajadzēja saskaņot un apstiprināt ar izglītības iestādes dibinātāju. Pedagogam iegūstot kādu no kvalitātes pakāpēm tā tiek piešķirta no 1-3 gadiem. To uz cik ilgu laiku piešķir izlem izglītības iestādes veidotā komisija. Tas nozīmē ka kādam pedagogam par vienādiem darbiem var kvalitātes pakāpi piešķirt uz vienu gadu bet kādam uz trijiem gadiem. Šis termiņš uz cik ilgu laiku, un kā izlem uz cik ilgu

laiku kvalitātes pakāpe tiek piešķirta nolikumos netiek atrunāta. Piešķirtā kvalitātes pakāpe ir derīga konkrētajā izglītības iestādē, kurā tā tika vērtēta. Ja kāds pedagogs strādā vairākās izglītības iestādēs tad šī kvalitātes pakāpes vērtēšanas sistēma ir jāiet katrā izglītības iestādē. Katrs pedagogs var izlemt kurai kvalitātes pakāpei vēlas pieteikties jo pēctecību var neievērot. Piemaksas jaunajā sistēmā konkrēti nav atrunātas, katrai izglītības iestādei šīs piemaksas var būt dažādas. Piemaksu apjomu un lielumu nosaka izglītības iestādes vadītājs (direktors), no izglītības iestādes pieejamā finansējuma. Valsts šim kvalitātes piemaksām papildus finansējumu izglītības iestādēm nepiešķir. Jaunās kvalitātes sistēmas ieviešanā tika prognozēts ka starp pakāpju piemaksām varbūt pat 4x starpība. (MK noteikumi, Nr. 501)

Pēc darba autora domām, vecajā kvalitātes novērtēšanas sistēmā bija daudz lielāka skaidrība un precizitāte nekā jaunajā kvalitātes novērtēšanas sistēmā. Lai pedagogs varētu pretendēt uz kādu no kvalitātes pakāpēm, iesākumā bija nepieciešams kāds darba stāžs. Jo augstāka pakāpe jo bija nepieciešams lielāks darba stāžs. Vecajā kvalitāte sistēmā bija piecas kvalitātes pakāpes, par pirmajām divām kvalitātes pakāpēm nepienācās nekādas piemaksas, piemaksas sākās no trešās līdz piektajai kvalitātes pakāpei. Par katru kvalitātes pakāpi bija konkrētas piemaksas, jau likumā nosauktas (summa) 1. kvalitātes pakāpe – 31,87. eur, 2. kvalitātes pakāpe – 79,68. eur, 3. kvalitātes pakāpe – 99,60. eur. Šīm kvalitātes pakāpēm no valsts budžeta katru gadu tika tērēti 11. miljoni , un katra no kvalitātes pakāpēm tika piešķirtas uz pieciem gadiem. (Tvnet/Leta, 2017)

Lai pedagogs varētu pretendēt kādai no pakāpēm, sākumā bija nepieciešams katra pedagoga portfolio, kuru izveidoja un savāca katrs pedagogs. Novērtēšanas sistēma plānoja pedagogu kompetenču pilnveidi ilgtermiņā. Vērtēšana notika piecās galvenajās pamatjomās. Katrai jomai bija izstrādāti savi pamatkritēriji un papildus kritēriji, par kuru izpildi varēja iegūt vai neiegūt konkrēto kvalitātes pakāpi. Šeit jau no valsts tika izstrādāti kopīgi kritēriji visās valsts mācību iestādēs, par ko un kad dot konkrētu punktu daudzumu, kā arī cik procentuāli jābūt iegūtiem punktiem lai piešķirtu kvalitātes pakāpi. Šajā sistēmā kvalitātes pakāpes vērtēja arī citas organizācijas ne tikai izglītības iestādes izveidotā komisija. Pirmās trīs kvalitātes pakāpes varēja piešķirt pati izglītības iestāde, ceturto kvalitātes pakāpi piešķīra pašvaldības atbildīgā institūcija un piekto kvalitātes pakāpi piešķīra valsts komisija, Izglītības un Zinātnes ministrija. (MK. Noteikumi Nr. 350)

Savā starpā salīdzinot abas kvalitātes novērtēšanas sistēmas, var secināt, ka pamat jomas, darbības novērtēšanas laikā ir līdzīgas. Ar jauno kvalitātes sistēmas ieviešanu kļūs mazāka

birokrātija, bet vai ar to varēs iegūt līdzvērtīgu vai pat labāku kvalitāti izglītības iestādēs! Ir daudz vienkāršāki nosacījumi lai iegūtu kādu no kvalitātes pakāpēm, par nožēlu nav konkrētības par piemaksu apjomu, vai turpmāk vispār tādas būs. Darba autoram pētot un analizējot dažādus rakstus un likumus par jauno un veco kvalitātes novērtēšanas sistēmu šķiet ka, ar šo var panākt, ka pedagogi var mazāk pieteikties uz kvalitātes pakāpēm, jo ir ļoti daudz neskaidrību uz doto brīdi. Kā arī ir sajūta ka valsts nav ieinteresēta, turpināt no valsts budžeta katru gadu piešķir 11. miljonus pakāpju piemaksām, kā rezultātā jau tagad vis ir novelts uz izglītības iestādēm, kas var novest un kvalitāte pakāpju lēnu pazušānu. (e-klase, ziņas, 2014)

Uz pedagogiem attiecas daudzi ministru kabineta noteikumi, kā piemēram Nr. 662. „Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību”, Izglītības likums, Nr. 455, „Pedagogu darba samaksas noteikumi”,

Ministru kabineta noteikumi Nr. 662.: „noteikumi nosaka pedagogu nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju, kā arī pilnveides kārtību. Par vispārējās izglītības skolotāju var strādāt persona kura ir ieguvusi augstāko izglītību kādā no mācību priekšmetiem konkrētā zinātnes nozarē. Detalizētāks vis apraksts ir MK noteikumos Nr. 662.1. pielikumā.

Katrs pedagogs ir atbildīgs pats par savu profesionālo pilnveidi, tā ir jāveic ne mazāk kā 36 stundas triju gadu laikā, šo pilnveidi plāno sadarbībā ar izglītības iestādes vadītāju, kurā veic pedagoģisko darbību. Šī profesionāl pedagoģiskā pilnveide var notikt dažādās A vai B programmās, par programmu apguvi apliecinošā dokumenta kopiju, uzrādot oriģinālu iesniedz izglītības iestādē. Tie pedagogi kuri ir apguvuši B programmu ir tiesīgi strādāt bez citu programmu apguves trīs gadus. (MK. Noteikumi Nr. 662.)

Viens no nozīmīgākajiem likumiem ir „Izglītības likums”, šeit tiek precīzi dažādi terminu lietojumi, kuri plaši tiek pielietoti izglītības sistēmā kā: izglītība, izglītojamais, pedagogs, profesionālā kvalifikācija, vidējā izglītība.

Galvenais mērķis šim likumam ir nodrošināt ik vienam Latvijas iedzīvotājam iespēju attīstīt savu garīgo un fizisko potenciālu, lai veidotos par patstāvīgu personību, demokrātiskas Latvijas valsts sabiedrības locekli. Tiek nodrošinātas iespējas, iegūt zināšanas dažādās jomās, aktīvi piedalīties sabiedrības dzīvē, vispārīgas personības veidošanos. Protams balstoties uz cilvēktiesībām, ka uz izglītību ir jebkuram cilvēkam. Latvijas valstī izglītība ir obligāta no piecu gadu vecumam līdz 18 gadu vecuma sasniegšanas. Katrs var apgūt dažādas izglītības pakāpes

ievērojot to pēctecību. Izglītību iegūst valodā, kā arī var iegūt citās valodās ievērojot likuma attiecīgos punktus. (Izglītības likums, 1998)

Izglītības organizāciju nosaka ministru kabinets, tas apstiprina pedagogu profesiju un amatu aprakstus, nosaka prasības pedagogiem nepieciešamās izglītības un profesionālās kvalifikācijas vadība nosaka kārtību par pedagogu privātpraksēm, nosaka pedagoga darba samaksu, tai skaitā zemāko mēnešalgas likmi, darba slodzes lielumu, profesionālās kompetences pilnveides kārtību, kvalitātes pakāpju aprakstus un vērtēšanas virzienus. IZM nodrošina pedagogu izglītošanās un pētnieciski metodisko darbu, koordinēt pedagogu izglītības ieguves kārtību.

Profesionalitāte ir saistīta ar to, ka notiek katra procesā iesaistītā dalībnieka radošā potenciāla atraisīšanās, ka ir dota iespēja kļūt kreatīvākiem – konkurētspējīgākiem. Uzticoties vairāk darbiniekiem, un deleģējot viņiem uzņēmuma vadītāja darbu, vadība spēj iegūt vairāk laika pievērts uzņēmuma stratēģijas attīstīšanai. Tas darbiniekos ceļ pašapziņu, jo viņi jūtas novērtēti, tas var celt viņu atbildības sajūtu, kā rezultātā tas noved pie uzņēmuma kopējo mērķu sasniegšanas (Latvijas investīciju un attīstības aģentūra- raksts, 2018)

Viens no svarīgākajiem jautājumiem ir kvalitatīva pedagogu profesionalitātes vērtēšanas vadība.

2. Pedagogu profesionalitātes vērtēšanas vadība

Visnozīmīgākais vadības elements ir mērķis, ar kuru nodrošināt organizējošo, motivējošo, kontroles jomu. Organizatoriskā lomā pati par sevi ir darbības organizācija, kā arī dažādu līdzekļu virzīšana uz mērķa sasniegšanu un rezultātu sasniegšanai. Motivējošā joma ir pašas darbības (darba) motivācija, kura vairāk domāta darbiniekiem paša mērķa sasniegšanai. Kontrolējošā joma salīdzina organizācijas sistēmas divus parametrus – faktisko un mērķievirzes (Boitmane, J, 2008)

Ļoti bieži var dzirdēt darbinieku (pedagogu) attieksmi pret savu izglītības iestādi. Šeit vajadzētu darboties pie tā, ka iestāde iegulda dažādus sev pieejamos resursus, tajā lai sasniegu izglītības iestādes kopējo mērķi, tas nosaka vai izglītības iestādē ir spēcīga vadība. Ar dažādu prasību izvirzīšanu gan pret sevi gan pret saviem padotajiem, var nodrošināt atgriezenisko saiti. Tas varētu liecināt ka izglītības iestādē starp vadību un padotajiem valda uzticība, kas nodrošina nepārtrauktu darbinieku darbības izvērtēšanu, korekcijas. Šādā izglītības iestādē pedagogiem vajadzētu nebaidīties un labprāt dalītos ar savām idejām un radošumu, kas dažādos līmeņos arī tiktu novērtēts no vadības puses. Šāda tipa vadība varētu censties paredzēt un laicīgi novērts jau dažādu problēmu sakni (Vorončuka, J, 2001)

Jebkurai no izglītības iestādēm galvenajam mērķim būtu jābūt kā iegūt maksimālo efektivitāti un reizē nodrošinot pakāpenisku izglītības iestādes attīstību. Loģiski ja izglītības iestādēm paaugstināsies to resursi, tad ar to var paaugstināties dažādas līdzekļu izmantošanas iespējas, kā rezultātā arī vajadzētu pieaugt pedagogu darba efektivitātei. Protams šeit arī var iegūt pretējo efektu, ja nepārdomāti paaugstinās resursus, tad var kristies darba efektivitāte. Jebkurai no izglītības vadītājiem vajadzētu prast atrast šo maksimālo punktu un uz viņa prast balansēt. Ja izglītības iestādē ir daudz tādu pedagogu kuri strādā radoši, tad visa šī sistēma sāks mainīties, uz tādu vidi kurā akcents tiks likt uz izaugsmi un attīstību. (Anita Šmite, 2004)

Izglītošanās uzdevumam izglītības iestādēs vadītājam būtu jāseko ļoti līdzīgi it īpaši izglītošanos attiecinot uz pedagogiem, kā piemēram, pedagogu meistarības paaugstināšanai, papildus izglītošanai, pārkvalifikācijai, paizglītošanai. Vadītājam pedagogiem jābūt skaidri norādītam virzienam kādā jādodas pašiem kopā ar izglītības iestādi, jo izglītības iestāde ir viens vesels ar darbiniekiem un īpaši ar pašiem pedagogiem. Ko vajadzētu iesākt iestādes vadītājam lai

uzlabotu darba kvalitāti pašā izglītības iestādē. Visiem darbiniekiem var paaugstināties darba motivācija, ja dara devējs ievēro viņu kā personību (individualitāti). Izglītības iestādē ir jābūt visiem saprotamam tās darbības process, pašiem darbiniekiem jāzina un jāuzņemas atbildība par to, kad kur, kādā kvalitātē darba ir jāizdara. Ļoti labi būtu ja darbinieka ieņemamais amats būtu ne tikai atbilstošs viņa kvalifikācijai, bet arī vajadzībām, interesēm. Jebkuram pedagogam kā viens no svarīgākajiem motivācijas veidiem būtu, apziņa, ka viņa darbs ir novērtēts un vajadzīgs. Jebkuram darbiniekam par sevis padarīto darbu būtu jāsaņem pienācīgs atalgojums. (Vught, F.A. van , Westerheijden, D.F., 1994)

Varētu norādīt uz to ka jebkuram pedagogam ir diezgan vienvēidīgs darbs, ne tikai laikā bet arī telpas ziņā. Ja starp pedagogiem dominēs lielā pieredze un ieradums strādāt vienvēidīgu darbu starp tiem kuri mēģina radoši domāt un darīt, tad vadītājam būtu jādomā par to kā varētu dažādot pedagogu darbu. Kā viens no veidiem varētu pēc kāda noteikta laika mainīt pedagoga darba slodzi., izveidot pedagogam programmu par savas meistarības pilnveidi. Pedagogiem vajadzētu dalīties ar savu pieredzi ne tikai ar savas skolas pedagogiem, bet arī ar citu skolu pedagogiem. Izglītības iestādē vajadzētu veidot dažādus pasākumus, ar kuriem pedagogi varētu dalīties pieredzē, gūt jaunas atziņas, gūt jaunas zināšanas (Inne, R., Gailīte, I., Lūse, I., Zīds, O., 1998).

Daudz kas ir atkarīgs no pašu pedagogu ieinteresētības pret savu darbu. Ja pedagogs būs ieinteresēts un tendēts uz attīstību, tad ar to var ietekmēt darba rezultātu, un izglītības iestādes galvenos darbības uzdevumus. Šis princips priekš izglītības vadītāja ir ļoti būtisks, no viņa izriet ne tikai izglītības iestādes darbība, bet arī katra izglītojamā izaugsme, gatavība dzīvei, u.c.. Kā to varētu nodrošināt! Viena no pieejām varētu būt ka nevajag aprobežoties tikai ar pedagogu profesionālās pilnveides palielināšanu caur dažādiem kursiem un semināriem. Būtu jāattīsta radošums, īstenot problēm semināru ciklu, plašākas pētnieciskās un eksperimentālās darbības, atbalstīt inovāciju, pašizglītību. Katrai izglītības iestādei vajadzētu būt noteiktai pedagogu pilnveides sistēmai (Celma, D., 2006).

Lai spētu nodrošināt ilgtermiņa sadarbības procesu būtu nepieciešams sociālais dialogs. Šeit pedagogam vajadzētu uzņemties veikt kādu noteiktu darbu, to darot ievērojot , pakļaujoties kādai noteiktai kārtībai, ievērojot izglītības vadītāja rīkojumus.

(Šmite, A., 2001)

Lai varētu novērtēt un kontrolēt pedagoģisko darbu var izmantot vadībā divas funkcijas - iekšējā kontrole un pedagoģiskā analīze.

Iekšējā kontrole - ir dažādu datu vākšana un uzglabāšana par dažādiem pedagoģiskajiem procesiem skolā. Šim kontroles veidam vairāk ir pedagoģu darba novērtēšana empīriskā līmenī. Šeit pēta pedagoģu darba dokumentus, aptaujā pedagoģus, novērtē. Ja pēc kontroles pielietošanas un kontroles laikā iegūto datu analizēšana nenotiek, tad šī kontrole zaudē savu jēgu.

Pedagoģiskā analīze - balstoties uz uzkrātajiem un savāktajiem datiem spēj noskaidrot lietas būtību. Šī analīze vairāk ir kā procesa izzināšanas veids teorētiskā veidā. Pie analīzes veida metodēm varētu nosaukt dažādas matemātiskās metodes, analīze un sintēze, modelēšana. Ja pie šīs analīzes nevar nodrošināt objektīvus datus, tad analīzes darbībai nav jēgas. Pati pedagoģiskā analīze sevī ietver vairākus norises posmus, viens no tiem varētu būt rezultāta analīze, to raksturot varētu ar paša rezultāta konstatēšanu, pedagoģiskā procesa analīze, kas arī noved pie konkrētā rezultāta, rezultātu novērtēšana. Šāda veida analīze ir pietiekami populāra, jo ar šo secību tiek aptvertas vairākas izglītības vadītāju funkcijas, kontrole, koriģēšana u.c.. Tādas analīzes pamatā tiek nolikts gala rezultāts kā viss būtiskākais, ja iegūtais rezultāts ir apmierinošs, tad visas darbības tiek veiktas atbilstoši izvirzītajam mērķim, un var noskaidrot kas un kādas darbības ir bijušas lai būtu šāda veida rezultāts., ar labvēlīgo rezultātu var ļoti viegli stimulēt darbiniekus, un uzturēt izglītības iestādē labu atmosfēru. Turpretī, ja iegūtais rezultāts neatbilst izvirzītajam mērķim, tad analīze būs tā a r kuras palīdzību cenšas noskaidrot kādi cēloņi tos ir iespaidojuši, lai vēlāk to varētu mainīt un koriģēt nosprausto ceļu (Gardner, Don E., 1990).

