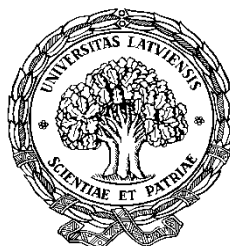


**LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA**



**AUGSTSKOLU DOCĒTĀJU PROFESIONĀLĀ
PILNVEIDE TĀLĀKIZGLĪTĪBĀ**

Promocijas darbs

doktora zinātniskā grāda pedagoģijā (*Dr. paed.*) iegūšanai

Zinātnes apakšnozare: *augstskolas pedagoģija*

Promocijas darba autore:

Sanita Baranova

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:

Dr. habil. paed. profesore **Tatjana Koķe**

**RĪGA
2012**

ANOTĀCIJA

Sanitas Baranovas promocijas darbs pedagoģijas zinātnē augstskolas pedagoģijas apakšnozarē „Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā” izstrādāts Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas nodaļā *Dr. habil. paed.* profesores Tatjanas Koķes vadībā laika posmā no 2007. gada līdz 2011. gadam.

Pētījuma aktualitāti nosaka tendences augstākajā izglītībā pēdējos divdesmit gados Eiropas vienotas augstākās izglītības telpas veidošanās kontekstā un konceptuālas pārmaiņas studiju procesa pedagoģiskajā organizācijā augstskolās. Pētījuma mērķis ir izpētīt augstskolu docētāju profesionālās pilnveides būtību tālākizglītībā un izstrādāt docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepciju ieviešanai augstskolā.

Teorētiskā pētījuma rezultātā izstrādāta augstskolu docētāju profesionālās pilnveides vajadzību izpētē balstīta holistiska pieeja docētāju tālākizglītībai, ietverot formālo/ institucionālo mācīšanos, mācīšanos darba vietā un darba procesā un pašorganizētu mācīšanos. Empīriskajā docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā izpētē izmantota jaukto metožu pieeja, kombinējot kvantitatīvās un kvalitatīvās pētījumu metodes, tādējādi nodrošinot pētījuma rezultātu validitāti un ticamību. Empīriskā pētījuma rezultātā noskaidrotas docētāju profesionālās pilnveides vajadzības tālākizglītībā un noteikta Latvijas Universitātē īstenotās tālākizglītības satura un organizācijas atbilstība šīm vajadzībām. Pamatojoties uz teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātā izstrādāto augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā koncepciju, ir izvirzīti priekšlikumi augstskolu docētāju tālākizglītības satura, institucionālās un pedagoģiskās organizācijas pilnveidei.

Atslēgvārdi: augstskolas docētājs, augstskolas pedagoģija, augstskolas didaktika, profesionālā pilnveide, profesionālās pilnveides vajadzības, tālākizglītība.

ABSTARCT

The doctoral thesis of Sanita Baranova in pedagogy science, Pedagogy of higher education sub-discipline “Professional development of the university faculty in further education” has been worked out in the Pedagogy department of the Faculty of Education, Psychology and Art, University of Latvia, under the supervision of *Dr. habil. paed.* professor Tatjana Koķe from 2007 till 2011.

The trends in higher education in the last twenty years in the context of the formation of common European higher education space and the conceptual changes concerning the organization of the pedagogical process in institutions of higher education determine the topicality of the study. The aim of the research is to study the essence of the university faculty’s professional development and to work out the conception of the faculty’s professional development in further education to be introduced in the institutions of higher education.

The theoretical study resulted in working out the holistic approach to the faculty’s further education that is based on the needs analysis of the faculty’s professional development and which includes the formal/institutional learning, the work place learning and learning in the working process and self-organized learning. The approach of methods, combining the quantitative and qualitative research methods has been used in the empirical study of the faculty’s professional development in further education thus ensuring the validity and reliability of the research results. The empirical study has resulted in finding out the professional development needs of the faculty in further education and in defining the correspondence of the content and organization of the further education implemented at the University of Latvia to these needs. On the basis of the conception of the faculty’s professional development in further education worked out as a result of the theoretical and empirical study recommendations for improving the content of the university faculty’s further education, its institutional and pedagogical organization are put forward.

Key words: university faculty, pedagogy of higher education, didactics of higher education, professional development, professional development needs, further education.

SATURS

Ievads.....	5
1. Augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā teorētiskais pamatojums...	26
1.1. Akadēmiskā personāla profesionālās darbības raksturojums.....	26
1.2. Augstskolu docētāju profesionālās pilnveides vajadzības studiju procesa pārmaiņu kontekstā.....	46
1.3. Augstskolu docētāju tālākizglītības būtība.....	63
1.3.1. Tālākizglītības izpratne mūžizglītības kontekstā.....	63
1.3.2. Formālā tālākizglītība kā augstskolu docētāju profesionālās pilnveides veicinātāja.....	73
1.3.3. Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide, mācoties darba vietā un darba procesā.....	85
1.3.4. Docētāju pašorganizēta mācīšanās kā profesionālo pilnveidi nodrošinošs faktors.....	99
1.4. Inovatīva pieeja tālākizglītībā docētāju profesionālās pilnveides nodrošināšanai...	107
2. Augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā empīriskās izpētes norise un rezultāti.....	114
2.1. Pētījuma organizācija un metodoloģiskais pamatojums.....	114
2.1.1. Pētījuma vispārējs raksturojums.....	114
2.1.2. Pētījuma bāze un metodes.....	121
2.2. Pētījuma rezultāti.....	135
2.2.1. Augstskolu docētāju formālās tālākizglītības institucionālā organizācija Latvijas Universitātē.....	135
2.2.2. Docētāju tālākizglītības mērķgrupas raksturojums.....	145
2.2.3. LU tālākizglītības programmu dalībnieku ikgadējo aptauju rezultātu salīdzinošs izvērtējums.....	152
2.2.4. Docētāju profesionālās pilnveides vajadzību tālākizglītībā izpēte starptautiskā projekta ietvaros	173
2.2.5. Tālākizglītības satura un organizācijas atbilstība docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām.....	211
2.3. Docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepcija.....	218
Nobeigums.....	231
Pateicības.....	235
Izmantotās literatūras un avotu saraksts.....	236
Pielikumi.....	252

IEVADS

Pēdējās divās desmitgadēs Eiropā valstu izglītības politikas un augstskolu līmenī īpaši aktuāla ir diskusija par pārmaiņām augstākajā izglītībā – par vienotas Eiropas augstākās izglītības telpas izveidi, centrā izvirzot problēmjautājumu par augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas izpratni un iespējām. Augstākās izglītības institucionalizēšanās universitātēs pirms vairākiem gadsimtiem uzskatāma par Eiropas kultūras zīmi – simbolu. Respektējot, ka mūsdienu Eiropas valstīs izglītības sistēmas un augstskolu organizāciju kultūru raksturo vēsturiski veidojušos tradīciju atšķirības, jautājumi, kas saistīti ar augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanu, tomēr ir kopīgi risināmi gan Eiropā, gan arī visas pasaules mērogā. Kopumā kā izšķirīga tiek uzsvērta augstskolu institucionālā atbildība kvalitātes nodrošināšanā jeb atbildība par savu *sniegumu* un ieguldījumu sabiedrības ilgtspējīgā attīstībā. (Eiropas Komisija, 2006; ENQA, 2009; Kristofersena un Sursoka, un Vesterheidens, 1998) Izglītības kvalitāte tiek skaidrota kā sociāla kategorija, kas raksturo izglītības procesa stāvokli un rezultativitāti sabiedrības prasību atbilstības kontekstā. (Koķe, 1999) „Latvijas Nacionālās attīstības plānā 2007. – 2013. gadam” (LR RAPLM, 2006) un „Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā līdz 2030. gadam” (Latvijas Republikas Saeima, 2010) kā Latvijas galvenais resurss ir atzīts cilvēks, un izglītība ir viens no nozīmīgākajiem faktoriem cilvēka dzīves kvalitātes uzlabošanā.