Ja runājam par to, kādi pedagoģi var sasniegt augstus panākumus savā darbā ,tad tie varētu būt tādi pedagoģi kuriem ir augsta pašapziņa jo tie ir tādi pedagoģi kuri sevi izskata par pozitīvu personību, spēj izprast un pieņemt attīstības iespējas, balstās uz savām spējām. Šāda veida pedagoģiem ir ļoti izteikta motivācija uz tālākizglītību, sevis pašs realizācija. Bet protams tāda veida skolotājiem vienmēr būs arī blakus tādi kuri ir ieslīguši rutīnā un savā vecajā domāšanas veidā, tādi kuri augstus rezultātus var sasniegt tikai kāda vadībā, izdegušie pedagoģi, kā arī jaunie pedagoģi kuri alkst pēc pārmaiņām. Pie šī būtu jāatceras, ka ik vienam no mums ir neierobežotas iespējas attīstīt savu personību. Izglītības iestādes vadītājam ir jāspēj nodrošināt tādi apstākļi kas nodrošinātu visu pedagoģu (sava) potenciāla attīstību, kas varētu viņus mudināt

uz vajadzību pēc pašs realizācijas. Šī pašs realizācija cilvēku vajadzību virsotnē ir pašā virsotnē, tā ir kā vajadzība ikvienam no mums sevis īstenošanā, pilnveidošanā (Šmite, A., 2015).

Izglītības iestādes vadītājiem būtu jāpadomā par savas iestādes darba organizēšanu tieši saistītu ar pedagoģisko darbu. Vadītājam tieši uz šo vajadzētu virzīties, jo šeit tiek domāts par katra indivīda karjeru, nevis kā tiks sagatavots pats darbinieks (pedagogs), lai gala rezultātā viņš būtu labs skolotājs. Nevajag aizmirst ka katrs pedagogs ir individualitāte, ja katrs pedagogs prastu mērķtiecīgi veidot savu karjeru un izglītības iestāde radītu labvēlīgus apstākļus sistemātiskam atbalstam, pedagoģu stimulācijai uz tālākizglītību, tad ieguvēji būtu visi. Varētu teikt ka izglītības iestādes vadībai vajadzētu dot kādu iekšējo stimulu, kurš spētu pedagoģu bikstīt uz priekšu uz sevis pilnveidošanu (Kručinska, M., Magdaļenoka, I., 2001).

Izglītības iestādei plānojot uz organizējot iestādes darbu un procesus, svarīgi būtu atrast tādu darba formu kura dotu impulsu uz noturīgu motivāciju gribēt un pašam darīt. Šeit vadībai vajadzētu domāt par konkrētas stratēģijas izveidi, kura tiktu balstīta uz nepārtrauktu pedagoģu vai pedagoģu grupas izaugsmi. Lai to varētu panākt var nākties kādi izglītības iestādes iekšējie pārkārtojumi, kā piemēram: kāda direktora vietnieka pienākumu pārdale, jaunu štatu vienību izveide. (Stevenson, W.J.,1990)

Pedagoģiem tiek piedāvāti dažādi pilnveidošanās varianti, tiem būtu jābūt sasaistītiem ar pašu pedagoģu interesēm un reālajām vajadzībām. Katra veida tālākizglītībai ir savas priekšrocības, tai skaitā organizētajam darbam ar personālu izglītības iestādē. Metodiskais darbs izglītības iestādē ir nepārtraukts ar ikdienišķu raksturu. Tālākizglītībai būtu jābūt sasaistītai ar metodiskā darba saturu, ar reālām problēmām un to risinājumu. Katras izglītības iestādes pedagoģiskajā kolektīvā būtu jāveido tāda veida metodiskais modelis, kurš spētu nodrošināt savlaicīgu metodisko palīdzību ikvienam pedagoģam. Tāda metodiskā modeļa veidošanā būtu jāizvērtē vadītāja iepriekšējā pieredze darbā ar kolektīvu, saglabājot pozitīvo un atteikties no neefektīvām darba formām. Viens no būtiskākajiem ir tas ka jāanalizē sava pedagoģu kolektīva rezultāti, ieklausīties pedagoģu vēlmēs, smelties idejas un izmantot citu iestāžu pieredzi. Šeit būtu jābūt spēcīgam ne tikai izglītības iestādes vadītājam, bet arī viņa vietniekam, kas spētu nodrošināt plānošanu, informācijas sistemātisku uzkrāšanu par mācību procesa norisi un viņa analīzi par rezultātiem, tālākizglītības procesa organizēšana, pedagoģu karjeras veidošanos, pedagoģisko padomju sēžu sagatavošanu u.c.. Šīs lietas varēs nodrošināt tikai tāds direktors vietnieks kuram piemīt, Plašs redzesloks ar vispusīgām zināšanām pedagoģijā, ir interese par

visu jauno, radošs ar elastīgu domāšanu, prasme darboties problēm situācijā, spēja viegli komunicēt ar cilvēkiem, prasme pārliecināt nebaidīties atzīt kļūdas un būt atbildīgam par saviem darbības rezultātiem (Raven, J., 1998)

Ļoti svarīgi ir ņemt vērā arī pašu pedagogu pašvērtējumu, viņu darbība un saskarsme ar apkārtējiem, svarīgi ir būt līdzsvarā pašam ar sevi un apkārtējiem. Lai objektīvi varētu novērtēt situāciju un prognozēt iestādes attīstību var izmantot neatkarīgus ekspertus (ārējos vērtētājus). Katram pedagogam var atšķirties pieprasījums pēc tālākizglītības, tādēļ vajadzētu varēt nodrošināt variatīvas formas. Tālākizglītības darba formas skolā kolektīvas, grupveida un individuālas. **Kolektīvajā tālākizglītībā** varētu nodrošināt vispārizglītojošos pasākumus, instruktīvas metodes, lekcijas, problēm seminārus u.c.. Šajā tālākizglītības formā arī vajadzētu piedāvāt dažādus praktiskās pieredzes pasākumus, radošās darbnīcas, metodiskās dienas, konferences. **Grupveida tālākizglītībā** vajadzētu nodrošināt dažādas iespējas pašā izglītības iestādē, kā piemēram metodiskās komisijas, dažādas grupas (radošās, projektu izstrādes, interešu), un vajadzētu nodrošināt atsevišķus metodiskos pasākumus pedagogiem. Pēdējā no tālākizglītības formām ir **individuālā**, kurā vajadzētu nodrošināt individuālu darbu ar pedagogiem, un pedagogu pašizglītību. Visas šīs tālākizglītības formas ir savstarpēji saistītas un viena otru papildina. (Kehre, M., 2004)

Ar tālākizglītības pasākumiem, kas domāti visam kolektīvam, var panākt to, ka ikviens pedagogs tiks motivēts pašizglītībai un spēs noteikt katra pedagoga profesionālo līmeni. Tālākizglītības process būtu jāvirza un pedagogu aktīvu darbību, jo tāda veidā šis būs īsākais ceļš uz jaunā apguvi un prasmju veidošanu. Pasīvā klausīšanās nav efektīva, to tā var dot tikai informāciju, zināšanas, kas savā laikā dos pārliecību, bet zināt nenozīmē prast. Dažādas prasmes nav iespējams apgūt bez cilvēku līdzdarbības. Aktīvi iesaistoties tālākizglītībā var attīstīt un aktivizēt radošās spējas, tas nozīmē ka radošās spējas aktivizēšana nodrošinās mērķtiecīgu pašizglītību. Tas sniegs iespēju apspriest organizācijas procesu, kā rezultātā to var pilnveidot, atrast alternatīvas, apzināt dažādas problēmas un tā ir sava veida pašizteikšanās vajadzības nodrošināšana pašiem pedagogiem. Dažādu metodisko pasākumu organizēto atdevi raksturo turpmākā pedagogu pašizglītība (Pilners, J., Buhvalovs, V., 2002).

Lai sekmīgi varētu izvērtēt pedagoģisko personālu izglītības iestādē būtu jānodrošina metodiskā darba plānojums. Metodiskā darba plānojumu vajadzētu balstīt uz pedagogu darba rezultātiem, veidot kopsakarības starp skolas uzdevumiem, metodiskajiem pieprasījumiem, aktualitāšu apzināšanu un ieviešanu praktiskajā darbībā. Daļai izglītības iestāžu vadītājiem

vajadzētu sākt saprast, ka nav vajadzības pirms izglītības iestāžu akreditācijas izveidot labus MK plānu aprakstus un rūpīgus protokolus. Ja praktiski gada sākumā darbības nekādas nenotiek vai ir maz jūtamas, tiek sniegta neliela ievirze pedagogu pašizglītības darbā. No šejienes izriet ka izglītības iestādē metodiskā darbība ir ļoti nenozīmīga un maz efektīva, netiek izziņāts pedagogu metodiskais pieprasījums. Izglītības iestādes vadība nevirza pedagogus uz jaunām praktiskām darbībām vai jauno pedagoģisko ziņu ieviešanu. Tas pedagogu starpā var izsaukt zināmās problēmas mācību procesā. Pedagogi neiesaistās citu metodisko apvienību darbībā (Celms, D., 2006).

Pedagogus pēc viņu darbības varētu iedalīt piecās lielās grupās:

1. tipa skolotāji, tie kuri ir spējīgi radīt jaunas mācību metodikas, interesanti veidot mācību stundas, tiek kuri neuzspiedīs savu viedokli, bet tajā pašā laikā spēj ieinteresēt izglītojamos. Apgūstamās tēmas saturs ir dzīvīgs viegli apgūstams, apgūstams stundas laikā, izglītojamie saprot ko stāsta pedagogs, pie tādiem pedagogiem ir viegli mācīties, šie pedagogi negaidīs jaunas vadītāju norādes, bet gan paši meklēs ko jaunu savā ikdienas darbā.
2. pedagogs kuram nav iniciatīvas, bet tajā pašā laikā viegli uztvert stāstīto no malas, un šie pedagogi spēj strādāt patstāvīgi. Šāda veida skolotājiem ļoti svarīgi ir nodarboties ar kādām lietām, citādi viņiem iesākt citu darbu var būt ļoti grūti. Tad kad šiem pedagogiem ir dots sākuma impulss, tad tālāk šo pedagogu darbs būs patstāvīgs. Pie tāda tipa Pedagogiem izglītojamiem arī ir viegli mācīties.
3. spēj uztvert sacīto, tikai nekur tālāk to neattīsta. Šāda veida pedagogi strādā nevienādi, mācību stundu laikā var gan kas izdoties un arī neizdoties, tā rezultātā izglītojamo uzmanība arī ir nevienāda. Šie pedagogi cenšas tieši pārstāstīt mācību grāmatas materiālus, un neko vairāk, tāda veida pedagogiem ļoti labi padodas instrukciju, metodiku pārraidīšanai, bet neko citu.
4. Varētu sacīt ka tāda tipa skolotāji nevarētu būt, jo viņi nespēj neko radīt un uztvert, kas tiem tiek sniegts. Šiem skolotājiem īpaši neko nenozīmē mācību grāmatas un dažādas instrukcijas, viss ko viņi dara ir formālas nozīmes un nemākulīgi.

(Inne, R., Gailīte, I., Lūse, I., Zīds, O., 1998)

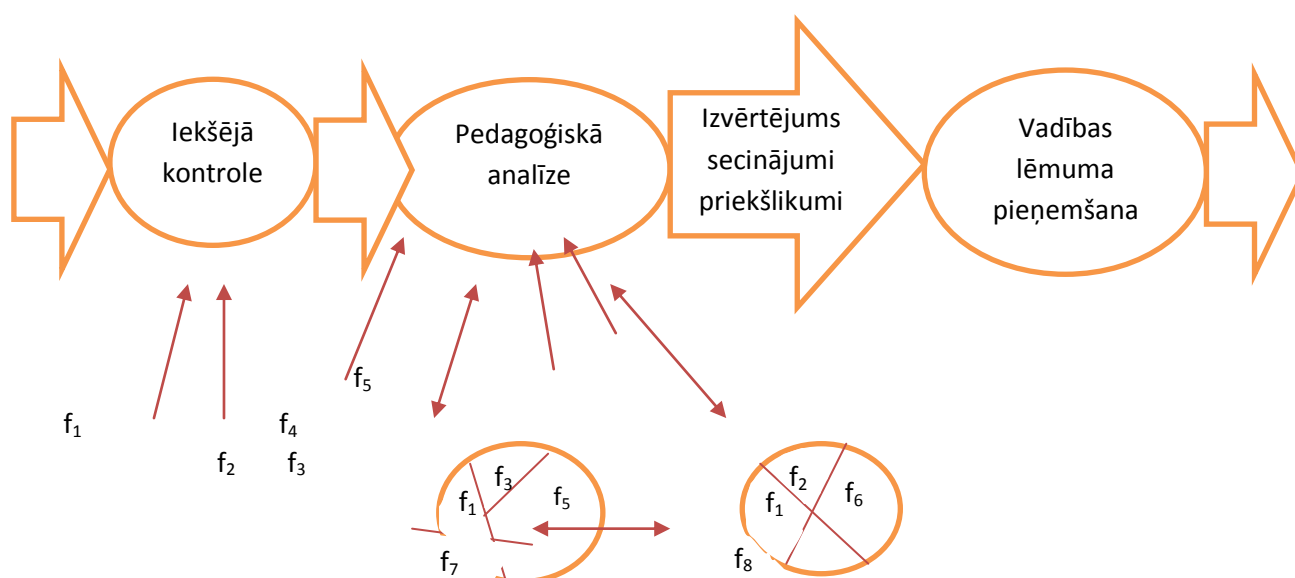
Lai izglītības iestādē varētu ieviest labvēlīgu vidi, noteicošā loma ir pedagogiem, pedagogs ir kā modelis pozitīvai saskarsmei, lomai. Izglītības iestādē strādājošo pedagogu komandai ļoti svarīgu būtu stabilai, tas spēs nodrošināt to ka pedagogi dalīsies idejās cits ar citu, apspriež mācību pilnveidošanas iespējas, priecājas un izrāda interesi par kolēģu panākumiem, gatavi strādāt komandā, respektē visus jaunievedumus izglītības iestādē, pedagogiem ir

izaugsmes iespējas, saskarsme ar vadību ir labvēlīga un pedagogus atbalsta un stimulē. Viens no būtiskākajiem faktoriem ir pedagogu pašdisciplīna, iejūtība un tolerance, spēja rast atbildes uz problēmām, piekopj veselīgu dzīvesveidu

Labvēlīgu vidi var raksturot ar pozitīvu izglītības iestādes gaisotni, tas uzreiz sekmēs pedagogus un darbiniekos radošumu, darbinieki būs nodarbināti un viņiem patīk tas ko viņi dara. Ikvienam no mums ir svarīgi lai mēs būtu pamanīti, tā arī ir ar pedagogiem un izglītojamiem, tādēļ izglītības iestādes vadībai, nevajadzētu žēlot uzslavas un komplimentus

(Armstrong, M.A., 2006)

Pārskatu par iekšējās kontroles un pedagoģiskās analīzes būtību un savstarpējo saistību sk. 1.attēlā.