Augstākās izglītības institūcijas jau gadsimtiem ilgi ietekmē kultūras un tautsaimniecības attīstību: no vienas puses, tās ir šīs attīstības virzītājspēks, no citas – augstskolas pašas mainās līdzī *laika garam* (Böhme, 2008), radot studentiem iespēju kļūt kompetentiem savā dzīvesdarbībā. Arī katrai augstskolai ir sava attīstības vēsture, unikāla misija un pazīmes, kas to padara atšķirīgu no citām. Tomēr augstskolas allaž ir bijušas vietas, kurās ir koncentrējušies cilvēkresursi, uzkrātas un transformētas zināšanas. Jāievēro, ka zināšanu sabiedrībā, uz kuru tiecamies, galvenā loma ir pašiem cilvēkiem, jo zināšanu *nesējs* ir vienīgi cilvēks. Turklāt inovatīvā ekonomika pieprasa arvien jaunas kompetences, rada vajadzību sistemātiski papildināt savas zināšanas un prasmes, lai adaptētos darba tirgū. „Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā 2030. gadam” tiek atzīts, ka Latvijas izglītības sistēma nav pietiekami elastīga, risinot pieaugušo tālākizglītības vajadzības. (Koķe, 2008; LR RAPLM, 2006; Latvijas Republikas Saeima, 2010)

Paradigmu maiņa izglītībā nozīmē būtiskas pārmaiņas augstskolas studiju procesa organizācijā, definējot jaunus uzdevumus un lomas tā dalībniekiem – docētājiem un studentiem. Pārejot uz kompetenču pieeju un studentcentrētu pieeju studiju procesā, aktualizējas jautājumi – kā docētājs zina, kādas kompetences jāiegūst studentam, kā šīs zināšanas ietekmē docētāja profesionālo darbību, kā šajā kontekstā docētājs modelē, veic, novērtē savu darbību un rada inovācijas? Profesionālo kompetenču pilnveidei mūsdienās tiek pievērsta aizvien lielāka

uzmanība ne tikai studentu studijās, bet arī augstskolas akadēmiskā personāla darbībā, jo meistarība un kompetences ir acīmredzami nepieciešamas efektīvai darbībai, tās ir ne tikai rezultāti, bet arī līdzekļi dziļākas izpratnes sasniegšanai. Augstskolas docētāja profesionālā darbība nozīmē darbu sociāli mainīgā sabiedrības kultūrkontekstā, veicinot studējošo mācīšanās kvalitāti mūžizglītībai, nodrošinot akadēmisko studiju un zinātniskās pētniecības integrāciju uz augstākās izglītības un zinātnes vienotības principa pamata. (Brendel & Eggenberger & Glathe, 2006; Fulans, 1999; Medina-Rivilla, 2009)

Studiju procesa kvalitāti augstskolā nosaka dažādi faktori: studiju saturs, studiju organizācija, studentu sasniegumi, studiju rezultāti, kā arī docētāju profesionālā darbība. No vienas puses, augstākās izglītības uzdevumi ir jaunās paaudzes – studentu sagatavošana dzīvei demokrātiskā sabiedrībā un nodarbināmībai (angļu val. *employability*) darba tirgū, bet, no otras puses, ir jāskata docētāju profesionālā gatavība un spēja veikt šos uzdevumus. (Pankow, 2008; Rauhvargers, 2003) Akadēmisko personālu raksturo augstas kvalitātes mācību darbs, kas nodrošina plānoto studiju rezultātu sasniegšanu. Augstskolu docētāji ar savu darbību ietekmē visu augstākās izglītības nozaru attīstību un likumsakarīgi arī speciālistu sagatavošanu visās tautsaimniecības nozarēs. (Garleja, 1999; Zigmunde, 2008) Lai docētājs efektīvi varētu strādāt, viņam nepietiek būt profesionālim kādā zinātnes nozarē vien, bet nepieciešamas arī starpdisciplināras (angļu val. *interdisciplinary*) kompetences. 21. gadsimta sākumā vienas no šādām nepieciešamām kompetencēm ikvienam, kas strādā pedagoģisku darbu gan pirmsskolas izglītības iestādēs, gan skolā, gan augstskolā, ir kompetences pedagoģiskās darbības jomā. (Beyer, & Knöpfel & Storck, 2002; Garleja, 1999) Kā norāda zinātniece Rasma Garleja (1999), mūsdienās novecojis ir uzskats, ka docētājam ir jābūt profesionālim tikai savā priekšmetā un ka augstskolā par docētāju var strādāt katrs, kurš ir labs vai izcils speciālists noteiktā nozarē. Pedagoģiskajā darbībā ir nepieciešamas kompetences, kuras varētu radoši lietot, nodrošinot savas profesionālās pedagoģiskās darbības kvalitāti. Par to profesionālās attīstības gaitā pārliecinās ikviens augstskolas docētājs, sastopoties ar jautājumu, kā integrēt teoriju ar praksi savā profesionālajā darbībā, kā savu pieredzi *nodot* citiem.

Kā viena no Latvijas augstākajā izglītībā dominējošajām problēmām Pasaules Bankas veiktajā pētījumā (Brunner, 2003) tika uzsvērtā mācīšanas/ docēšanas kvalitāte (angļu val. *Quality of teaching*) un augstākās izglītības institucionālā organizācija (angļu val. *Institutional organization of Higher Education*). Latvijā pietrūkst pētījumu par augstskolas docētāju pedagoģisko pieredzi un izglītību, kā tā ietekmē mācībspēku pedagoģisko darbību, izglītojot jaunos speciālistus visās zinātņu nozarēs. Vairākās pēdējos desmit gados aizstāvētajās disertācijās augstskolas pedagoģijā (piemēram, Z. Rubene (promocijas darbs un monogrāfija – 2004, I. Lūka (2007), A. Zigmunde (promocijas darbs – 2007/ monogrāfija – 2008), I. Margeviča (2008), G. Lapiņa (2008), K. Oganisjana (2010)) un zinātniskās publikācijās ir aktualizēta

nepieciešamība pēc pētījumiem par augstskolu docētāju profesionālās darbības kvalitāti Latvijā, par docētāju profesionālo pilnveidi sociālkultūras (Maslo, 2006) un pedagoģiskās kultūras (Žogla, 2001a) pārmaiņu kontekstā. Augstskolās nav pietiekami apzinātas iespējas un līdz ar to netiek izmantots potenciāls – augstskola kā docētāju tālākizglītības institūcija.

Tajā pašā laikā vienotas Eiropas augstākās izglītības telpas attīstības kontekstā tiek izstrādātas studiju programmas, kuras kļūst par apzinātu docētāju mācīšanās vietu (vienlaikus ir arī docētāju tālākizglītības programmas). (Gento, 2007) Augstskolas joprojām saglabājas kā studēšanas un pētniecības vietas, tomēr dažādu izmaiņu sabiedrībā dēļ tās kļūst par mūžizglītības institūcijām. Līdz ar to docētājs universitātē ir ne tikai tas, kurš *māca*, bet kurš arī *mācās*. Turklāt *mācās no tiem, kurus māca*, un *mācās no tā, kā pats māca* – mācās savā profesionālajā darbībā. Tāpēc docētāju tālākizglītības procesu būtiski ir organizēt tādā veidā, lai mācībspēki mērķtiecīgi apzinātu savas profesionālās pilnveides vajadzības un izmantotu iespējas mācīties.