1. attēls. Iekšējās kontroles un pedagoģiskās analīzes būtība un savstarpējā saistība (Inne, R., Gailīte, I., Lūse, I., Zīds, O., 1998)

Pedagogu analīzes pamatu veido iekšējā kontrole, jo tās gaitā var iegūt nepieciešamo informāciju priekš pedagoga analīzes. Ja izglītības iestādē nav izveidota tāda sistēma un to mērķtiecīgi nedara (nekontrolē), tad nevarēs izglītības iestādē veikt kvalitatīvu pedagoģisko analīzi. Kvalitatīva pedagoģiskā analīze var būt noderīga, tā atklāj jomas kurās ir nepieciešama darbības uzlabošana, problēmas kas ir steidzīgi jārisina, var izvirzīt darbu prioritātes. Nodrošinot pedagoģisko analīzi būtu jāizvirza analīzes mērķis un uzdevumi, jābūt skaidram analīzes saturam, jāizvēlas atbilstošas datu apstrādes metodes. Nav viena vispārīga izglītības vadīšanas modeļa, tas norāda uz to ka izglītībai ir sarežģīta daba kā citām zinātnēm. Izglītības vadībā ir

tendence mainīt nelietderīgos modeļus. Daudzu skolu modeļos ir raksturīga varas centralizācija. (Bogue, E.G., Saunders, R.L., 1992)

Teoriju analīze ļauj secināt, ka

- visnozīmīgākais vadības procesā ir mērķis, kas ļauj nodrošināt organizējošo, motivējošo, kontroles jomu
- izglītības iestādes vadībā galvenajam mērķim būtu jābūt tādām, kas ļauj nodrošināt maksimālo efektivitāti un reizē nodrošināt pakāpenisku izglītības iestādes attīstību
- izglītības iestādei svarīgi resursi un augstas to izmantošanas iespējas, jo tādējādi pieaug arī pedagogu darba efektivitāte
- daudz kas ir atkarīgs no pašu pedagogu ieinteresētības pret savu darbu un tendences uz attīstību, jo ar to var ietekmēt katra individuālo darba rezultātu un izglītības iestādes darba rezultātus
- viena no pieejām pedagogu profesionalitātes vērtēšanas vadībā ir pedagogu profesionālās pilnveides paaugstināšanas iespēju nodrošināšana, radošuma veicināšana plašākas pētnieciskās un eksperimentālās darbības, inovācijas, pašizglītība atbalstīšana
- lai sekmīgi varētu izvērtēt pedagoģisko personālu izglītības iestādē, nodrošināms metodiskā darba plānojums, kas balstīts uz pedagogu darba rezultātiem un kopsakarībā ar skolas uzdevumiem, sociālo pieprasījumu.

3. Pedagogu profesionalitātes vērtēšanas norise praksē

3.1. Pētījuma vispārīgs raksturojums

Izvērtējot dažādu autoru zinātniskos tekstus, un autoram pašam veicot praktisko darbu pie pētījuma, var piekrist daudzu autoru sacītajam, izmantojot nepareizas metodes, var iegūt nepatiesus rezultātus (Albrehta Dz., 1989). Tas var novest pie nepatiesiem rezultātiem, kā rezultātā var rasties domstarpības, nepareizu lēmumu pieņemšana u.c.

Pedagoģijas pētniecībā izmanto trīs veidu metodes – vispār teorētiskās pētīšanas metodes, empīriskās metodes un matemātiskās metodes. Katrai metodei ir noteikta sava darbība. Pie visvairāk izplatītajām empīriskajām metodēm, ko izmanto pedagoģiskās pieredzes izpētē, pieder: novērošana, pārrunas, anketēšana, intervija, nepabeigto teikumu metode un dokumentu izpēte u.c.

Pārruna kā informācijas ieguves avots parasti saskaņojama ar citām psiholoģiski pedagoģiskajām pētīšanas metodēm: ar novērošanu, anketēšanu, darbības rezultātu analīzi u.c. Salīdzinot ar citām pētīšanas metodēm, pārrunai ir nenoteiktākā struktūra gan organizācijas, gan iegūto rezultātu ziņā, jo tie ir atkarīgi no daudziem, maz kontrolējamiem faktoriem, kas saistīti gan pedagoga, gan pētāmā skolēna personības īpatnībām, kas padara sarunu vai nu par atklātu vai atraisītu, vai par uzspiestu, samocītu. Tāpēc pētnieciska rakstura pārrunas novadīšana ir zināmā mērā māksla, kura būtu jāpārvalda katram pedagogam.

Gatavojoties pārrunai, sevišķi skaidri jāapzinās sava pētījuma mērķi, lai precīzi zinātu, ko pētnieks grib izziņāt pārrunā. Ja šis nosacījums netiek ievērots, tad pārruna var pārvērsties bezmērķīgā plāpāšanā.

Gatavojoties pārrunai, nepieciešams izvēlēties mērķtiecīgus jautājumus, ko eksperimentētājs iecerējis uzdot pārrunas laikā. No pārrunas organizētāja tiek prasīta prasme kontaktēties ar sarunu biedru, prasme uzturēt sarunu vajadzīgā virzienā. Pārruna atšķiras no intervijas ar to, ka tā rodas kontakta un savstarpējās saprašanās nodibināšanas iespaidā, piedaloties sarunā abām pusēm uz līdzvērtīgiem pamatiem. Prasme nodibināt kontaktu ar sarunu biedru balstās uz dažiem vienkāršiem noteikumiem. Sarunu nepieciešams uzsākt par kādu sarunu biedru interesējošu jautājumu. Tāpēc, pirms uzsākt sarunu ar skolēnu vai skolēnu grupu, nepieciešams zināt, kādas ir viņu interese. Par pamatu sarunas sākumam var noderēt arī objekti, situācijas vai noteikumi ar

spilgtu emocionālu raksturu. Labvēlīgu noskaņojumu sarunai rada arī dabiska vide, kādā noris saruna: klases telpa, mājas atmosfēra, pastaiga pa parku, kopīga atpūta.

Gatavojoties pārrunai, nepieciešams pārdomāt, kā tiks fiksēti pārrunas rezultāti. Var visu pārrunu ierakstīt magnetofona lentē vai diktofonā un pēc tam rūpīgi izanalizēt pārrunas saturu. Vēlams izmanto slēpto magnetofonu, jo vairākums cilvēku sasaistīti, ja zina, ka viss viņu teiktais tiek ierakstīts. Pārruna var stenografēt. Vēlams, lai to neuzkrītoši darītu kāds cits cilvēks. Taču vislabāk sarunas laikā pašam pētniekam neveikt nekādus pierakstus, bet sarunu iegaumēt un pēc tam visu fiksēt, īpaši tās raksturīgās atbildes, kuras var noderēt hipotēzes pārbaudē.

Plānojot pārrunu jau iepriekš jāparedz, kādas statistiskās metodes tiks lietotas hipotēzes matemātiskajā pārbaudē, cik skolēnu vai citu personu tiks iekļauts pārrunā, lai tās rezultāti būtu reprezentatīvi un ticami.

Anketēšanai ir vairākas svarīgas priekšrocības. Tā vienlaikus var aptver lielu skaitu cilvēku, tās organizēšanai jāpatērē daudz mazāk laika nekā intervijai, novērošanai u.c. empīriskajām pētīšanas metodēm. Turklāt anketu materiāla raksturs ir pateicīgs apstrādei un skaitliskajai analīzei. Anketēšana paredz pilnīgu anonimitāti, ja tas nepieciešams. Taču anketēšanas tāpat kā jebkura cita pētīšanas metode nav universāla metode. Dažreiz pētījumā tai var būt galvenā loma, dažkārt – tikai palīg loma. Var būt arī gadījumi, kad anketēšana, ne tikai nedod nekādu rezultātu, bet nodara pat zināmu ļaunumu. Tā, piemēram, ja anketa neizraisa dzīvu interesi, tad labāk atteikties no tās.

Jāpiebilst, ka neviena pētīšanas metode netiek ļaunprātīgi izmantota nekompetentu personu rokās kā anketēšana un neviena cita no tām nav devusi tik daudz neveiksmīgu pētniecisku mēģinājumu kā anketēšana. Anketēšanu var un vajag izmantot tikai tad, kad pētījuma nolūkos citu metožu lietošana ir nerentabla.

Ļoti svarīgs ir bērnu noskaņojums aptaujas laikā. Ja anketēšanu pavada skatīšanās citam cita darbā, sarunas savā starpā, replikas, smiešanās, tad ticamus rezultātus nav ko gaidīt. Ja cilvēks, kurš vada anketēšanu, bērniem nav pazīstams vai izraisa viņos negatīvu reakciju, rezultāti arī būs maz ticami.

Mēdz būt skolas, kurās skolēniem tik bieži liek atbildēt uz dažāda veida atbildēm, ka katra jauna anketa izraisa viņos ironiju un pat protestu. Anketēšanā tāpat kā jebkurā lietā nepieciešama mēra izjūta.

Intervija ir sarunas veids, kurā viens no sarunas biedriem ir jautātājs, otrs – atbildētājs, turklāt jautātājs cenšas neizpaust savu viedokli par apskatāmo jautājumu, lai neietekmētu atbildētāja atbildes. Tā ir vienpusīga saruna, kurā pētnieks cenšas izzināt viņu interesējošās problēmas.

Pēc intervijas personu skaita intervijas iedala individuālās un grupu intervijās. Grupveida interviju vada vienlaikus ar nelielu cilvēku grupu (ar ģimenes locekļiem, skolotāju vai skolēnu grupu u.c.) Grupas interviju parasti vada dabiskā vidē: mājās, darbā, skolā utt. Turklāt parasti tiek atlasīta sastāvā viendabīga cilvēku grupa, ja vien nav izvirzīts speciāls uzdevums – salīdzināt dažādu cilvēku viedokļus par vienu un to pašu jautājumu, piemēram, tēvu un dēlu viedoklis.

Grupveida interviju lieto tajos gadījumos, kad pētnieks vēlas izzināt, vai kāda no problēmām izraisa interesi. Par to spriež pēc intervējamo emocionalitātes pakāpes, ar kādu viņi iesaistās sarunā. Kā arī grupveida interviju izmanto strīdīgu jautājumu noskaidrošanā.

Bieži vien tiek izmantotas grupveida intervijas, kurās tiek iesaistīti cilvēki ar pretējiem uzskatiem. Tāpēc sociologi pat speciāli izmanto tādas grupveida sarunas formas, kā pāru intervijas.

Pēc tā, cik brīvas var būt atbildes uz intervijas jautājumiem, tās dalās standarta (formālās, masu), nestandarta (radošās, brīvās) un dziļās (psiholoģiskās, klīniskās) intervijās.

Standarta intervijas paredz iepriekš sagatavotu jautājumu klāstu, pēc kura intervētājs vada sarunu. Šādas intervijas rezultāti ir viegli apstrādājami, jo atbildes izkārtotas pēc zināma standarta. Aptaujai jānorit stingri pēc teksta, bez novirzēm.

Nestandarta jeb radošā intervija paredz zināmu brīvību sarunas tēmas un formas izvēlē. Pētnieks šajā gadījumā iegūst pilnīgāku un dziļāku materiāli, bet tas ir grūtāk apstrādājams, jo atbildes ir daudzveidīgas un tās grūti salīdzināt.

Ja nestandarta interviju organizē visbiežāk pētījums sākumā, tad dziļo interviju noteikti organizē pētījuma beigās. Tad pētnieks jau labi orientējas pētāmajā problēmā, ir uzkrāts pietiekami liels skaitliskā materiāla daudzums un ir nepieciešams dziļāk piekļūt jautājuma būtībai. Dziļās intervijas paveids ir psiholoģiskā intervija. To izmanto ne tik daudz objektīvas informācijas iegūšanai, cik intervējamā viedokļa izzināšanas nolūkā par kādu jautājumu. Tuva forma šim intervijas veidam ir klīniskā intervija, To īpaši plaši lieto sociālajā psiholoģijā. Savu nosaukumu šī intervija ieguvusi savas līdzības dēļ ar metodi, kā ārsts izjautā slimnieku. Pētnieks

uzdod virkni biogrāfiska rakstura jautājumus par dzīves apstākļiem no pašas bērnības līdz tagadējam vecumam. Tādējādi viņš var noteikt ne tikai cilvēka domas un spriedumu, bet arī tos avotus, kas ietekmējuši šīs personības veidošanos.

Lai meklētu atbildi uz izvirzīto pētījuma jautājumu “Kā uzlabot līdzšinējo pedagoģu kvalifikācijas pakāpju novērtēšanas procesu un tā vadību?”, sākotnēji tika veikta literatūras analīze un pēc tam pētījums praksē.

Pētījuma rezultāti ļāva izstrādāt ieteikumus pedagoģu darba kvalitātes novērtēšanas sistēmas vadības uzlabošanai.

Dati tika iegūti, intervējot novada izglītības iestāžu vadītājus un viņu vietniekus, kā arī anketējot izglītības iestāžu pedagoģus.

Apskatot izglītības iestāžu kvalitātes kritēriju nolikumu, var secināt ka izglītības iestādes ir sekojušas IZM vadlīnijām. Taču kā jau bija gaidāms izglītības iestādes par pamatu ir ņēmušas vecos kvalitātes vērtēšanas kritērijus, viņus nedaudz uzlabojot, iedvešot jaunu elpu. Rada arī bažas vai tiešām izglītības iestādēs varēs nodrošināt objektivitāti pie novērtēšanas nepiesaistot ārējās vērtēšanas komisijas.

Pētījumā vislielāko respondentu skaitu sastādīja novada izglītības iestāžu pedagoģi, tāpēc tika izmantota anketēšana. Ar šādu metodi var ekonomēt laiku, jo vienlaikus var anketēt vairākus pedagoģus, kā arī iegūtie rezultāti ir uzreiz izmantojami. Anketēšana tika veikta anonīma, kas liek domāt, ka atbildes varētu būt patiesākas.

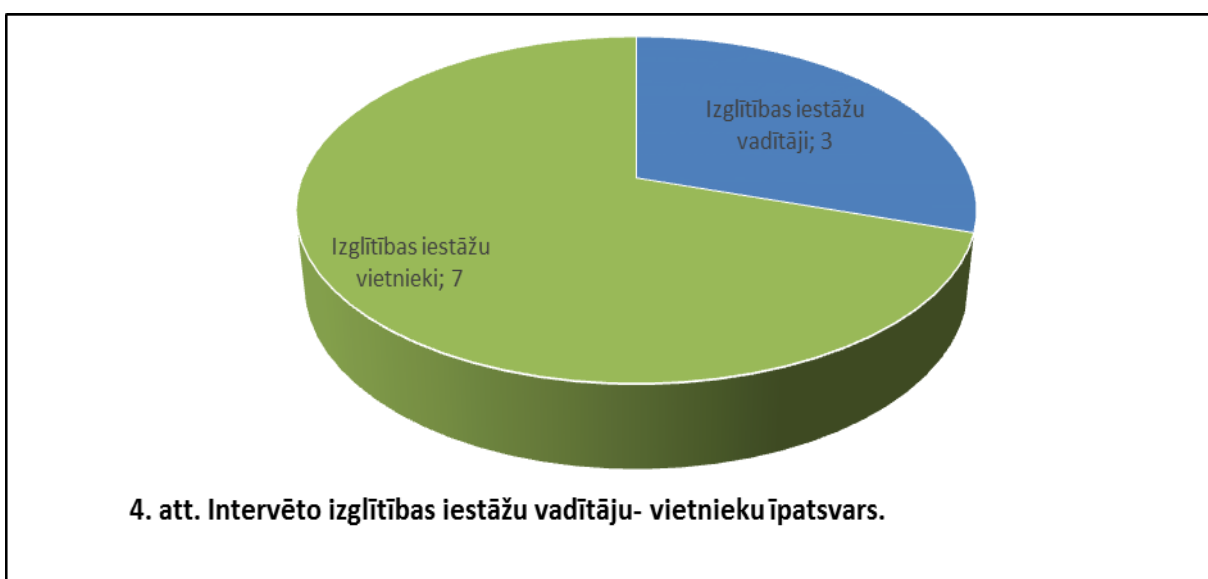
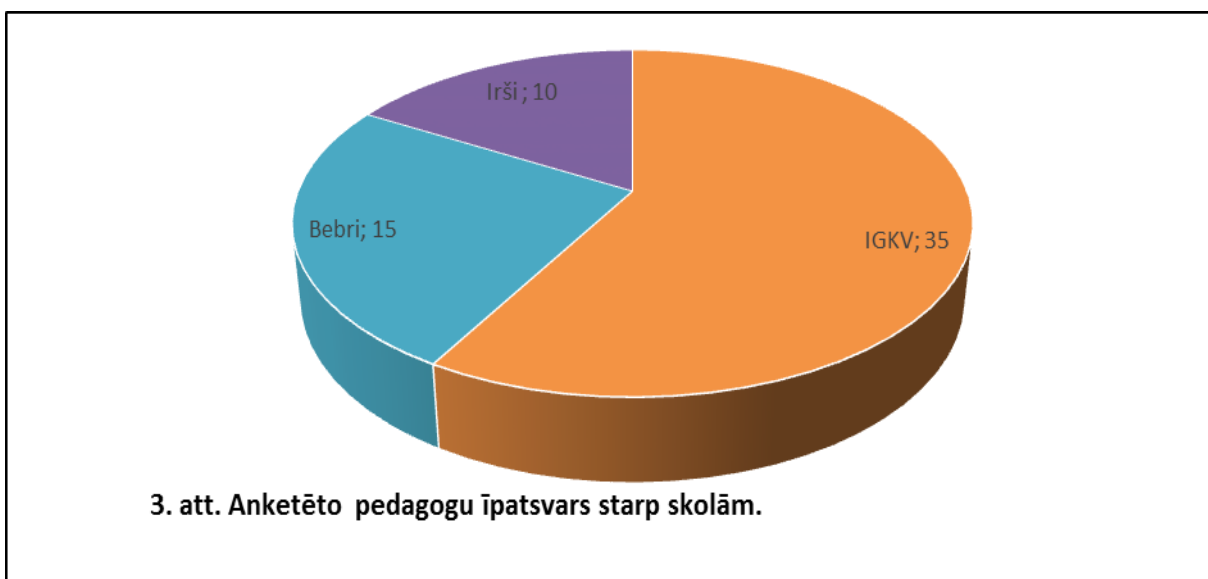
Veidojot anketu, bija jābūt uzmanīgam, jo ir tādi pedagoģi, kas arī neinteresējas par kvalitātes pakāpēm un tām nepiesakās. Tādēļ bija jāuzdod tādi jautājumi, uz kuriem varētu arī atbildēt tie pedagoģi, kas nav saistīti ar kvalitātes pakāpēm. Kā arī jautājumi tika mēģināti sastādīt tā, lai pedagoģi nezaudētu ieinteresētību, kā arī lai anketēšana neaizņemtu pārlietu ilgu laiku, tajā pašā laikā, lai varētu iegūt pēc iespējas plašākas atbildes.