Mūsdienu sociālekonomiskajos apstākļos (resursu nodrošinājums, demogrāfiskā situācija) tas varētu kļūt izšķiroši ne tikai augstskolas darbības kvalitātes nodrošināšanai, bet arī tās pastāvēšanai. Studentcentrētas pieejas īstenošanas, studiju un pētniecības vienotības principa ievērošanas nepieciešamība rada docētājiem jaunus izaicinājumus: pieaug dialoga starp pētniekiem un politikas veidotājiem nozīmīgums, formālās, neformālās un informālās mācīšanās integrācijas, inovāciju un uzņēmējspēju (angļu val. *innovation and entrepreneurship*) sekmēšana (Bridges & Smeyers & Smith, 2009; Carlsen, 2009; Eiropas Komisija, 2009; European Commission, 2010), kas saistīta ar cilvēka spēju pārvaldīt procesus, pieejamos resursus, līdz ar to augstskolu docētāju profesionālās pilnveides aktualizācija ir saistīta ar augstākās izglītības pārmaiņu kontekstu, jauniem pedagoģiskajiem izaicinājumiem, nodrošinot studiju kvalitāti.

Eiropas asociācijas kvalitātes nodrošināšanai augstākajā izglītībā izstrādātajā publikācijā „Standarti un vadlīnijas kvalitātes nodrošināšanai Eiropas augstākās izglītības telpā” (ENQA, 2009) uzsver, ka augstskolā studentiem galvenais pieejamais un nozīmīgākais mācību resurss ir docētājs. Tāpēc augstskolām jāveic kvalitātes nodrošināšanas pasākumi, lai pārliecinātos, ka studentu mācīšanās iesaistītais personāls ir attiecīgi kvalificēts un kompetents: pārzina un izprot docējamo priekšmetu, viņam ir nepieciešamās prasmes un pieredze, lai savas zināšanas un izpratni efektīvi nodotu studentiem dažādos mācību kontekstos un saņemtu atgriezeniskās saites informāciju par savu darbu. Augstskolai (organizācijai, kas mācās) docētājiem jādod iespēja papildināt un paplašināt savas docēšanas spējas tālākizglītībā un jānodrošina vērtēt savas prasmes (jāveic pašnovērtējums indivīda līmenī). Docētāju tālākizglītība ir kā potenciāls izglītības kvalitātes nodrošināšanā: tiek saistīts augsts izglītības līmenis ar atbilstīgu docētāju izglītības, kvalifikācijas līmeni un profesionālās darbības kvalitāti. Vairāki zinātnieki (Koķe, 2002a; Ziep, 1990; Žogla, 2001c) savos pētījumos secinājuši, ka gan studiju procesa, gan tālākizglītības procesa kvalitāte pamatojas atbilstīgā docētāja kompetencēs, kas attiecīgi izpaužas viņa

profesionālajā darbībā studiju procesā. Visbiežāk pētnieku (Blom, 2000; Hessens, 1929a; 1929b; Rubene, 2008; Schmidkunz, 1907; Vēbers, 1921/ tulk. 2002; Vedins, 2011; Wildt, 2009) diskusijas saistītas ar jautājumu skaidrošanu un pamatošanu – docētājs ir pedagogs vai docētājs ir zinātnieks, cik lielā mērā viņš pārstāv katru no šīm dzīvesdarbības jomām. Augstskolas docētāja profesionālā pedagoģiskā darbība zinātniskajā, metodiskajā literatūrā un augstākās izglītības dokumentos tiek izvirzīta kā viens no svarīgākajiem studiju kvalitātes vērtēšanas indikatoriem. (Böss-Ostendorf & Senft, 2010; ENQA, 2009; Macke & Hanke & Viehmann, 2008; Pankow, 2008; Schmidkunz, 1907) Jāatzīmē divas iespējamās docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības izpētes dimensijas: docētāju profesionālā pilnveide kā zinātniskās izpētes objekts un docētāju profesionālā pilnveide kā pašu docētāju savas profesionālās darbības un attīstības izpētes objekts.

Pētījuma problēma

Latvijā augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā kļuva aktuāla līdz ar valstiskās neatkarības atgūšanu 1991. gadā (Žogla, 2001b), kad notika pāreja no totalitāras uz demokrātisku valsts iekārtu (Rubene, 2008) un sabiedrībā nostiprinājās apziņa par augstāko izglītību kā valsts konkurētspējas priekšnosacījumu (Baumanis, 2002; Pankow, 2008). Augstākās izglītības reformu kontekstā nozīmīga kļuva vajadzība veikt konceptuālas izmaiņas studiju procesā un būtiski kļuva jautājumi par inovācijām augstskolas pedagoģiskajā procesā, augstskolas didaktikā (Blūma, 2001; Koķe, 2002a; Samuseviča, 2002; Rubene, 2006; Žogla, 2001b), kas sākotnēji rosināja augstskolu akadēmisko personālu mācīties no ārvalstu kolēģu pieredzes, kā arī pakāpeniski izstrādāt savu piedāvājumu, kas atbilstu aktuālajām docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām. Tomēr galvenokārt šī joma Latvijā attīstījies vairāk kā praktiska darbība – tālākizglītības programmu, kursu augstskolas didaktikā piedāvājuma izstrāde augstskolās, nevis kā zinātniskās pētniecības objekts pētījumos augstskolas pedagoģijā. Latvijā augstskolas docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītības īstenošanas pieredzē līdz šim nav pietiekami pētīta: ir izzināti atsevišķi docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā elementi un aspekti, bet nav skatīta problēma kopumā. Piemēram, Ausma Golubeva promocijas darbā „Studiju programmas direktora kā vadītāja darbības kompetence un profesionālā pilnveide” (2010) vadībizinātnes nozarē pievērsusies docētāju – programmu direktoru kompetences izpētei un izstrādājusi profesionālās pilnveides programmas projektu. Savukārt Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola (tagad – akadēmija) (RPIVA) 2006.– 2007.g. profesores *Dr. habil. paed.* Ausmas Šponas vadībā īstenojusi ESF līdzfinansētu projektu „Latvijas pedagoģisko augstskolu mācībspēku profesionālo kompetenču pilnveide zinātniskās pētniecības jomā” (RPIVA, 2007), kā rezultātā izstrādāta un īstenota tālākizglītības programma Latvijas augstākās izglītības iestāžu, kurās īsteno pedagoģijas studiju programmas, docētājiem zinātniskās pētniecības prasmju attīstībai. Zināms, ka vairākas augstskolas Latvijā (LU, LLU, RTU, DU)

īsteno docētāju tālākizglītības programmas, taču docētāju tālākizglītības piedāvājums ir nepārskatāms un neveido augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības sistēmu.

Promocijas darbā noteiktas un risinātas vairākas pedagoģiskas pretrunas: pretruna starp izpratni par docētāju tālākizglītības būtību un reālo tālākizglītības organizāciju; pretruna starp docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām un tālākizglītības piedāvājumu (saturu un mācīšanās organizāciju); pretruna starp docētāju profesionālo pilnveidi tālākizglītībā un profesionālajā darbībā veicamajām pārmaiņām (tālākizglītībā apgūtā izmantojums pedagoģiskajā darbībā).

LU Senāta apstiprinātajā „LU Stratēģiskajā plānā 2010. – 2020. gadam” kā viens no rezultatīvajiem rādītājiem attiecībā uz akadēmisko personālu noteikts: „2011. – 2014. gadā LU izveido mācībspēku atbalsta struktūru jaunākās metodikas, didaktikas un tehnikas apguvei, kā arī labākās pieredzes pārņemšanai”. (*Latvijas Universitātes Stratēģiskais plāns 2010. – 2020. gadam*, 2010, 34) Vairākās LU vadības pārstāvju publikācijās (Auziņš, 2011; Lācis, 2002; Muižnieks, 2004, 2007) paustas atziņas par akadēmiskā personāla pilnveides pedagoģiskās darbības jomā nozīmību, kas apliecina, ka institucionāli šī problēma ir apzināta. Taču nepieciešams izstrādāt docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības sistēmas attīstīšanai institucionālās un pedagoģiskās organizācijas pamatotus risinājumus.

Tādējādi var rezumēt, ka pētījuma aktualitāti raksturo vairākas dimensijas:

- globāli to nosaka pieaugošais informācijas apjoms, studiju vides modernizācija, studiju internacionalizācija, studentu un docētāju mobilitāte un nepārtrauktās pārmaiņas dažādos izglītības kvalitātes nodrošināšanas līmeņos;
- sociālekonomiski – pieprasījums pēc docētājiem, kas spēj nodrošināt studiju un pētniecības vienotību;
- institucionāli – augstskolas kā *organizācijas, kas mācās attīstība*, iekļaušanās mūžizglītības sistēmā;
- pedagoģiski – studiju procesa izpratnes un organizācijas maiņa, pedagoģiskā procesa dalībnieku lomas un uzdevumi; izpratne, ka mācās ne tikai studenti, bet arī docētāji.

Pētījuma sociālkultūras, politiskā, tautsaimnieciskā, pedagoģiskā aktualitāte un autores pētnieciskās intereses noteica **promocijas darba temata** „Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā” izvēli.

Pētījuma aktualitātes raksturojums un problēmas apzināšana palīdzēja formulēt **pētījuma jautājumus**:

- Kādas ir augstskolu docētāju profesionālās pilnveides vajadzības tālākizglītībā?
- Kāda ir docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā izpratne?
- Kā esošais tālākizglītības piedāvājums/ nodrošinājums atbilst docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām?

- Kādas pārmaiņas nepieciešams īstenot augstskolu docētāju tālākizglītībā?

Pētījuma objekts: tālākizglītības process.

Pētījuma priekšmets: docētāju profesionālā pilnveide.

Pētījuma mērķis: izpētīt augstskolu docētāju profesionālās pilnveides būtību tālākizglītībā un izstrādāt docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepciju ieviešanai augstskolā.

Analizējot zinātnisko literatūru, normatīvos aktus un docētāju tālākizglītības īstenošanas pieredzes materiālus, pētījuma gaitā tika formulēta **pētījuma hipotēze:**

Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā tiek nodrošināta, ja

- tālākizglītības satura piedāvājums un organizācija tiek balstīta docētāju profesionālās pilnveides vajadzību izpētē;
- docētāju mācīšanās tālākizglītībā tiek organizēta holistiski, ietverot formālo/institucionālo mācīšanos, mācīšanos darba vietā un darba procesā un pašorganizētu mācīšanos.

Tā kā pētījumam tika izvēlēta kvalitatīvā pieeja, hipotēze tika precizēta pēc pētījuma priekšmeta būtības izpēti zinātniskajā literatūrā, normatīvajos aktos un situācijas izvērtēšanas praksē. Uz tā pamata pētījuma autore izveidoja priekšstatu un formulēja hipotētisku pieņēmumu par docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā pedagoģiskajām iespējām.

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, atbildētu uz pētījuma jautājumiem un pārbaudītu hipotēzi, tika izvirzīti **pētījuma uzdevumi.**

Teorētiskā pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt zinātnisko literatūru augstskolu docētāju tālākizglītības un profesionālās pilnveides izpratnes atklāšanai, sistematizēt pieejas tālākizglītības izpratnei.
2. Raksturot augstskolu docētāju profesionālās darbības dinamiku vēsturiskā kontekstā un noteikt docētāju aktuālās profesionālās darbības jomas un profesionālās pilnveides vajadzības.
3. Veikt salīdzinājumu starp Latvijas un Vācijas pieredzi docētāju tālākizglītības jomā.
4. Izpētīt augstskolas docētāju formālās tālākizglītības būtību.
5. Raksturot docētāju profesionālo pilnveidi kā mācīšanos profesionālajā darbībā un pašorganizētu mācīšanos.
6. Formulēt pētījuma sākotnējo hipotēzi un attīstīt to pētījuma gaitā.

Pētījuma empīriskās daļas uzdevumi:

1. Raksturot docētāju tālākizglītības mērķgrupu.
2. Salīdzinoši analizēt tālākizglītības programmu dalībnieku programmu īstenošanas novērtējumu.
3. Noskaidrot augstskolu docētāju profesionālās pilnveides vajadzības (satura un organizācijas komponenti) tālākizglītībā.

4. Noteikt esošā tālākizglītības satura un organizācijas atbilstību docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām.
5. Integrējot teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātus, izstrādāt mūsdienu Latvijas apstākļiem atbilstīgu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā koncepciju.
6. Iegūt koncepcijas ideju ekspertnovērtējumu un izstrādāt praktiskus ieteikumus koncepcijas ieviešanai.

Pētījumā izmantotās metodes

Datu ieguves metodes:

- Zinātniskās literatūras un metodiskās literatūras (augstskolas didaktikā) analīze.
- Dokumentu analīze.
- Aptaujas (rakstiskas).
- Fokusgrupu diskusijas.
- Daļēji strukturētas intervijas (ekspertintervijas).

Datu apstrādes un analīzes metodes:

- Kvantitatīvo datu apstrāde ar datu matemātiskās statistikas analīzes metodēm apstrādes programmās Microsoft Office Excel 2007 un SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) 18.0 versijā:
 - faktoru analīze, aprakstošā statistika (*Descriptive statistics*); Kronbaha alfa tests (*Cronbach's Alpha test*) jeb ticamības (*Reliability*) pārbaude, biežuma (*Frequencies*) sadalījums; būtiskuma līmenis un Pīrsona korelācijas koeficients (*Pearson correlation coefficient*), datu grafiska attēlošana.
- Kvalitatīvo datu apstrāde:
 - kvalitatīvajiem datiem noteikts kodu atkārtošanās biežums (fokusgrupu diskusijas, intervijas)
 - kvalitatīvo datu (fokusgrupu diskusiju, interviju, dokumentu (tālākizglītības programmu)) kontentanalīze.
- Kvantitatīvo un kvalitatīvo datu interpretācija.

Pētījuma bāze un izlase

Kā empīriskā pētījuma bāzes vieta izvēlēta Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte (turpmāk LU PPMF). Šo izvēli pamato vairāki fakti: Latvijas Universitāte tūlīt pēc Latvijas neatkarības atgūšanas 20. gs. 90. gados pārmaiņu visās sabiedriskās darbības jomās ieviešanas kontekstā kā pirmā augstskola Latvijā sadarbībā ar ārzemju ekspertiem un citu Latvijas augstskolu kolēģiem realizēja docētāju profesionālās pilnveides kursus un docētāju pieredzes apmaiņas braucienus; iegūstot starptautisko pieredzi un mācoties no tās, LU tika sekmēta gan Latvijas augstskolu docētāju profesionālā pilnveide, gan tika rosināts darbs augstskolu akadēmiskā personāla profesionālās pilnveides tālākizglītībā, LU pakāpeniski

izstrādāja arī formālās tālākizglītības programmas (atbilstīgi tajā laikā Latvijas Republikā pieņemtajiem normatīvajiem aktiem), kuru mērķgrupa un dalībnieki ir visu augstskolu dažādu zinātņu nozaru docētāji.