Lai varētu apskatīt pētāmo problēmu dziļāk un vairāk to izprast, tika arī intervēti izglītības iestāžu vadītāji un vietnieki. Pēc pirms pētījuma iegūtās pieredzes var secināt, ka dažādu vērtēšanu komisijās pārsvarā tiek izmantoti tieši šie cilvēki, kuriem izglītības iestādē ir plašākas zināšanas par vadīšanu un par dažādu likumu izpildīšanu. Ar intervēšanas palīdzību var iegūt padziļinātu atbildi, un vajadzības gadījumā var arī uzdot kādu papildjautājumu. Intervēšanas izmantošana sniedza iespēju apskatīt pētāmo problēmu no dažādiem rakursiem.

Pētījuma sākumā tika izstrādāta anketa un intervija, tika pieņemts lēmums pedagogus ar vadītājiem intervēt un anketēt tajā laikā, kad izglītības iestādēs ir brīvāka gaisotne (brīvdienas). Lielajās skolēnu brīvdienās skolā sastopamajiem pedagogiem tika piedāvāta anketa izpildīšanai izglītības iestādes vadītājiem un vietniekiem, tika saskaņots laiks, kad viņiem būtu visērtāk veikt interviju.

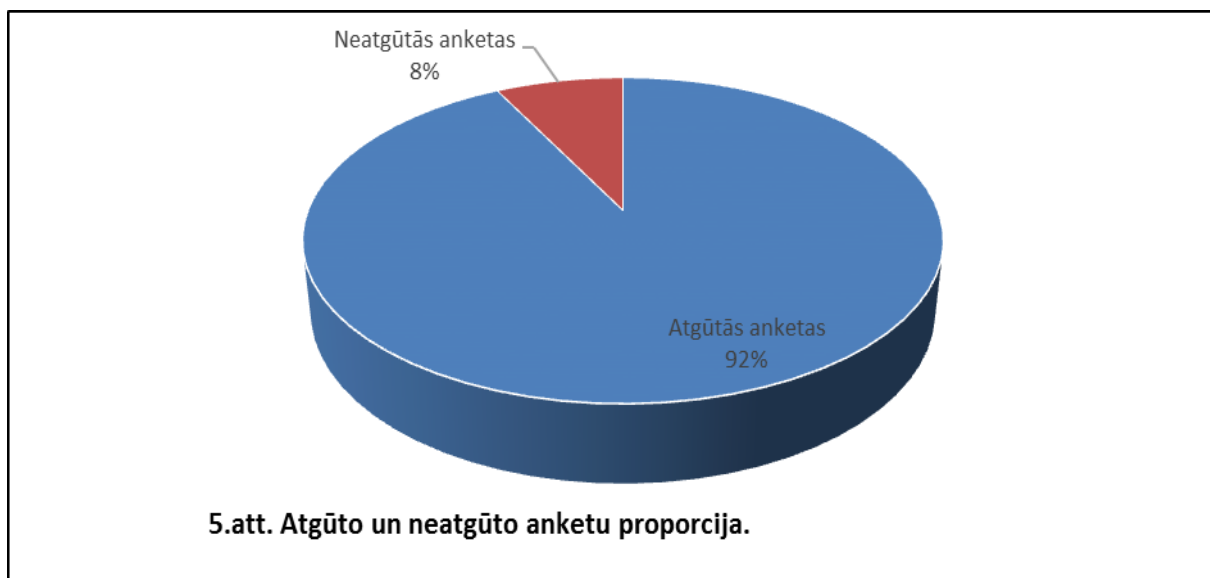
Anketēšana un intervēšana notika Kokneses novada trijās izglītības iestādēs: Ilmāra Gaiša Kokneses Vidusskolā, Bebru pamatskolā un Pērses sākumskolā.

Pārskatu par respondentu kvalitatīvo un kvantitatīvo sastāvu sk. 3. un 4. attēlā.



Pirms intervijām no iepriekš iegūtās pieredzes var secināt, ka ir cilvēki, kas pie ieslēgtiem diktofoniem atklāti nespēj runāt. Tādēļ tika izlemts, ka atbildes uz intervijas jautājumiem tiks piefiksētas uz jautājumu lapas, kas var sniegt brīvāku gaisotni intervijas laikā, un rezultātā pētījums var būt patiesāks.

Tā kā autors ir tieši saistīts ar visām izglītības iestādēm, tad anketēšanas laikā neradās nekādas problēmas par anketu atgriešanu. Tas var būt arī saistīts ar to ka katra anketa tika iedota pedagogam individuāli un paņemta arī personīgi no katra pedagoga. Procentuāli varētu teikt ka no visām izdalītajām anketām tika atgrieztas aptuveni 92 %, sākumā bija ielānotas 65 anketas no pedagogiem, beigās atpakaļ tika saņemtas 60 anketas (sk. 5.attēlu).



Pētījuma sākumā izskatījās, ka izstrādātās anketas un intervija ir pietiekoši vienkāršas respondentiem, bet, kā pētījuma laikā izrādījās nevēlēšanās atbildēt nezināšanas dēļ daudzās anketās parādījās vienkāršas un īsas atbildes. vajadzēs tai saskarties tuvākā nākotnē.

Tika intervēti trīs izglītības vadītāji ar plašu vecuma un darba pieredzes diapazonu. Vienā no izglītības iestādēm nesen tika nomainīta iestādes vadība tādēļ pati mazākā novada skola Pērses sākumskola, ir skola kurā ir visjaunākais vadības kolektīvs ar vis mazāko darba stāžu. Tas varētu būt bijis viens no noteicošajiem faktoriem kādēļ, intervijas laikā ar vadības pārstāvjiem,

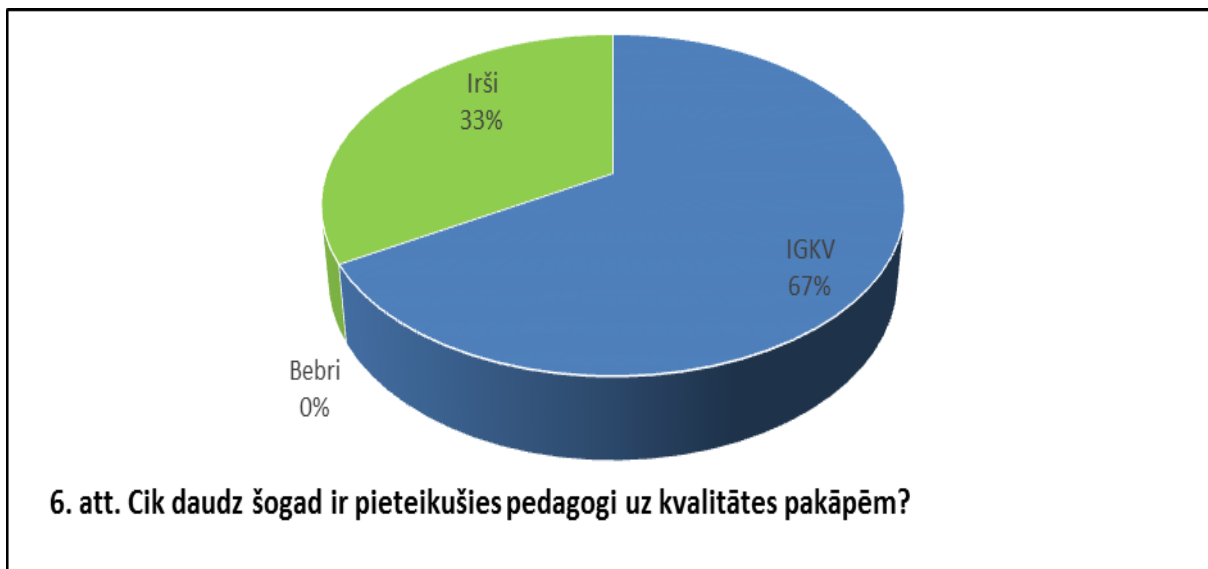
tika dzirdama degsme, un sevis pierādīšana starp citiem novada vadītājiem. Pārējās divās izglītības iestādēs viens vadītājs ir pirmspensijas ar 33 gadu pieredzi, bet otrā ir vadītāja ar lielu dzīves pieredzi sākumā kā pedagoģe un tikai pēc tam kā izglītības iestādes vadītāja.

Izglītības iestāžu vietnieki ir aptuveni tādos pašos vecumos kā paši izglītības iestādes vadītāji. Skola, kurā ir jauna vadība, pašlaik ir arī jaunas vietnieces. Vietnieku vidējais vecums ir ap 40 gadiem.

3.2. Pētījuma rezultāti

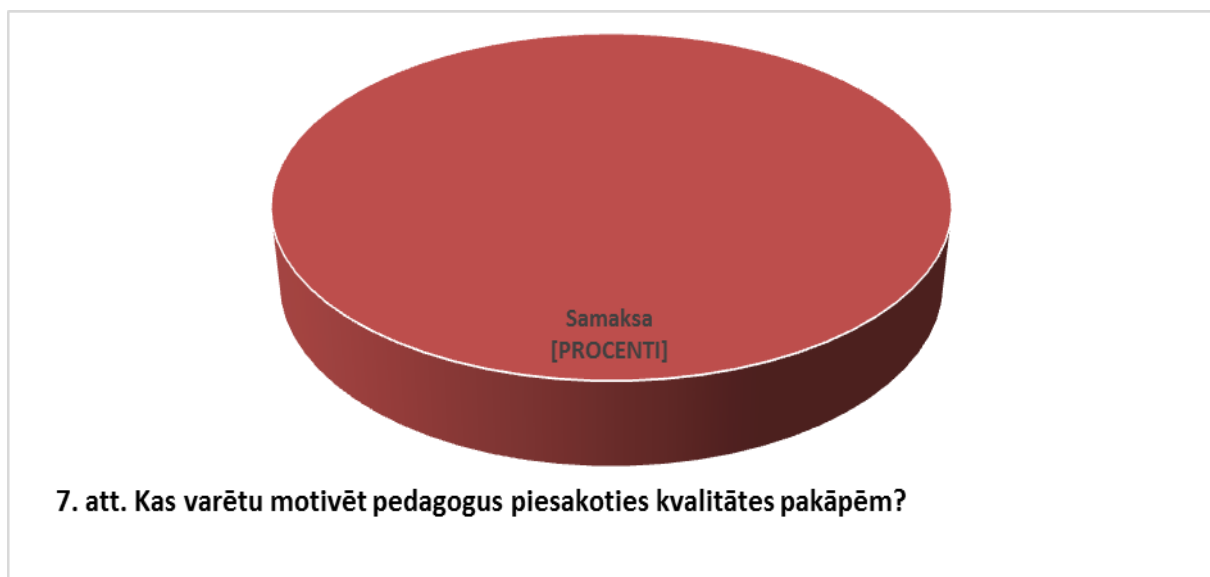
Pētījumā, intervējot vienas un tās pašas izglītības iestādes vadītājus un vietniekus, var secināt, ka atbildes uz jautājumiem ir līdzīgas. Tajā pašā laikā kopumā vadītāju atbildes atšķiras no vietnieku atbildēm. Vadītāju atbildes liek domāt, ka viņi uz šo problēmu par kvalitātes pakāpēm skatās no cita skatu punkta. Tā kā galvenais pārmaiņu iniciators ir izglītības vadītājs, tad vadītāju atbildes ir konkrētākas un tiešākas, ar skatu nākotnē, tās sniedz padziļinātāku izpratni par to, ko šīs pārmaiņas var nest pašai izglītības iestādei, un ar ko

Atbildot uz jautājumu par to, cik daudz pedagogi šogad ir pieteikušies uz kvalitātes pakāpēm, vieglāk bija atbildēt jaunās skolas vadībai, jo šeit precīzi skaitu zināja gan pati izglītības iestādes vadītāja gan arī viņas vietnieces. Pārējās izglītības iestādēs abi izglītības vadītāji sākumā nebija pārliecināti, cik tieši ir pieteikušies, bet salīdzinot to pašu izglītības iestāžu vietnieku atbildes tad tās sakrīt. Vai šie divi izglītības iestāžu vadītāji, nav pašās kvalitātes vērtēšanas komisijās ka šaubījās par pedagogu skaitu, vai arī izglītības iestādes vadītājiem ir pietiekoši daudz citu blakus lietu ar kurām jāspēj tikt galā, un vienkārši, nespēj atcerēties visus skaitļus. Pēc autora domām, labs vadītājs, vienmēr interesēsies par savu kolektīvu, un būs ieinteresēs kolektīvam palīdzēt un atbalstīt (sk. 6. attēlu).



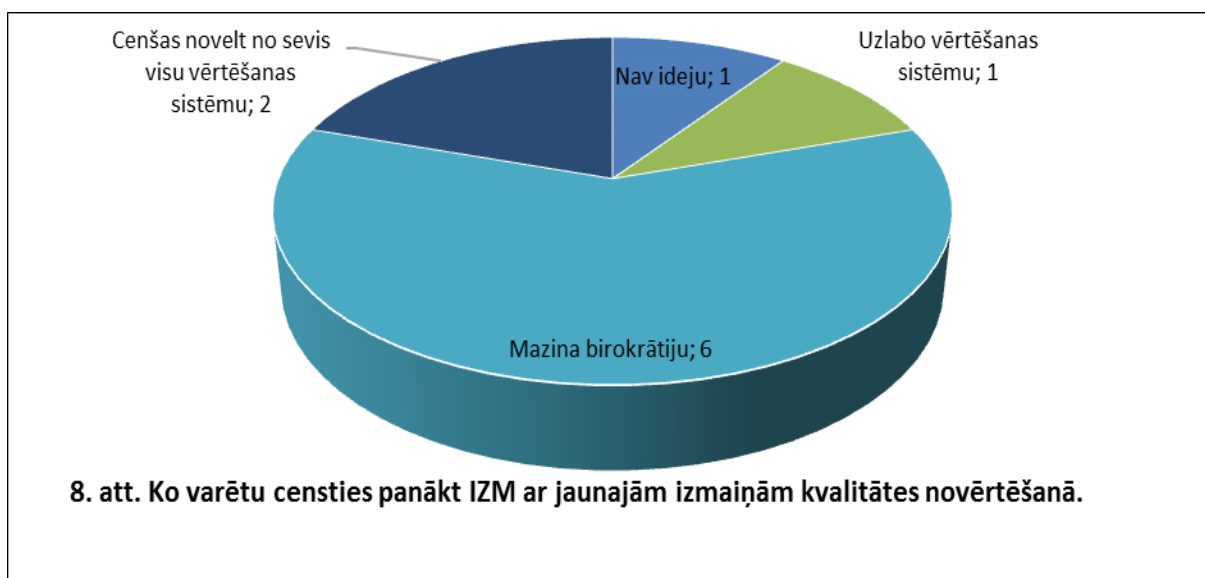
Uz otro intervijas jautājumu, kāpēc pedagogi piesakās kvalitātes pakāpēm, visi intervijas respondenti atbildēja vienādi, ka galvenais motivētājs iegūt izglītības kvalitātes pakāpi ir

piemaksa, tikai katram bija pēc atbildes savas piebildes, un vairāk izskaidrojumu. Par pamatu tika pieņemta pirmā atbild, e kas arī izskanēja (sk. 7.attēlu).



Tikai trīs respondenti minēja, ka pieteikšanās ir saistīta ar sevis pierādīšanu un sevis apliecināšanu. Tā kā šie respondenti bija tie, kas matus ieņem nesē, tad tas varētu būt saistīts ar to, ka visiem jaunajiem pedagogiem, kā arī vadītājiem vai vietniekiem, nonākot līdz augstākam amatam, ir vēlme sevi pierādīt. Pierādīt, ka es jaunais neesmu, ne ar ko sliktāks nekā tas darbinieks, kurš ir nostrādājis vairāk nekā 10 gadus. Kā rāda prakse, jaunais darbinieks bieži ir profesionālāks nekā vecais darbinieks. Viņš ir elastīgāks, radošāks, spējīgāks piedāvāt jaunas idejas, kā vadības procesu var uzlabot.