Kā pētījuma avoti izmantoti LU PPMF īstenoto docētāju tālākizglītības programmu apraksti (pieejami Latvijas Universitātes Informatīvās sistēmas (LU IS) publiskajā piekļuvē).

Katrā pētīšanas posmā atkarībā no tā uzdevumiem un izmantotajām pētīšanas metodēm dalībnieku atlase un skaits mainījās. Kopā pētījuma ietvaros organizētajās aptaujās piedalījās 330 Latvijas augstskolu docētāji un topošie docētāji (t.sk. doktoranti), fokusgrupu diskusijās – 35 dalībnieki (22 augstskolu docētāji, 6 docētāju tālākizglītības eksperti, 7 studenti), intervijās – 3 docētāju tālākizglītības programmu direktori/ mācību vadītāji. Daļa respondentu 2006. gada starptautiskā projekta ietvaros piedalījās gan aptaujā, gan fokusgrupu diskusijās. Divas 2011. gadā intervētās tālākizglītības programmu direktores piedalījās arī fokusgrupu diskusijās 2006. gadā.

Pētījuma gaitā noteiktas **pētījuma robežas**, jo, tā kā pētījums veikts par bāzi izmantojot LU PPMF īstenotās tālākizglītības programmas, izlasē iekļaujot šo programmu dalībniekus un īstenotājus, pētījuma rezultātus nevar uzskatīt par reprezentatīviem valstij kopumā. Pētījums atklāj LU docētāju tālākizglītības attīstības iespējas, taču pētījuma rezultātu – izstrādāto docētāju tālākizglītības koncepciju var izmantot par pamatu, lai veicinātu citu augstskolu docētāju tālākizglītības attīstību, kā arī sadarbību starp LU un citām Latvijas augstskolām docētāju tālākizglītības īstenošanā. Šo pētījuma rezultātu vispārināšanas potenciālu atklāj empīriskā pētījuma noslēgumā veikto ekspertinterviju rezultāti.

Mūsdienu strauji sociāli mainīgajos informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos ikviena pētījuma nozīmīgs komponents ir sociālkultūras konteksta analīze. Promocijas pētījums veikts, analizējot plašu zinātniskās literatūras klāstu par citu Eiropas valstu pieredzi un tradīcijām attiecīgā jautājuma izpētē, kā arī izmantojot starptautiski izstrādātu pētījuma metodoloģiju. Lai izzinātu augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā kā pedagoģiska fenomena būtību un attīstības perspektīvu, sākotnēji promocijas darba ietvaros veikts pārskata teorētiski analītiskais pētījums, ko raksturo „plaša literatūras, avotu, dokumentu analīze, datu salīdzināšana, interpretācija”. (Špona un Čehlova, 2004, 58) Šajā pētījuma posmā tika veikta zinātniskās literatūras pedagoģijā, filozofijā, vēsturē, psiholoģijā, politikā, socioloģijā, komunikāciju zinātnē, vadībzinātnē un dokumentu analīze, un pētījuma daļas rezultāti veido promocijas darba teorētisko daļu.

Pētījuma teorētisko un metodoloģisko pamatu veido:

- augstskolas docētāja izpratne augstākās izglītības un augstskolas pedagoģijas vēsturiskās attīstības kontekstā un mūsdienās (Finkenstaedt, 2010; Garleja, 2006b; Hessens, 1927; Jaspers, 1999; Klinge, 2004; Krūze, 2006; Liotārs, 1979/ tulk. 2008;

- Vandermeersch, 1996; Vēbers, 1921/ tulk. 2002; Verger, 1993; Roth, 2001; Rubenis, 2007; Schmidkunz, 1907; Stradiņš, 2009; Zigmunde, 2008),
- augstskolas pedagoģijas un augstskolas didaktikas izpratne (Latvijas Zinātnes padome, 1999; Macke & Hanke & Viehmann, 2008; Špona un Čehlova, 2004; Wildt, 2009; Žogla, 2001b),
 - atziņas par profesionālās pilnveides vajadzību izpratni, izpēti un apzināšanu (Faulstich & Zeuner, 2010; Gieseke, 2008; Wöltje & Egenberger, 1996),
 - pieaugušo izglītības vajadzību izpēte, profesionālās pilnveides vajadzību izpēte (Andersone, 2007; Arnold & Nolda & Nuissl, 2010; Faulsicht, 2010; Grüner, 2000; Moran, 2001; Prets, 2000),
 - mūžizglītības idejas teorētiskais un praktiskais pamatojums, tālākizglītības izpratne (Faulstich, 2005; Knowles & Holton & Swanson, 2007; Nuissl, 2006; Koķe, 2002c; 2009; Knoll, 1998; Komenskis, tulk.1992; Гершунский, 1998),
 - pieaugušo pedagoģijas un andragoģijas teorētiskie pamati (Jarvis, 2004; Knoll, 1998; Knowles & Holton & Swanson, 2007; Koķe, 1999; Lieģeniece, 2002),
 - izpratne par pašorganizētu mācīšanos (Arnold & Nolda & Nuissl, 2010; Faulstich, 2005; Fuhr & Ganon & Hof, 2011; Siebert, 2006),
 - atziņas par tālākizglītību darba vietā (Wöltje & Egenberger, 1996) un mācīšanos darba vietā un darba procesā (Elkjaer & Wahlgren, 2006; Fahr, 2009; Illeris, 2011), organizāciju mācīšanos (angļu val. *Organizational learning*) (Argyris & Shön, 1974; Fahr, 2009),
 - idejas par konceptiem *mācīšanās mācīt* augstākajā izglītībā (angļu val. *learning to teach in higher education*) (Fanghanel, 2011; Ramsden, 2003) un *mācīties mācot* (angļu val. *Learning By Teaching*; vācu val. *lernen durch lehren*) (Martin & Grzega, 2009), mācīšanos no pieredzes (Jarvis, 2004; Knowles & Holton & Swanson, 2007; Koķe, 1999; Дьюи, 2000; Роджерс & Фрейберг, 2002),
 - atziņas par mācīšanu/ docēšanu kā studentu mācīšanās organizēšanu (Maslo, 2006; Medina-Rivilla, 2009; Rubene, 2008; Winteler, 2004; Žogla, 2001b, 2001c); mācīšanu kā studentu mācīšanās pārvaldīšana, vadīšana (Blūma, 2004),
 - atziņas par pedagoģiskās darbības jomā nepieciešamajām kompetencēm kā 21.gs.pamatkompetencēm (Beyer & Knöpfel & Storck, 2002; Garleja, 1996, 1999; Zigmunde 2008) un uz nākotni (nākotnes darbību) orientēto kompetenču pilnveidi (Domínguez Garrido & Medina-Rivilla *et.al.*, 2010), docētāju kompetenču profili (Brendel & Eggensperger & Glathe, 2006; Medina-Rivilla, 2009),
 - holistiskā pieeja sistēmu pētīšanai (Fahr, 2009; Luhmann, 1995; Siliņš, 2008; Vedins, 2008),

- koncepcijas izstrādes teorētiskie principi (Dewe& Weber, 2007; Forands, 2006; Šmite, 2004a),
- izpratne par augstskolu kā organizāciju (Pellert& Widmann, 2008; Teichler, 2007), augstskolu personāla un organizācijas attīstību, personāla menedžments augstskolā (Pellert& Widmann, 2008; Wöltje& Egenberger, 1996),
- atziņas par augstāko izglītību kā tautsaimniecības nozari un tautsaimniecības attīstības veicinātāju (Garleja, 1996; Koķe, 2008; OECD–IMHE, 2009),
- atziņas par pētnieciskā procesa pedagoģijā metodoloģiju un organizāciju (Albrehta, 1998; Fahr, 2009; Geske un Grīnfelds, 2006; Jarvis, 2004; Kropļijs un Raščevska, 2004; 2010; Lasmanis, 2008; Mārtinsone u.c., 2011; Mayring, 2002; Radnor, 2002; Špona un Čehlova, 2004).