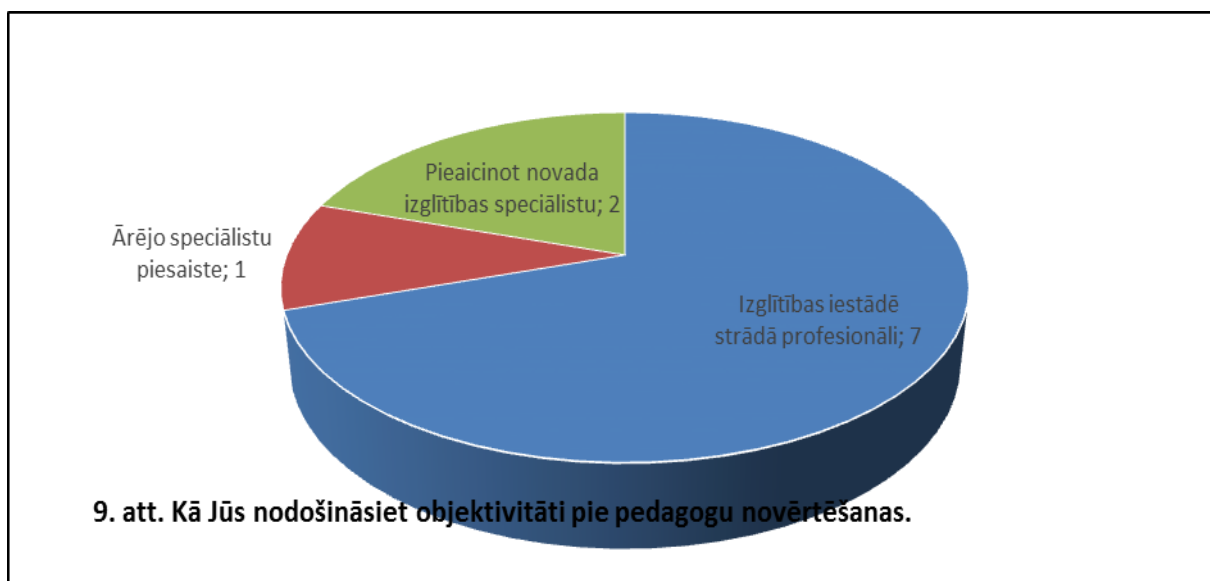
Tā kā 2017/2018. māc. gadā skolās mācību gada sākumā aktuāla diskusijas temats bija par to, kāpēc un ko tieši IZM vēlas panākt ar jaunajām izmaiņām kvalitātes novērtēšanas sistēmā. Tādēļ autoram šķita, ka arī šāda veida jautājuma atbildes būtu svarīgi iegūt no izglītības iestādes vadītājiem un vietniekiem. Uz šo jautājumu respondenti sniedza plašas atbildes, pēc atbilžu apkopošanas izkristalizējās četras galvenās domas, ko ar šīm pārmaiņām vēlas panākt (s. 8. attēlu).



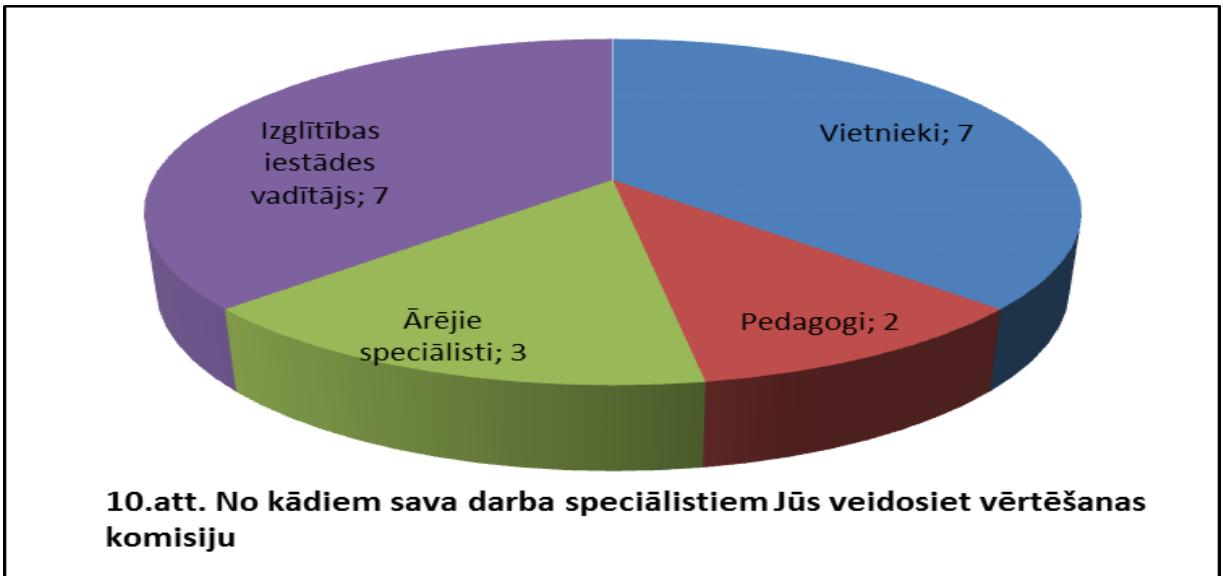
Pētījuma rezultāti liecina, ka izglītības iestāžu vadības komandām galvenokārt bija pozitīva attieksme pret šīm pārmaiņām. No desmit respondentiem tikai vienam nebija izpratnes par to, kādēļ tiek veiktas tāda veida pārmaiņas. Iespējams, jo šī persona nesens sākusī strādāt par vietnieku, un līdz šim nav nācies iedziļināties un iesaistīties kvalitātes pakāpju novērtēšanā. Vienam respondentam, likās, ka cenšas uzlabot pašu novērtēšanas sistēmu, kā arī pašu vērtēšanas kārtību, bet tajā pašā laikā nav īsti skaidrs, kādēļ visu novērtēšanu uzveļ izglītības iestādēm. Lielākā respondentu daļa uzskata, ka līdzšinējā novērtēšanas sistēma un kārtība bija viena liela birokrātija, un IZM ir beidzot to sapratuši, ka ar šo kārtību ir ļoti liela atrakstīšanās, kaut gan visu šo procesu var izveidot daudz vienkāršāku un savā veidā arī pārskatāmāku, ne tikai izglītības vadītājiem un ārējiem vērtētājiem, bet arī pašiem pedagogiem, kuri piesakās kādai no kvalitātes pakāpēm. Uzdodot šo jautājumu, divi no respondentiem izrādīja sašutumu par notiekošo, jo neizprot, ko var panākt, un kādus ieguvumus vispār izglītības iestādes un pedagogi var iegūt.

Kā vienu no ieguvumiem izglītības vadītājs minēja, ka ar šāda veida pārmaiņām var gadīties, neobjektīva novērtēšana, un neiedziļināšanās šajā novērtēšanā, šis ieguvums varētu būt labāks pedagogiem, jo viņus varētu vairs tik ļoti neķengāt utt. Tajā pašā laikā valstij noteiktā laika posmā tika vaļā no valsts mērķdotācijām, ar kurām tika izmaksātas piemaksas par kvalitātes pakāpēm. Tagad par visu kvalitāšu piemaksām būs jādomā izglītības iestādēm. Kā norādīja šīs pašas izglītības iestādes vietnieks, nav skaidrības, vai iestādēm tiks piešķirti papildus finansējumi, vai skolām būs jāiztiek ar to, kas viņām ir. Tā rezultātā izdevumi palielināsies, bet izglītības iestādes finansējums nemainīsies.

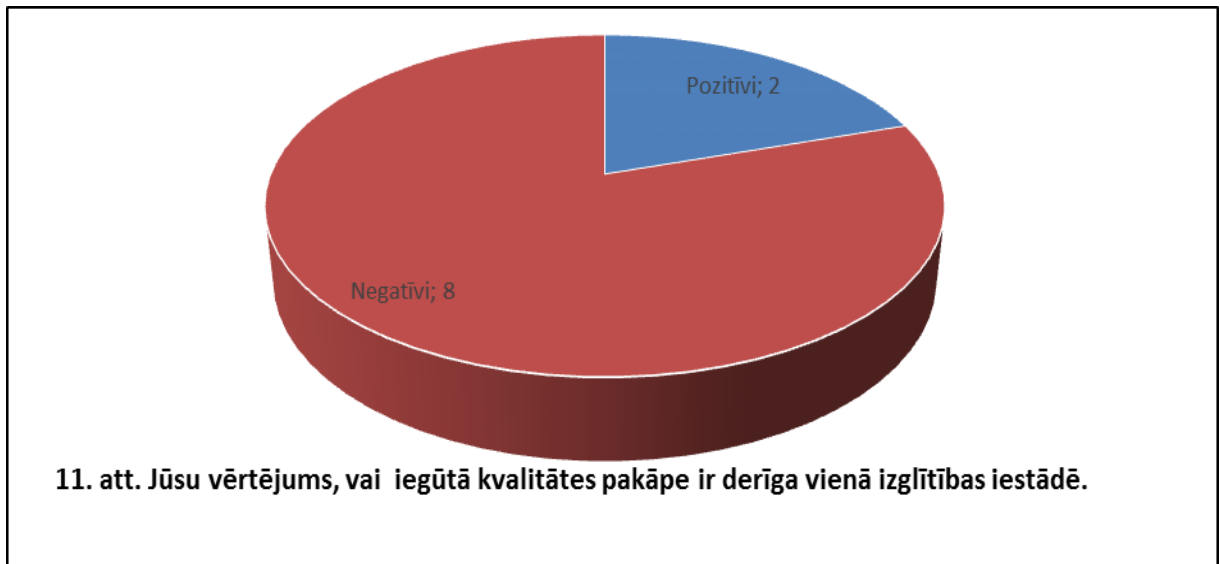
Uz sesto jautājumu, kā izglītības iestādes nodrošinās objektivitāti pedagogu novērtēšanas procesā visi respondenti atbildēja gandrīz viennozīmīgi, ka viņu skolā strādā profesionāli, kuri tiks izraudzīti novērtēšanas komisijai. Šie ir tie cilvēki, kuri spēj savas personīgās attieksmes, nepatiku nolikt malā un uz darba pedagogisko procesu skatīties objektīvi. Pie šīs atbildes man bija papildu jautājums, vai tiešām visus darbiniekus var uzskatīt par profesionāliem, kuri savus privātos iebildumus var nolikt malā un lūkoties no malas, ja ik momentu skolās ir novērojami strīdi starp pedagogiem bieži vien par sīkumiem. Pētījuma laikā atklājās, ka pedagogi ir tie, kas atceras ko ir darījis, nevis, ko viņš tagad dara, No lielas daļas respondentu sākumā varēja novērot apmulsumu, jo ir saprotams ka arī pedagogi ir tikai cilvēki, un objektīvā novērtēšana gluži 100% šeit nevar būt. Tomēr visi no respondentiem centās minēt piemērus, ka tomēr var būt objektīva novērtēšana. Trīs respondenti, atbildot uz jautājumu, sākumā minēja to, ka vēlas pēc iespējas lielāku objektivitāti, kuru izglītības iestāde nevar sniegt. Tādēļ, izveidojot novērtēšanas komisiju tiek domāts par ārējo speciālistu piesaistes, un kā piemērus minēja citu izglītības iestāžu vadītājus, citu novadu izglītības pārstāvjus kā arī sava novada izglītības speciālistu (sk. 9. attēlu).



Pētījuma gaitā bija jautājums, kurā bija jāatbild par novērtēšanas komisijas sastāvu. Tie respondenti, kuri iepriekšējā jautājumā norādīja, ka piesaistīs ārējos vērtētājus, viņus arī minēja, taču tie, kuri uzskatīja, ka viņu izglītības iestādē strādā profesionāli, komisijas sastāvā norādīja pedagogus un vietniekus (sk. 10. attēlu).

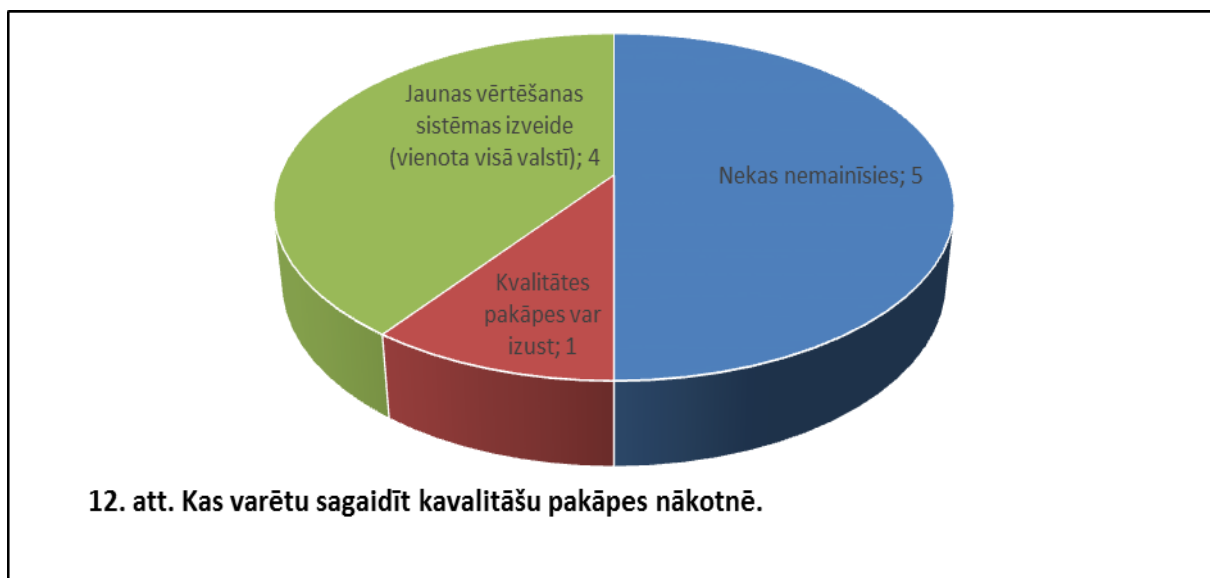


Analizējot šī jautājuma atbildes, tika neizprasts viens atbildes variants par komisijas locekļiem iekļaut pedagogus. Pētījumā netika uzdots papildjautājums, kā rezultātā darba autors nezina, kas tieši ir domāts zem atbildes *pedagogi*. Kā izrādījās sarunās, tie ir izglītības iestādes vietnieki, kas strādā izglītības iestādē kā vietnieki, vai šie pedagogi ir tie, kuri izglītības iestādē ir kā metodisko komisiju vadītāji (sk. 11. attēlu).



Astoņi no respondentiem nav apmierināti ar šādu kritēriju, jo neizprot šo kritēriju. Ja pedagogs ir ieguvis vienā izglītības iestādē kvalitātes pakāpi, kādēļ tās nav derīgas citā, vai šis pedagogs nespēs iegūt tādu pašu kvalitātes pakāpi citā izglītības iestādē. Divi izglītības iestādes vadītāji norādīja, ka šis kritērijs ir pieņemams, jo ir daudz un dažādas izglītības iestādes. Kā, piemēram, vispārizglītojošās, profesionālās, speciālās, sākumskolas izglītības iestādes. Katrai no šīm izglītības iestādēm ir savas mācīšanas atšķirības, un nepieciešamības. Protams šeit arī būtu jāņem vērā, kur atrodas izglītības iestāde, vai tā ir lauku izglītības iestāde vai lielākas pilsētas. Izglītības iestādes atrašanās vieta varētu ietekmēt prasības pret pašu pedagogu, jo, piemēram, Rīgas 1. ģimnāzijā, pedagogam būtu lielākas prasības pret pašu mācību procesu, nekā laukos. Tas nav īsti pareizi, jo visiem ir jābūt vienādām prasībām, taču laukos kurš katrs nedosies un nemācīs, jo ir arī tādi pedagogi un izglītības iestādes kas ir laimīgi vispār dabūt darbu lauku reģionā, vai iztrūkstošo pedagogu.

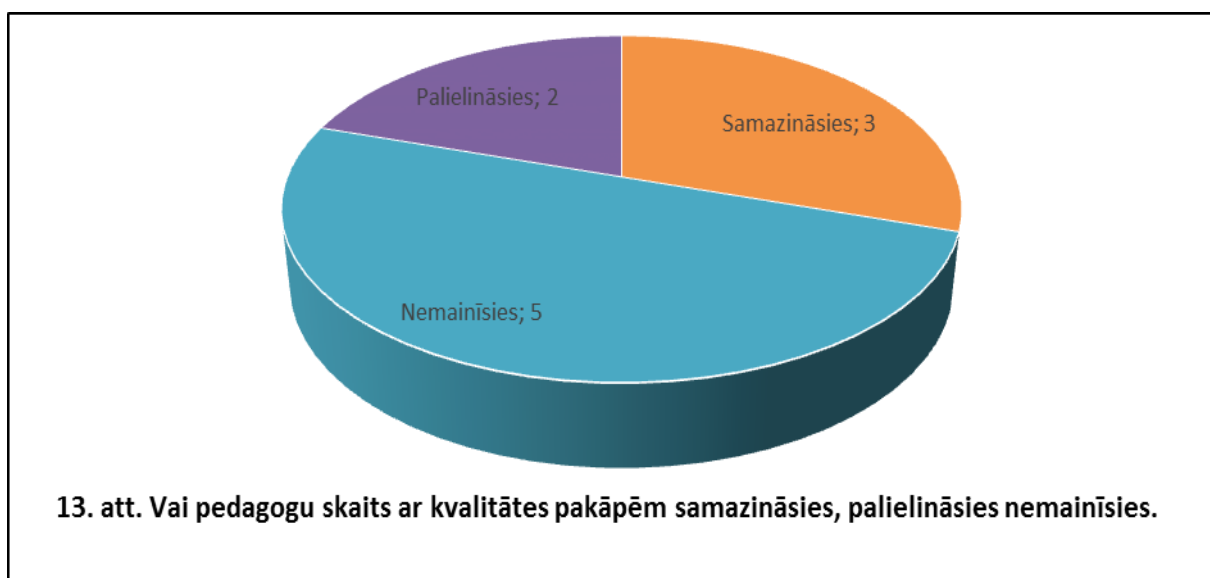
Pētījuma rezultāti rada bažas par notiekošo valstī, sakarā ar kvalitātes pakāpēm. Vai pie esošajām izmaiņām izglītības iestāžu vadītāji spēs nodrošināt līdzšinējo kvalitāti, kā arī, kas notiks ar pašām kvalitātes pakāpēm nākotnē. Izglītības vadītājiem un vietniekiem šajā jautājumā vienas vienotas atbildes nebija, no sniegtajām atbildēm izkristalizējās trīs populārākās (sk. 12. attēlu).