Atbilstīgi Latvijas Zinātnes padomes „Zinātņu nozaru un apakšnozaru anotācijā” dotajai pedagoģijas zinātnes apakšnozaru klasifikācijai pētījums veikts pedagoģijas zinātnes nozares augstskolas pedagoģijas apakšnozarē, „kurā pēta pieaugušo izglītības procesus augstākajās mācību iestādēs”. Augstskolas pedagoģijas teorētiskās atziņas pētījumā integrētas ar pieaugušo pedagoģijas teorētiskajām nostādnēm, jo „pieaugušo pedagoģija ir zinātnes apakšnozare, kurā pēta cilvēka profesionālās un tālākizglītības procesus”. (LZP, 1999)

Nozīmīgs pētījuma informācijas avots ir Latvijas Republikas augstākās izglītības normatīvie akti, Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanas procesā izstrādātie dokumenti un izdotās publikācijas (vadlīnijas, rekomendācijas, rokasgrāmatas u.tml.), jo augstskolas pedagoģijā būtiski ir kritiski izvērtēt arī Eiropas vienotās izglītības telpas veidošanās procesa implikācijas augstskolas studiju procesā un docētāju tālākizglītībā (ņemot vērā, ka augstākās izglītības politikas jautājumi ir nozīmīgs docētāju formālās tālākizglītības satura komponents). (Koķe, 2008; Rauhvargers, 2003)

Lai raksturotu pētījuma problēmu plašākā sociālā kontekstā un diskursu par izglītības kvalitāti (docētāju profesionālās darbības dimensiju) sabiedrībā, promocijas darba teorētiskā izklāsta daļā iekļauta arī publikāciju masu medijos (Skreija, 2011; Lulle, 2010; Werdes, 2009; *Uni Leipzig richtet hochschuldidaktisches Zentrum...*, 2009) analīze.

Promocijas darba izstrādes posmi

Promocijas darbs izstrādāts LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē Pedagoģijas nodaļā Pedagoģijas doktorantūrā laika posmā no 2007. gada 1. oktobra līdz 2011. gada 31. oktobrim vairākos pēctecīgos posmos.

Pētījuma pirmajā jeb pirmsdoktorantūras posmā (2006. – 2007. g.) promocijas darba autore saskaņā ar savām pētnieciskajām interesēm augstskolas pedagoģijā un augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanā, būdama Pedagoģijas maģistra programmas studente, līdzdarbojās starptautiskā Spānijas Izglītības ministrijas (*Ministerio de Educación de España*) un Spānijas

Nacionālās Tālmācības universitātes (UNED – *Universidad Nacional de Educación a Distancia*) uzsāktā projekta Nr. EA2006-0004 „Spānijas sadarbības un starptautisko mācībspēku sagatavošanas programmu novērtējums: modelis nākotnes projektu attīstībā Eiropas vienotajā augstākās izglītības telpā”/ „Evaluation of Spanish cooperation and international teacher training programmes: the model for the development of future projects in the common European education space”/ „Evaluación de la colaboración Española e internacional en programas de formación de docentes: un modelo para un nuevo proyecto futuro desarrollo en el espacio Europeo de educación superior” (MOES) īstenošanā (pētījuma datu vākšanā, apkopošanā un analizē) Latvijas Universitātē. Šajā posmā tika apzināta arī zinātniskā literatūra par augstskolas studiju procesu, docētāju profesionālās darbības nozīmi tā kvalitātes nodrošināšanā un veikta literatūras analīze maģistra darba izstrādes ietvaros. Ņemot vērā autores ieinteresētību projekta tematikā un aktivitātēs, projekta koordinatore Latvijā prof. I. Maslo un starptautiskais projekta vadītājs Spānijas Nacionālās tālmācības universitātes (UNED) profesors Antonio Medina-Riviļa (*Antonio Medina - Rivilla*), ierosināja projekta pētījumā Latvijā iegūtos datus apkopot un analizēt promocijas pētījumā. Rezultātā tika noteikta promocijas pētījuma problēma un veikta starptautiski aprobēta pētījuma instrumentārija un rezultātu izmantošanas izvērtēšana tajā, prof. T. Koķes vadībā tika sagatavots promocijas pētījuma pieteikums un plāns. Promocijas darba autores pētījuma virziena izvēli nozīmīgi ietekmējusi personiskā mācīšanās/ studēšanas biogrāfija un profesionālās darbības pieredze Latvijas Universitātē.

Pētījuma otrajā posmā (2007. – 2008. g.), analizējot zinātnisko literatūru, normatīvos aktus un pasaulē iepriekš veiktus pētījumus par promocijas darba izpēti problēmu un priekšmetu, tika veikta docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā aktualitātes un problēmas izzināšana. Šajā laikā promocijas darba autore bija arī docētāju tālākizglītības programmas „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorija un prakse” dalībniece, izstrādāja un veica aptauju programmas dalībnieku aktuālo profesionālās pilnveides vajadzību izpēti un tālākizglītības mērķgrupas iepazīšanai. Zinātniskās literatūras analīzē tika noteiktas un pamatotas galvenās pētījuma kategorijas, precizēti pētījumu jautājumi, promocijas darba struktūra. Tika veikta starptautiskā projekta pētījuma Latvijas rezultātu (2006. g.) analīze projekta pētnieku grupā. Promocijas darba autore apzināja tālākizglītības piedāvājumu Latvijas augstskolu docētājiem, veica trīs LU īstenoto augstskolu docētāju tālākizglītības programmu kontentanalīzi.

Pētījuma trešajā posmā (2008. – 2009. g.) tika pētīta augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā būtība un noteiktas docētāju profesionālās pilnveides aktuālās vajadzības, pamatojoties uz zinātniskās un metodiskās (augstskolas pedagoģijā, augstskolas didaktikā) literatūras studijām, izglītības politikas dokumentu un iepriekš veiktu pētījumu analīzi. Empīriskā pētījuma gaitā tika precizēti teorētiskajā pētījumā noteiktie faktori. Izmantojot

starptautiskā projekta pētījuma aptaujas anketu, veikta atkārtota aptaujas datu vākšana, apstrāde un analīze.

No 2009. gada 26. marta līdz 29. jūlijam autore ERASMUS programmas ietvaros studēja un veica zinātniski pētniecisko darbu otrajā vecākajā universitātē Vācijā – Leipcigas Universitātē (*Universität Leipzig*), kas bija īpaši nozīmīgs posms pētījuma bibliogrāfijas veidošanā un palīdzēja precizēt pētījuma fokusu. Šajā laikā apzināta un analizēta zinātniskā un metodiskā literatūra augstskolas pedagogijā, augstskolas didaktikā, kas būtiski bagātināja teorētisko pētījumu un pamatoja empīrisko pētījumu. Analizējot plašu literatūras klāstu, tika konkretizēts pētījuma temats, precizēta pētījuma problēma starptautiskajā kontekstā, veikta docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā pieredzes Vācijā un Latvijā salīdzinoša izpēte. Jāatzīmē, ka šajā posmā aizsākusies promocijas pētījuma autores sadarbība ar docētāju tālākizglītības organizatoriem Vācijas universitātēs (Leipcigā, Dortmundē, Minhenē).

Kopš 2009.g. rudens semestra atsevišķas promocijas darba izstrādē iegūtās atziņas tiek aprobētas LU īstenoto docētāju tālākizglītības programmu „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse” un „Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā” organizēšanā. No 2009. līdz 2011. gadam, izmantojot projekta pētīšanas instrumentāriju (aptaujas anketu docētājiem un vadlīnijas fokusgrupu diskusijai) promocijas darba pētījumā, atkārtoti iegūti salīdzināmi dati.

Pētījuma ceturtajā posmā (2010. – 2011.g.) tika veikta vēl vienas LU īstenotās (kopš 2009. g. rudens semestra) docētāju tālākizglītības programmas kontentanalīze, kā arī docētāju tālākizglītības programmās iegūto dalībnieku novērtējumu par programmu īstenošanu aptauju rezultātu apkopošana, salīdzinošs izvērtējums. Empīriskā pētījuma noslēgumā tika veikta starptautiskā projekta pētījumam izstrādāto fokusgrupu diskusijas vadlīniju precizēšana atbilstīgi pētījuma būtībai un fokusgrupu diskusijas organizēšana, rezultātu apkopošana un analīze. Individuālajās konsultācijās ar projekta MOES starptautisko vadītāju UNED profesoru A.Medinu-Riviļu saskaņota projekta ietvaros Latvijā 2006. gadā veiktā pētījuma aptaujā un fokusgrupas diskusijās iegūto datu izmantošana promocijas pētījumā, kā arī saņemta rakstiska atļauja izmantot projekta pētījuma instrumentāriju (aptaujas anketu un vadlīnijas fokusgrupas diskusijai) atkārtotai salīdzināmu datu ieguvei, promocijas darba pētījuma datu apraksta un analīzes daļā atsaucoties uz projektu MOES.

Atbilstīgi katrā pētījuma posmā izdarītajiem secinājumiem pētījuma nobeigumā tika izstrādāti praktiski ieteikumi augstskolu docētāju profesionālajai pilnveidei tālākizglītībā, kā arī izvirzītas idejas turpmākajiem pētījuma virzieniem.

Pētījuma gaitā atklātās likumsakarības formulētas **tēzēs aizstāvēšanai**:

1. Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tiek nodrošināta tālākizglītības procesā, kurš tiek īstenots kā holistisks, nepārtraukts un dinamisks pieaugušo mācīšanās

process, balstoties sistemātiskā un daudzpusīgā docētāju profesionālās pilnveides vajadzību izpētē un analīzē.

2. Docētāju profesionālajai pilnveidei tālākizglītībā izmantojamas trīs pieaugušo mācīšanās organizatoriskās formas: formālā/ institucionalizētā mācīšanās, mācīšanās darba vietā un darba procesā, pašorganizēta mācīšanās.
3. Docētāju tālākizglītība ir organizējama kā pedagoģiska sistēma, kurā docētājs apzina un mērķtiecīgi izmanto organizētas pieaugušo izglītības iespējas savai profesionālajai pilnveidei; brīvību nepārtraukti mācīties realizē apzinātā sevis kā profesionāļa attīstībā tuvākā un tālākā perspektīvā vienotībā; tālākizglītība gūst personisku jēgu nepārtrauktā akadēmiskajā darbībā un pētniecībā, organizētā kopā ar studentiem un kolēģiem.

Atbilstīgi Eiropas Komisijas izstrādātajai stratēģijai „Eiropa 2020” (European Commission, 2010) pētniecībai jāveicina apstākļi, lai inovatīvās idejas tiktu pārvērstas produktos un pakalpojumos, kas nodrošinātu izaugsmi un darba vietu attīstību. Augstākajā izglītībā inovācijas ir mērķtiecīgas organizācijas izmaiņas, jaunu tehnoloģiju ieviešana, jaunu programmu izstrādāšana, satura izmaiņas, jaunu darba formu ieviešana, izglītības paradigmas maiņa (mainās izglītības sistēma, process, metodes, domāšana). Promocijas darba autore uzskata, ka inovāciju radīšana saistīta ar darbību vairākos secīgos posmos: no jaunas oriģinālas idejas līdz rezultātam – inovācijas ieviešanai praksē (piemēram, procesa, rezultāta efektivitātes un kvalitātes uzlabojumi, jaunievedumi darba organizācijā, attiecību kultūrā).

Pētījuma zinātniskā novitāte un teorētiskā nozīmība

1. Izpildot pētījuma teorētiskās daļas uzdevumus, tika izstrādāts docētāju profesionālo pilnveidi nodrošinošas tālākizglītības procesa raksturojums (konceptuālais pamats).
2. Teorētiski analizētas augstskolas docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā iespējas un aktuālās docētāju profesionālās pilnveides vajadzības, augstskolas kā darba vietas loma docētāju tālākizglītības veicināšanā un docētāja individuālā loma pašorganizētas mācīšanās nodrošināšanā.
3. Sistematizēts terminu „tālākizglītība”, „profesionālā pilnveide” un „profesionālās pilnveides vajadzība” saturs, lietojums, hierarhija.
4. Izstrādāta teorētiski pamatota augstskolu docētāja profesionālo pilnveidi veicinošas tālākizglītības koncepcija un, balstoties ekspertnovērtējumā, rekomendācijas tās ieviešanai.
5. Noteikta pieaugušo mācīšanās kā profesionālās pilnveides pamatnosacījums.
6. Docētāju tālākizglītība atklāta kā augstskolas personāla attīstības elements.
7. Pētījuma rezultātā ir bagātināta kategoriju „augstskolas pedagoģija” un „augstskolas didaktika” saturiskā izpratne, atklājot teorētisko atziņu ietekmi pedagoģiskajā praksē – studiju procesa kvalitātes nodrošināšanā.

8. Salīdzinoši analizēta Latvijas un Vācijas augstskolu pieredze docētāju tālākizglītībā augstskolas didaktikas jomā, izvērtēta pieredze Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē īstenotajās tālākizglītības programmās augstskolu docētājiem.
9. Integrētas augstskolas, pieaugušo un skolas pedagoģijas teorētiskās atziņas un labākās prakses pieredzes analīze, lai radītu instrumentu pedagoģiskā procesa kvalitātes uzlabošanai augstskolās.

Pētījuma praktiskā nozīmība

1. Apzināta un analizēta LU pieredze augstskolu docētāju tālākizglītības pedagoģiskās darbības jomā organizēšana un īstenošana.
2. Izstrādāta LU esošajā pieredzē balstīta un no starptautiskās pieredzes bagātināta koncepcija augstskolas docētāju profesionālajai pilnveidei tālākizglītībā.
3. Izstrādāti ieteikumi augstskolu docētāju tālākizglītības organizatoriem un īstenotājiem tālākizglītības satura pilnveidei un pieaugušo mācīšanās organizācijas formu izmantošanai.