Puse no intervētajiem sniedza atbildi, ka, pēc viņu domām, nākotnē nekas nemainīsies ar kvalitātes pakāpēm. Jo šajā mācību gadā ir veiktas izmaiņas pašā novērtēšanas sistēmā un kārtībā, tādēļ tas liek domāt, ka nemaz tik ātri jaunas izmaiņas vai pārmaiņas kvalitātes

vērtēšanas sistēmā nav sagaidāmas. Viens no izglītības iestādes vadītājiem, visas intervijas laikā ir ļoti skeptiski noskaņots pret jaunajām izmaiņām, tādēļ viņš izteica domu, ka ar šāda veida izmaiņām valsts var panākt kvalitāšu pakāpju izzušanu. Tagad visa vērtēšana tiek atstāta izglītības iestāžu pārziņa, bez kopīgiem kritērijiem, tikai ar kopīgām vadlīnijām, katra izglītības iestāde šīs vadlīnijas var pagriezt sev labākā gultnē. Pārējie intervijas dalībnieki uzskata, ka tagad izvirzītie kritēriji, varētu būt pagaidu, kamēr IZM iegūs kādus rezultātus, vai tiešām visu kvalitātes vērtēšanas sistēmu var atstāt uz vadītājiem. Ja iegūtais rezultāts šos ekspertus neapmierinās, tad var atpakaļ ieviest vai izstrādāt jaunu bet kopēju vērtēšanas sistēmu visā valstī.

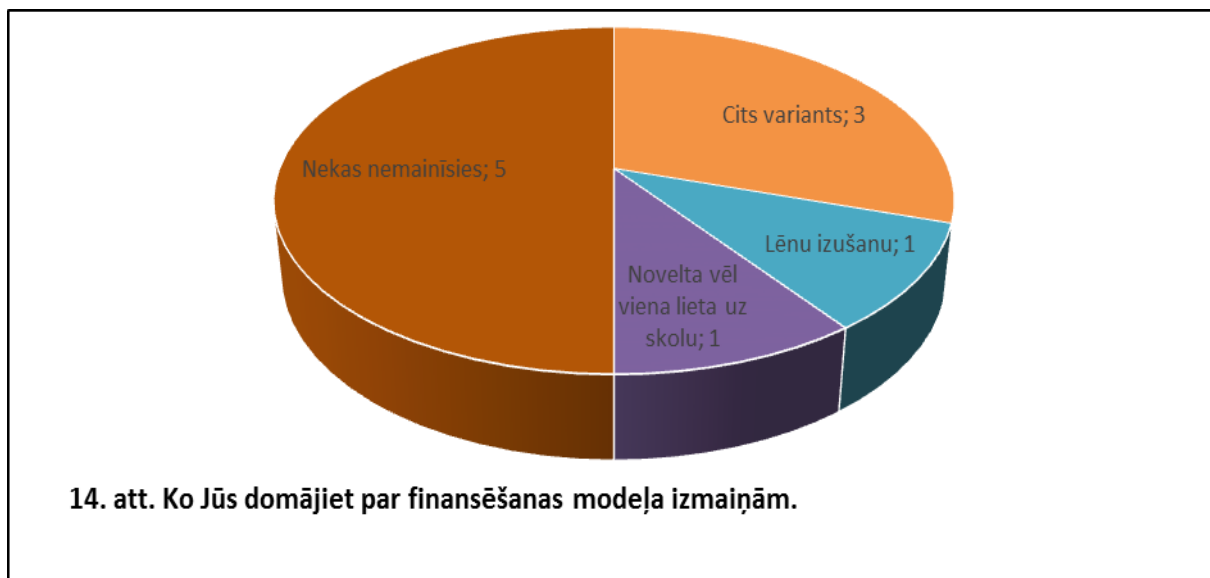
Datus par to, vai jaunās kvalitātes vērtēšanas sistēmas izmaiņas, iespaidos pedagogu skaitu, kuri iegūs vai ir ieguvuši kādu no kvalitātes pakāpēm sk. 13. attēlā.



Pieci no respondentiem uzskata, ka nekas nemainīsies, jo tie pedagogi kuri ir ieguvuši pakāpes paliek. Pedagogiem kuriem beigsies kvalitātes pakāpes piešķirtais laiks, tiem ir visas iespējas šo laiku pagarināt, piesakoties atkārtotajai vērtēšanai. Jaunā vērtēšanas kartība nekā dīgi neietekmē grūtāk iegūt kvalitātes pakāpi. Divi no intervētajiem uzskata, ka ar samazinātajām prasībām, un vienkāršāku pieteikšanos kādai kvalitātes pakāpēm, varētu panākt ka pedagogi, sāks pieteikties vairāk. Jo papīru birokrātija ir samazinājusies, kas arī varētu stimulēt pedagogus pieteikties, kā arī otrs stimuls paliek piemaksas par kvalitātes pakāpēm. Vienas skolas trīs pārstāvji uzskata ka pedagogu skaits samazināsies, bet šis samazinājums nebūs saistīts ne ar jaunajiem kvalitātes

kritērijiem, ne ar pašiem pedagogiem. Samazinājumu var ietekmēt kvalitātes pakāpju finansēšana.

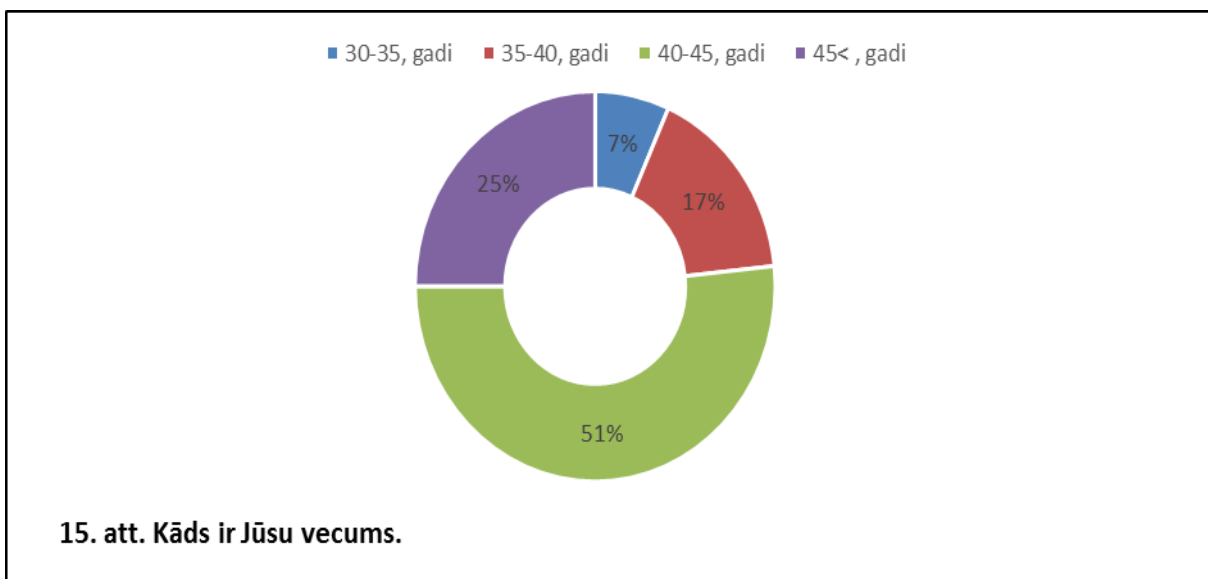
Intervēšanas laikā katrs nākošais jautājums bija saistīts ar iepriekšējo, tādēļ bija momenti ka respondenti, viena uzdotā jautājuma laikā atbildēja arī uz nākošo. Tā gadījās arī par pedagogu skaita mainību nākotnē un pēdējo jautājumu kas tika veltīts kvalitātes pakāpju finansēšanas modeļa izmaiņām.



Pēc piecu respondentu domām, ar jauno finansēšanas modeli nekas īsti nemainīsies, jo pagaidām vēl joprojām ir valsts finansējums tiem pedagogiem, kuri līdz 2017. gadam ir ieguvuši kādu no kvalitātes pakāpēm. Viens respondents uzskata, ka ar šādu modeli, kvalitātes sistēma var izzust, jo izglītības iestādēm finansējums ir tik ir cik ir, ja finansējums netiks palielināts uz kvalitāšu finansēšanas rēķina, tad izglītības iestādēm uz doto brīdi lieku finanšu jauniem izdevumiem nav. Līdzīgi šim respondentam ir doma izskanējusi, ka IZM cenšas tik vaļā no vienas neērtas izdevumiem bagātas lietas, un uz doto brīdi vis vienkāršākais veids ir to novelt uz izglītības iestāžu pleciem. Ir vadītāji ar vietniekiem kas cer ka iespējams iestādēm var piešķir finansējumu tieši kvalitātes pakāpju piemaksu segšanai, tajā pašā laikā tiek apzināts ka tā ir naiva cerība, kura visdrīzāk neīstenosies. Pie citiem variantiem kā piemēru arī minēja, ja gala rezultāts nebūs apmierinošs, ir maza varbūtība ka var atgriezties pie vecā finansēšanas modeļa un arī pie kvalitātes vērtēšanas sistēmas (sk. 14. attēlu).

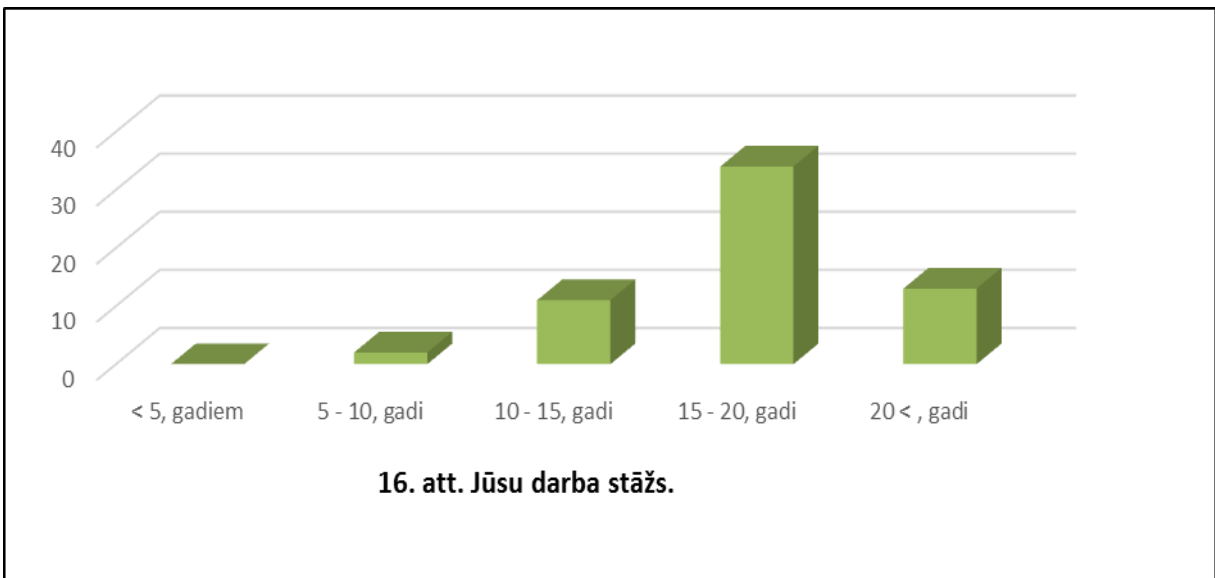
Anketu rezultāti, kuri tika iegūti no pedagogiem ir daudzveidīgāki un ļauj plašāk spriest par pētāmo problēmu. Anketu atbilžu variantos biju pieļāvis ka ir tādi pedagogi kuriem nav

kvalitātes pakāpes, un par to neinteresējas. Atklājās, ka novadā no 60 respondentiem, 22 nav kvalitātes pakāpes, un viņi nav ieinteresēti arī kādu no tām iegūt



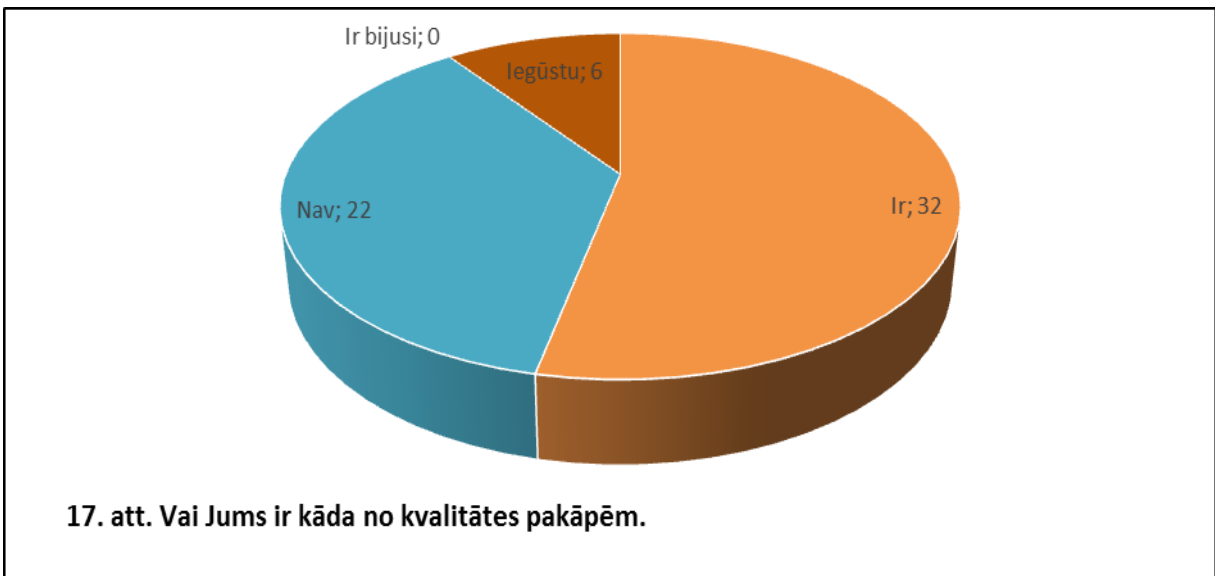
No anketētajām izglītības iestādēm, var secināt ka 51% pedagogu, tas ir nedaudz vairāk kā puse ir vecumā no 40-45. gadiem. Tas liecina ka šajās izglītības iestādēs pedagogu vecums ir ļoti labs, nav pirms pensiju, pozitīva iezīme ir kad sāk parādīties arī gados jauni pedagogi. Aptaujā netika aptaujāti tie pedagogi kuru vecums ir līdz 30. gadiem, šie pedagogi ir vai nu studējošie plus strādājošie, vai nesen tikai pabeiguši studijas. Cik tika ievākta informācija, šie pedagogi nav ieguvuši neviens kādu no kvalitātes pakāpēm, jo cenšas iejusties izglītības iestāžu ikdienā un darba ritmā. Pēc anketām tika aprēķināt, ka vidējais pedagogu vecums ir aptuveni 43 gadi.

Pirmajos divos jautājumos par vecumu un darba stāžu, var novērot kopsakarību, jo vecāks pedagogs jo lielāks darba stāžs, un otrādi.



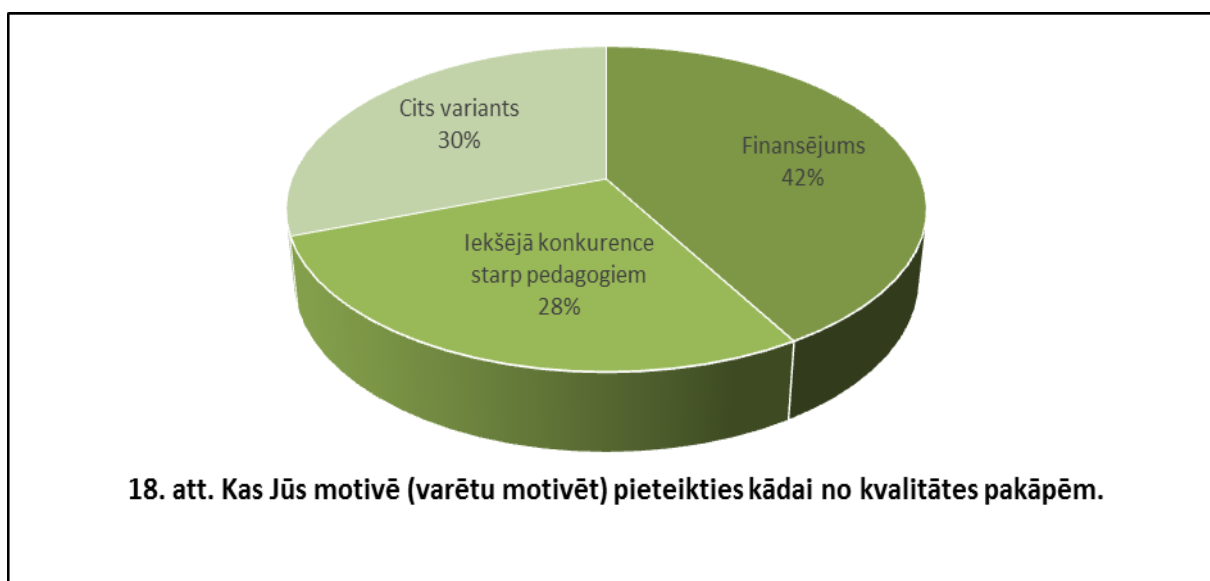
Līdz piecu gadu stāžam nav neviena pedagoga, jo šī vecumu grupa netika intervēt, jo tika uzskatīts un praksē pārbaudīts, ka nesen ienākušie pedagogi izglītības iestādēs, vēl nedomā par kvalitātes pakāpju iegūšanu. No visiem anketētajiem pedagogiem 13 ir tādi kuru darba pieredze ir lielāka nekā 20 gadi, liela viņu daļa kvalitātes novērtēšanu uztver gluži vienkārši, jo ar laiku ir uzkrāta pieredze, un darbs noslīpēts līdz automātismam (sk. 15. un 16. attēlu).

Anketēšanas laikā pārsteidza ka starp tādiem pedagogiem kuriem ir darba stāžs lielāks nekā 10 gadi, ir arī tādi pedagogi, kuri vispār neinteresējas par kvalitātes pakāpes iegūšanu.



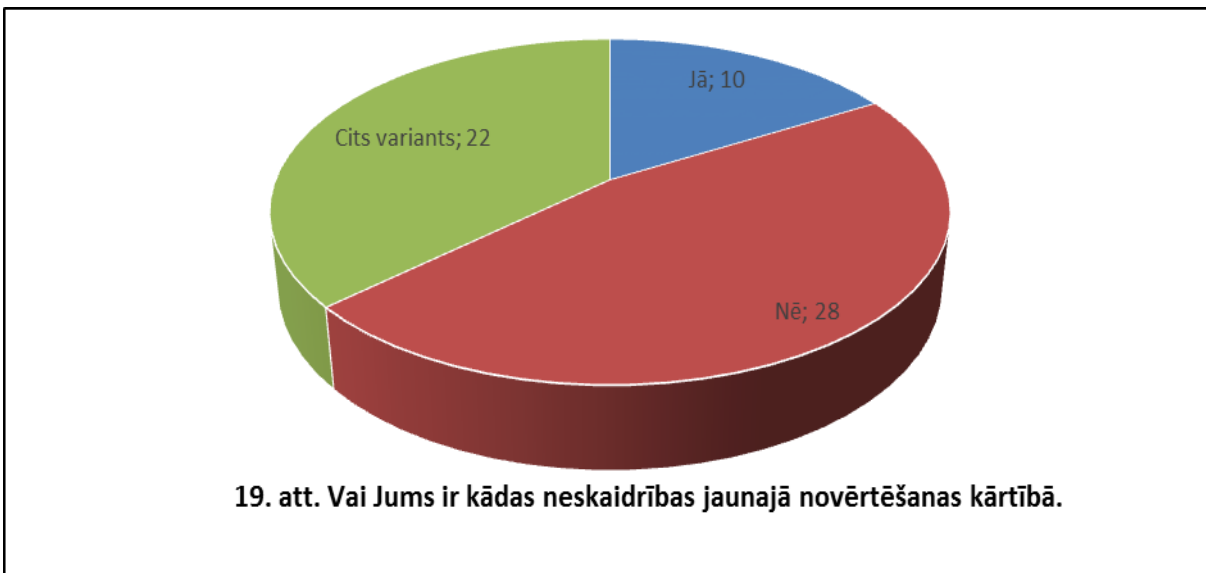
Pedagogi, kuri ir norādījuši, ka iegūst kvalitātes pakāpes, viņi veic kārtējo kvalitātes novērtēšanu, nevis veic to pirmo reizi. Tādu pedagogi, kuriem ir kādreiz bijusi kāda no kvalitātes pakāpēm tagad nav. Nedaudz kā pusei no visiem respondentiem pašlaik ir kvalitātes pakāpes,

taču tās nākošo mācību gadu laikā tiks atjaunotas, jo beidzas termiņš (sk. 17. attēlu). Divdesmit divi pedagogi (30%) norādīja ka viņiem pakāpju nav, iemesli tika noskaidroti nākošajā jautājumā. Jautājumā bija respondenti kas norādīja vismaz divas atbildes.



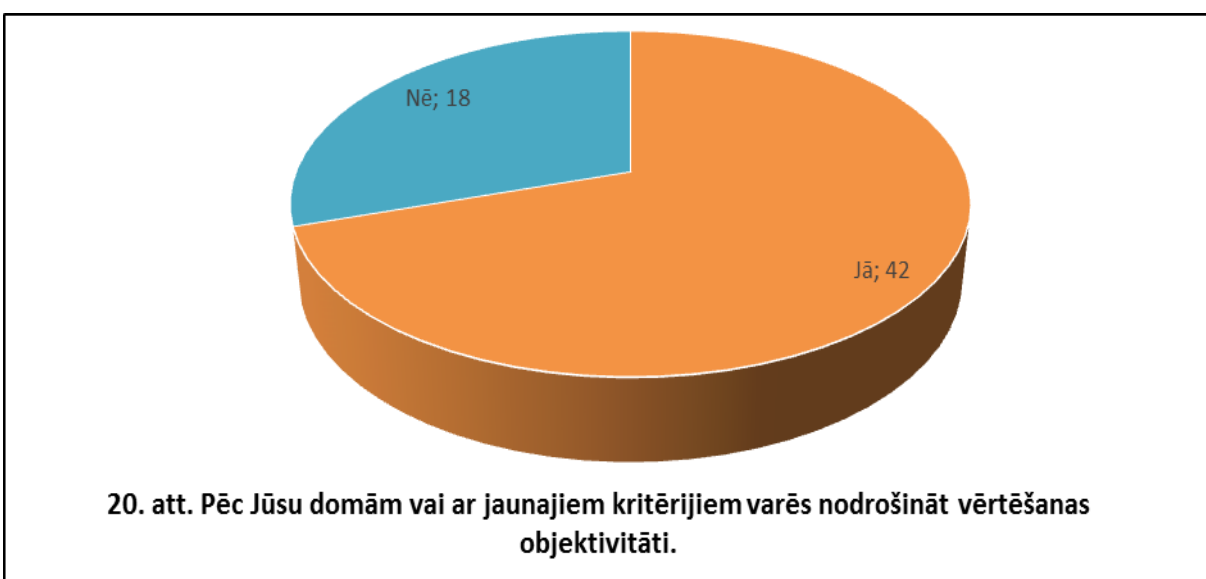
42 % pedagogi norādījuši finansējumu vienu kā nozīmīgāko motīvu, kas stimulē pieteikties kvalitātes pakāpēm. Kokneses novadā pagājušo gadu tika slēgts tehnikums, kā rezultāta daudzi vietējie pedagogi ir palikuši bez darba. Tas ne tikai izveidoja pastiprinātu ārējo konkurenci, bet arī iekšējo starp pedagogiem. Novada ietvaros dažādu novirzienu speciālistu netrūkt, pedagogi ir sākuši bažīties par savām vietām, jo izglītības vadītājiem ir no kā izvēlēties. Protams ir tādi mācību priekšmetu pedagogi, kuri ir pieprasīti jo viņu trūkst valstī. Daudzi no anketētajiem cilvēkiem norādīja arī citus piemērus. Šie dažādie piemēri vairāk bija no mazajām lauku izglītības iestādēm, jo tur ir daudz tādu pedagogu kuri strādā izglītības iestādē un paralēli viņiem mājās ir savas saimniecības. Populārākās atbildes pie citiem variantiem bija nav vajadzības un neredz jēgu kvalitātes pakāpēm. Tie kuri minēja ka nav vajadzības, ir pedagogi ar savām saimniecībām mājās. Otra daļa ir tādi kuri ir pieklājīgā vecumā un viņiem galvenais ir mierīgi sagaidīt pensijas gadus (sk. 18. attēlu).

Izglītības iestādēs tādu pedagogu, kuriem ir neskaidrības par jauno kvalitātes pakāpju vērtēšanas sistēmu nav daudz.



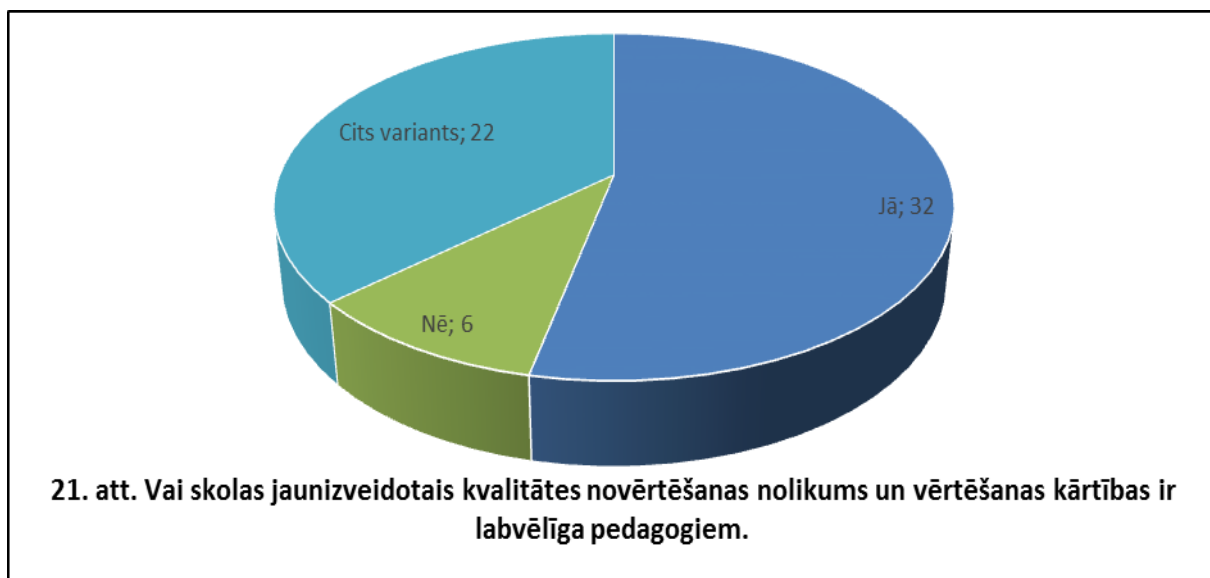
Tie pedagogi kuri minēja ka ir neskaidrības, norādīja kā variantus ka nav redzējuši jaunizstrādāto kritēriju nolikumu skolā. Kā rezultātā nesaprot vai ir atstāti vecie kritēriji, vai vēl ir procesā jauno kritēriju izstrāde. Daži pedagogi norādīja, ka skolā ir jaunie vērtēšanas kritēriji, taču ar tiem līdz galam nav iepazinušies. Tie pedagogi, kuri norādīja atbildi kā citu variantu, ir tie kuri neinteresējas par kvalitātes pakāpju iegūšanu (sk.19. attēlu).

Par objektivitātes nodrošināšanu kvalitātes pakāpju vērtēšanas laikā lielākā daļa respondentu piekrīt ka var nodrošināt. Pie šī skaita ir pieskaitīti visi tie pedagogi, kuriem neinteresē kvalitātes pakāpes, taču viņi atbildējuši visi apstiprinoši ka objektivitāti spēj nodrošināt. Pārējie pedagogi, balstījās uz savu personīgo pieredzi minot piemērus, ka nav bijušas līdz šim nekādas aizķeršanās, vai centieni iegūst novērtēšanas laikā.



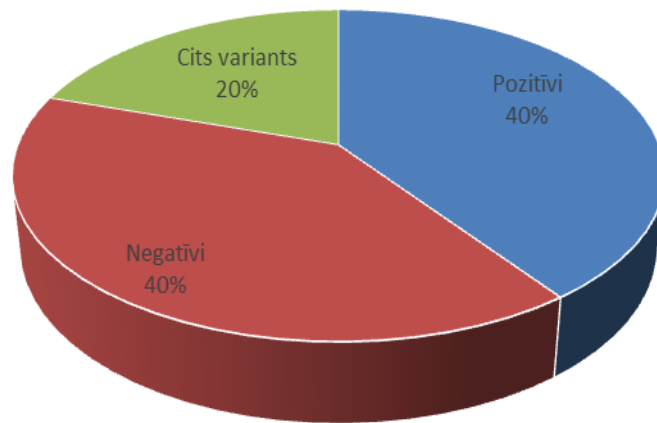
Taču bija arī neliela daļa pedagogu, kas minēja tieši pretējo, ka nevarēs nodrošināt. Ja novērtēšanas komisijā būs tikai vienas izglītības iestādes pārstāvji. Daļa respondentu neko vairāk nepaskaidroja, bet trīs no viņiem minēja piemērus ar ko paši ir saskārušies. Pirms kvalitātes novērtēšanas, ir radušās domstarpības ar izglītības iestādes vadību, par mācību procesu iestādē. Kā rezultātā vadība nepieņemot pedagoga viedokli, ir centusies ieriebt, nepamatoti samazinot iegūto punktu skaitu, un nepamatojot, kas pedagogam nav veikts lai iegūtu augstāku novērtējumu (sk.20. attēlu).

Nākošajā jautājumā par labvēlību pedagogiem jaunajā kvalitātes novērtēšanas nolikumā un vērtēšanas kārtībā, lielākā daļa respondentu atzīmēja kā pozitīvu.



Daudzi minēja to ka vairs nevajadzēs biežās pedagogu portfolio mapes, bet vis process ir izveidots vienkāršāks, kas atvieglo pieteikšanās un novērtēšanas procesu. Tie kuri atzīmēja atbildi nē, kā galveno klupakmeni norādīja, ka pie tā paša darba apjoma, kas ir ticis veikts līdz šim, par kvalitātes pakāpi varēs saņemt mazāk, jo izglītības iestāde, nespējot nodrošināt visiem pedagogiem iepriekšējās piemaksu summas.

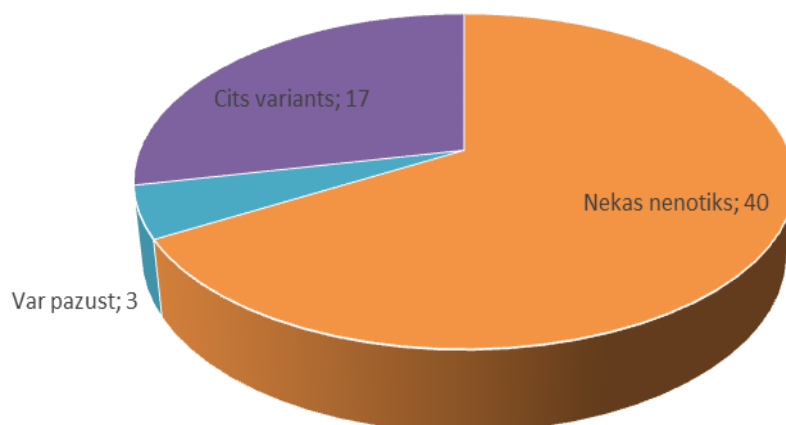
Par kritēriju, ka kvalitātes pakāpe ir derīga tikai izietajā izglītības iestādē, viedokļi dalījās, starp pedagogiem uz pusēm.



22. att. Ko Jūs domājat par jaunajiem kvalitātes kritērijiem ka pakāpe ir derīga vienā izglītības iestādē.

Bija tādi pedagogi, kuri uzskatīja ka tas ir normāli, jo ir dažādas izglītības iestādes, un katrā no tām ir savi izpildāmie uzdevumi un sasniedzamie mērķi. Taču daļa pedagogu uzskata, ka būtu tikai normāli šīs kvalitātes pakāpes pārnest uz citām izglītības iestādēm. Jo šie pedagogi uzskata ka savu darbu veic godprātīgi pēc tīrākās sirdsapziņas, ja pat strādā divās izglītības iestādēs. Ļoti maza daļa pedagogu norādīja ka viņiem nav viedokļa, jo visu savu darba karjeru ir nostrādājuši vienā izglītības iestādē, un viņiem šī problēma nav aktuāla.

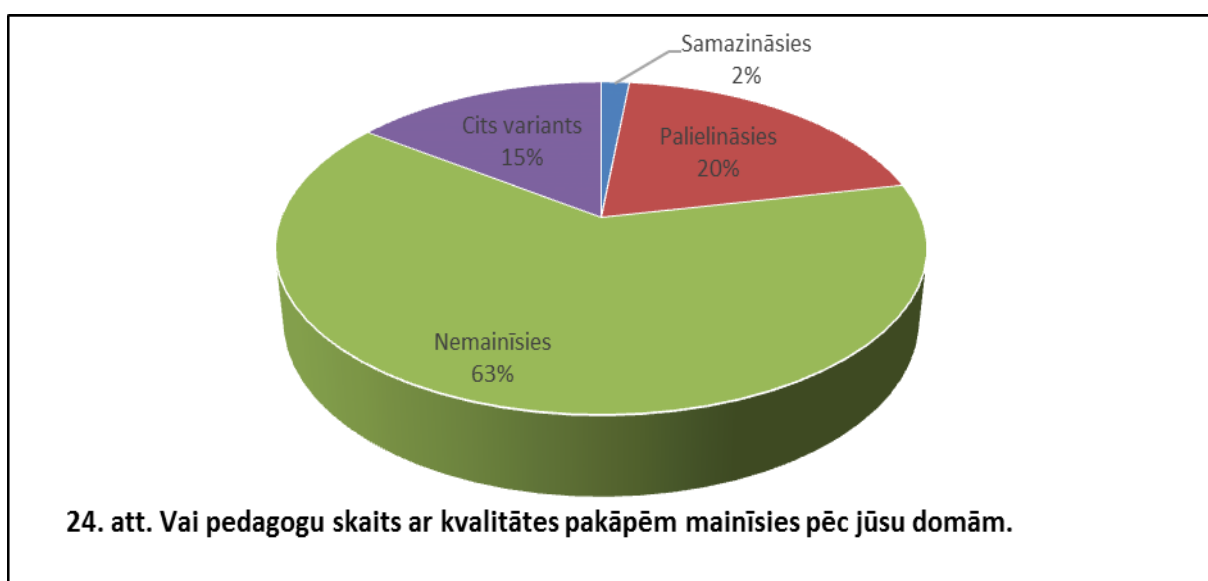
Četrdesmit anketētie pedagogi uzskata ka tuvākā un tālākā nākotnē nekam nevajadzētu notikt kvalitātes kritērijos.



23. att. Jūsu provizoriskais skatījums, kas var notikt ar kvalitātes pakāpēm nākotnē.

Jo tikko izmaiņas ir notikušas, un nebūtu prātīgi, jau uzreiz veikt nākošās izmaiņas. Daži pedagogi norādīja bažas par to ka kvalitātes pakāpes var izzust. Ilgākā laika posmā, izglītības iestādēm nenodrošinot pietiekošu objektivitāti un kvalitāti novērtēšanas laikā, kā arī samazinot vai pavisam atceļot piemaksas par pašām kvalitātes pakāpēm. Tikai 17 no respondentiem minēja citu variantu, ka šīs kvalitātes pakāpes, un novērtēšanas sistēma var mainīties, ar to brīdi kad izglītības iestādēs ieviesies kompetences, un ar šo varētu būt vajadzība pārskatīt atkal nolikumu un vērtēšanas sistēmu (sk. 21. – 23. attēlu).

Respondenti uz pēdējo jautājumu, par to, kā var mainīties pedagogu skaits ar kvalitātes pakāpēm, sadalījās nevienmērīgi. 63% no aptaujātajiem uzskata kas šis skaits nemainīsies, pat dēļ jaunajām izmaiņām. No pedagogiem 12 % uzskata, ka samazinoties prasībām, un papīra birokrātijai var arī palielināties to pedagogu skaits kuri vēlas iegūt kvalitātes pakāpi. No visiem anketētajiem cilvēkiem nezināmu iemeslu dēļ deviņi bija tādi kuri uz šo jautājumu nebija atbildējuši (sk.24. attēlu).



Secinājumi

- Profesionalitātes izpratne dažādās jomās nav vienāda, definīciju šim terminam ir daudz. Pētījumā profesionalitāte tiek saprasta spēja kvalitatīvi izmanto zināšanas, prasmes un attieksmes izglītības jomā paredzēto pienākumu veikšanai.
- Izglītības iestādes ir izstrādāti un aprakstīti jaunie kvalitātes pakāpes kritēriji. Ne visi ar jaunajām izmaiņām ir apmierināti, nepatiku visvairāk izsaka izglītības iestāžu vadītāji. Izmaiņas vēl joprojām rada lielu nesaprašu par finansēšanu un kā šī finansēšana turpināsies vēlāk.
- Iegūtie rezultāti nenorāda uz būtiskām kļūdām vai pārkāpumiem no izglītības iestāžu puses, veicot kvalitātes novērtēšanu. Nav pamata apgalvot, ka pedagogu vērtēšanas sistēma ir labāka nekā iepriekšējā. Lai ko tādu varētu apgalvot, pētījums būtu jāveic plašāks, vairākos novados, kā arī lielākā apjomā pa visu Latvijas valsti dažādos reģionos.
- Nevar arī tagad uzreiz spriest par jauno pedagogu profesionālās novērtēšanas kārtību, jo vēl nav pagājis pat gads kopš tās stāšanās spēkā. Kā tika pētījumā noskaidrots, daudzi ar jaunajām izmaiņām nav apmierināti. Šī neapmierinātība varēja ietekmēt pētījuma rezultātus, jo nevar visas anketu un interviju atbildes uzskatīt par objektīvām.
- Veicot tāda veida pētījumu atkāroti, darba autors uzskata, ka būtu jānogaida vismaz divi vai vairāki gadi, līdz jaunā novērtēšanas sistēma tiktu saprasta un pieņemta pedagogiem un izglītības iestāžu vadītājiem, un tikai tad tāda veida pētījumu varētu uzskatīt par 100% objekt

Ieteikumi pedagogu profesionalitātes vērtēšanas vadības pilnveidei

- Iepazīstināt visus izglītības iestādes pedagogus ar kvalitātes vērtēšanas nolikumu un kritērijiem, lai pedagogiem vēlāk nerastos lieki jautājumi.
- Pie pedagogu un atklātās stundas novērošanas piesaistīt tās nozares (priekšmeta) speciālistu.
- Nodrošināt objektivitāti- vairāk izmantot ārējos vērtētājus, un izglītības iestāžu vadītājiem mazāk baidīties no jauniem speciālistiem, bet gan droši laist viņus skolas vidē.
- Novērtēšanas laikā uzrunāt arī pašus izglītojamos un ņemt objektīvu novērtēšanu arī no viņiem.
- Vadītājiem regulāri turēt roku uz pulsa un to neatlaist arī pēc kvalitāšu pakāpju piešķiršanas, bet gan regulāri pārbaudīt darba kvalitāti, ne tikai reizi 1 - 3 gadiem.

Literatūra un citi avoti

1. **Armstrong, M. A.** (2006), handbook of human resource management practice. London: Kogan Page
2. **Albrehta Dz.** (1989), *Vispārīgās un vispārzinātniskās pētīšanas metodes pedagogijā.* R.:LVU,
3. **Barnett, R., Power,** (1994), Enlightenment and Quality Evaluation, *European Journal of Education*
4. **Bogue, E.G. , Saunders, R.L.,** (1992) *The Evidence for Quality*, San Francisco: Jossey-Bass
5. **Boitmane, I.** (2008), *Personāla atlase un novērtēšana*, Rīga: Lietišķās informācijas centrs
6. **Celma, D.** (2006) *Vadītājs un vadīšana izglītībā*, RaKa
7. **Grinpauks, Z.** (2002), *Izglītības kvalitātes politika Latvijā: rezultāti un perspektīva, esošais un vēlamais*, 2002.- konferences materiāls
8. **Gardner, Don E.,** (1990), Five Evaluation Frameworks: Implications for Decision-Making in Higher Education, in *ASHE Reader Series* (CF. Conrad, J Grants Harworth eds.)
9. **Harvey, L., Green, D.** (1993) *Kvalitātes jēdziens. un: Kvalitātes rokasgrāmata: procedūras un prakse*
10. **Kručinina, M., Magdaļenoka, I.,** (2001) , *Mūsdienu skolas vadība- skola pārmaiņu procesā*, Rīga, RaKa
11. **Kells, H.R.,** (1992) *Self-regulation in higher education: a multi-national perspective on collaborative systems of quality assurance and control*, London: Jessica Kingsley,
12. **Kehre, M.** (2004), *Personālmēdžments uzņēmumā*. Rīga: Turība,
13. **Leilands, J.** (2009) *Jaunā ISO 9001:2008 standarta prasību skaidrojums*, Rīga: Latvijas Vēstnesis
14. **Inne, R., Gailīte, I., Lūse, I., Zīds, O.,** (1998) *Skolvadība- idejas, versijas, pieredze*, Rīga, RaKa,
15. **Mets, L.A.,** (1995) Program Review in Academic Departments, *New Directions for Institutional Research*

- 16. Ministru kabineta noteikumi Nr. 501**, Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas organizēšanas kārtība (22.08.2017). LR likums. Rīga: Latvijas Vēstnesis, skatīts 014.03.2018 <https://likumi.lv/ta/id/293176-pedagogu-profesionalas-darbibas-kvalitates-novertesanas-organizšanas-kartiba>
- 17. Ministru kabineta noteikumi Nr. 350**, Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas kārtība, Rīga 2014, spēku zaudējis 2017, Latvijas Vēstnesis, skatīts 03.04.2018. <https://likumi.lv/doc.php?id=267580>
- 18. Ministru kabineta noteikumi Nr. 662**, Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību, Rīga 2014, Latvijas Vēstnesis, skatīts 03.04.2018. <https://likumi.lv/doc.php?id=269965#piel1&pd=1>
- 19. Pilners, J., Buhvalovs, V.**, (2002), *Skolas pedagogiskā ekspertīze*, Rīga, SIA „Izglītības soļi”
- 20. Raven, J.** (1998), *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. London: H.K. Lewis
- 21. Stevenson, W. J.**, (1990), *Production/Operation management Third edition*—Boston: Irwin
- 22. Šmite, A.**, (2001), *Skolotāju izglītība Latvijā*, izdevniecība RaKa
- 23. Šmite, A.**, (2004), *Izglītības iestādes vadība, I. daļa. Pedagoģis, organizācija, pārmaiņas.*, RaKa.
- 24. Šmite, A.**, (2015), *Pedagoģisko darbinieku tālākizglītība Latvijā (1944 – 1990)*, izdevniecība RaKa
- 25. Šmite, A.**, (2015), *Pedagoģisko darbinieku tālākizglītība Latvijā (1944 – 1990)*, izdevniecība RaKa
- 26.** Valdība apstiprina pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas organizēšanas jauno kārtību. Izglītība un kultūra. Par visu, kas svarīgs izglītībā, ievietots-22.08.2017, skatīts 25.11.2017, <http://www.izglitiba-kultura.lv/zinas/valdiba-apstiprina-pedagogu-profesionalas-darbibas-kvalitates-novertesanas-organizšanas-jauno-kartibu>
- 27. Vorončuka, I.**, (2001), *Personāla vadība*, Rīga: Latvijas Universitāte
- 28. Vught, F.A. van & Westerheijden, D.F.**, (1994), *Towards a general model of quality assessment in higher education*, *Higher Education*

29. Jaunumi un ziņas e-klase, Pedagogi ar 3., 4. Un 5. kvalitātes pakāpi saņems piemaksas, piemaksas, 27.08.2014, skatīts 11.02.2018, <https://www.e-klase.lv/aktualitates/zinas/pedagogi-ar-3-4-un-5-kvalitates-pakapi-sanems-piemaksas?id=9751>

30. <http://psi.lv/public/28754.html> 2018. 04

31. <http://www.tvnet.lv/zinas/latvija/651574-jaunaja-sistema-piemaksas-pedagogiem-varetu-atskirties-cetras-reizes>

32. <https://www.skola2030.lv/par-projektu>

33. <https://www.mk.gov.lv/lv/content/iso>

Anketa

Labdien! Esmu Valdis Silovs, Latvijas Universitātes Biznesa, vadības un ekonomikas un ekonomikas fakultātes maģistra 2. kursa students, maģistra darba ietvaros veicu pētījumu par Pedagogu profesionalitātes vērtēšanu un tās pilnveidi vadībā. Anketa sastāv no vairākiem jautājumiem. Lūdzu izlasiet katru anketas jautājumu un sniedziet atbildi, apvelkot atbilžu variantu vai uzrakstot to. Dati ko sniegsiet ir pilnībā konfidenciāli un tiks izmantoti tikai šī pētījuma ietvaros. Paldies par Jūsu veltīto laiku!

Jūsu vecums

Darba stāžs

1. Vai Jūms ir kvalitātes pakāpe?

- a) Ir
- b) Nav
- c) Ir bijusi
- d) Iegūstu

2. Kas Jūs motivē (varētu motivēt) pieteikties kādai no kvalitātes pakāpēm?

.....
.....
.....

3. Vai Jums ir kādas neskaidrības jaunajā novērtēšanas kārtībā? (atbildi pamatot)

- a) Jā
- b) Nē
- c) Cits variants

.....
.....

4. Pēc Jūsu domām vai ar jaunajiem kritērijiem varēs nodrošināt vērtēšanas objektivitāti?
(atbildi pamatot)

a) Jā

b) Nē

.....
.....

5. Vai skolas jaunizveidotais kvalitātes novērtēšanas nolikums un vērtēšanas kārtība ir labvēlīga pedagogiem? (atbildi pamatot)

a) Jā

b) Nē

.....
.....
.....

6. Ko Jūs domājat par jaunajiem kvalitātes kritērijiem – pakāpe ir derīga 1. Izglītības iestādē? (atbildi pamatot)

a) Pozitīvi

b) Negatīvi

.....
.....
.....

7. Jūsu provizorisks skatījums, kas var notikt ar kvalitātes pakāpēm nākotnē?

.....
.....

.....
.....

8. Vai pedagogu skaits ar kvalitātes pakāpēm pieaugs, samazināsies, paliks nemainīgs, kāpēc Jūs tā domājat?

.....
.....
.....
.....
.....

Intervija

1. Jūsu vecums

2. Darba stāžs

3. Cik daudz šogad ir pieteikušies pedagogi uz kvalitātes pakāpēm?

.....
.....
.....

4. Pēc Jūsu domām, kas varētu motivēt pedagogus piesakoties kvalitātes pakāpēm?

.....
.....
.....

5. Ko varētu censties panākt IZM ar jaunajām izmaiņām kvalitātes novērtēšanā?

.....
.....
.....

6. Kā Jūs nodrošiniet objektivitāti pie pedagogu novērtēšanas?

.....
.....
.....

7. No kādiem sava darba speciālistiem Jūs veidosiet vērtēšanas komisiju?

.....
.....
.....

8. Jūsu skatījums uz to ka iegūtā kvalitātes pakāpe ir derīga tikai vienā izglītības iestādē?

.....
.....
.....

9. Kas varētu sagaidīt kvalitāšu pakāpes nākotnē?

.....
.....
.....

10. Vai pedagogu skaits ar kvalitātes pakāpēm samazināsies, palielināsies, nemainīsies?

.....
.....
.....

11. Mainoties kvalitātes pakāpju novērtēšanas un finansēšanas nolikumam, mainās arī kvalitātes pakāpju finansēšanas modelis, ko Jūs par to domājat?

GALVOJUMS

Es, _____

Apliecinu, ka darbs izstrādāts atbilstoši zinātniskās ētikas principiem.

Darbā izmantotā literatūra u.c. avoti norādīti literatūras u.c. avotu sarakstā.

Dažāda veida informācijai (atziņām, citātiem, attēliem, tabulām u.c.), kas iegūta no minētajiem avotiem, pētnieciskajā darbā un tā pielikumos norādītas atsauces.

Darba autors

(vārds, uzvārds)

(paraksts)

Datums: _____

IZZIŅA PAR AIZSTĀVĒŠANU

Kvalifikācijas darbs/ Bakalaura darbs/ Diplomdarbs/ Maģistra darbs izstrādāts (atbilstošo pasvītrot)

LU _____
(fakultāte)

Ar savu paraksti apliecinu, ka darbs izstrādāts patstāvīgi.

Darba autors _____
(vārds, uzvārds, paraksts)

Rekomendēju darbu aizstāvēšanai.

Darba zinātniskais vadītājs _____
(akadēmiskais amats, zinātniskais grāds, vārds, uzvārds)

Kvalifikācijas darbs/ Bakalaura darbs/ Diplomdarbs / Maģistra darbs aizstāvēts

Pārbaudījuma komisijas 20 . gada _____ sēdē, protokola Nr. _____
vērtējums _____
(vērtējums) (vērtējums vārdiem)

Valsts pārbaudījuma komisijas priekšēdētājs

(akadēmiskais amats, zinātniskais grāds, vārds, uzvārds)

(paraksts)