Pētījums atbilst arī vairākām no prioritātēm LU zinātniskās darbības jomā, kas noteiktas periodā līdz 2013.gadam (*Latvijas Universitātes Stratēģiskais plāns 2010. – 2020. gadam*, 2010):

- 1) ekonomiskās, sociālās un organizatoriskās inovācijas;
- 2) izglītības sistēmas kvalitātes un efektivitātes izpēte starptautiskajā kontekstā, inovatīvu un kreatīvu izglītības veidu un tehnoloģiju izstrāde Latvijas izglītības ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanai.

Sagaidāms, ka, īstenojot pētījuma rezultātā izstrādāto koncepciju un mērķtiecīgi popularizējot docētāju tālākizglītības inovatīvus pedagoģiskos risinājumus, laika gaitā nostiprinātos akadēmiskās sabiedrības priekšstats par savu profesionālo pilnveidi kā likumsakarīgu profesionālās attīstības daļu, kā arī tiks veicināts pētniecības darbs augstskolas pedagoģijā.

Pētījuma rezultātu zinātniskā apspriešana un aprobācija

Pētījuma gaita un rezultāti apspriesti Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes (līdz LU Senāta 29.03.2010. lēmumam Nr. 350 „Par Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāti” – Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē) Pedagoģijas doktorantūras studijās organizētajā

- **metodoloģiskajā seminārā** 2009. gada 12. novembrī – prezentētas un apspriestas pētījuma kategorijas, struktūra, teorētiskais un metodoloģiskais pamats (prof. Irēnas Žoglas vadībā);
- **kolokvijā** 2009. gada 17. decembrī – prezentēti un apspriesti teorētiskā pētījuma rezultāti, empīriskā pētījuma iestrādes un starprezultāti, kā arī turpmākās darbības plāns (prof. Zandas Rubenes vadībā, klātesot prof. A.Krūzei, prof. I.Žoglai, prof. I.Maslo un

26 doktorantiem; uzklausot promocijas darba vērtējumu no recenzentiem – doktorantiem Sanitas Madalānes un Anitas Skalbergas);

- **promocijas darba zinātniskajā apspriešanā** (priekšizstāvēšanā) 2010. gada 2.septembrī – prezentēts un apspriests pētījums kopumā (prof. Irinas Maslo vadībā, klātesot darba zinātniskajai vadītāji prof. T.Koķei, recenzentēm em.prof. R.Garlejai, prof. R.Andersonei, docētājām prof. A.Krūzei, prof. I.Žoglai, prof. E.Černovai, asoc.prof. B.Kaļķei un 9 doktorantiem).

Promocijas darbs vairākkārt apspriests konsultācijās ar Latvijas un Eiropas valstu ekspertiem.

Individuālās konsultācijās ar prof. I. Žoglu pārrunāta sākotnējā promocijas darba struktūra un teorētiskais pamats, prof. I. Maslo devusi ieteikumus empīriskā pētījuma pamatojuma izstrādei, pētījuma teorētiskās daļas saturs un struktūra pārrunāta ar prof. R. Andersoni pēc promocijas eksāmena pedagoģijā nokārtošanas.

Iespējas empīriskajā pētījumā izmantot starptautiskā (Spānija, Vācija, Portugāle, Latvija) projekta MOES (plašāka informācija pieejama LU PZI mājas lapā: http://www.pzi.lu.lv/index.php?id=pzipetnieciba_inc6) izstrādāto metodoloģiju un projekta laikā Latvijā iegūtos datus apspriestas ar projekta starptautisko vadītāju prof. A. Medinu - Riviļu, gan individuālajās konsultācijās, profesoram esot Latvijā, gan arī

- 2008. gada 3.-7. novembrī studiju vizītes laikā Nacionālajā Tālmācības universitātē (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*, UNED) Madridē (doc. I.Margevičas vad.), kad promocijas darba autore ieguva ne tikai nozīmīgu pieredzi augstskolas docētāju tālākizglītības organizēšanas jomā (e-studiju vides administrēšanā, tās izmantošanu studiju procesā, konsultēšanā, videokonferenču izmantošanā; mācīšanos darba vietā un procesā), bet arī piedalījās augstskolu docētāju tālākizglītības e-platformas prezentācijā un satura apspriešanā un UNED rīkotajā videokonferencē „Psiholoģiskās pedagoģijas attīstības tendences”);
- Eiropas Izglītības pētniecības konferencēs (*European Conference on Educational Research*) ECER 2010 „Education and Cultural Change” laikā Helsinkos, Somijā (25.-27.08.2010.) un ECER 2011 „Urban Education” Berlīnē, Vācijā (14.-16.09.2011.), prof. A. Medinam-Riviļam klātesot, promocijas darba autore prezentēja pētījuma rezultātus un secinājumus, bet pēc tam individuālās konsultācijās tika pārrunātas projekta instrumentārija izmantošanas iespējas atbilstīgi autores patstāvīgi izvēlētajai pieejai promocijas pētījumā.

Pētījuma aktualitātes pamatojums, problēma un tās iespējamie risinājumi salīdzinošā aspektā (Latvijā un Vācijā) apspriesti 2009. gada pavasara semestrī studijās mobilitātes

programmas ERASMUS ietvaros Leipcigas Universitātē Audzināšanas zinātnes fakultātē (vācu val. *Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig*):

- pētnieciskajā kolokvijā (*Forschungskolloquium*, 27.04.2009.) Dr. Irisas Mortagas (*Iris Mortag*) vadībā (arī Rīgā 14.04.2011. konsultācija un pārrunas par augstskolas didaktikas jautājumiem pēc I.Mortagas vieslekcijas „Eigene Studiertätigkeit als Praxisfeld” LU);
- vairākkārt individuālajās konsultācijās (gan Leipcigā, gan Rīgā) ar Leipcigas Universitātes emeritēto profesoru skolas pedagoģijā, LU Goda doktoru Dīteru Šulcu (*Dieter Schulz*) par pētījuma aktualitāti, salīdzinoši ar Vācijas pieredzi, terminoloģiju vācu valodā, kā arī skolas pedagoģijas teorijas un prakses atziņu integrēšanu promocijas darbā;
- studiju kursā „Universitätsgeschichte als Bildungsgeschichte” („Universitātes vēsture kā izglītības vēsture”) izglītības vēstures profesora Jonasa Flētera (*Jonas Flöter*) vadībā 22.06.2009.); prezentācijā „Universität im politischen und gesellschaftlichen Wandel” („Universitāte politiskajās un sabiedriskajās pārmaiņās”) un diskusijā ar pieaugušo pedagoģijas virziena maģistratūras (*Magisterstudiengang Erwachsenenpädagogik*) studentiem;
- diskusijās studiju kursā „Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik” („Pieaugušo izglītība kā transkulturāls dialogs”) un individuālā konsultācijā ar profesori pieaugušo pedagoģijā Kornēliju Mūtu (*Cornelia Muth*) par pieaugušo pedagoģijas atziņu izmantošanu pētījuma teorētiskajā pamatojumā.

Par pētījuma metodoloģiju, kvalitatīvo datu analīzi, pētījuma robežām un subjektīvo teoriju konceptu pētniecībā promocijas darba izstrādes gaitā autore 2010.g. jūnijā Rīgā konsultējusies ar Leipcigas Universitātes profesori Mariju Halitcki (*Maria Hallitzky*).

2010. gada 25. novembrī par pētījumu ziņots LU doktorantūras skolas „Cilvēka kapacitāte un mācīšanās dzīvei dažādību iekļaujošos kontekstos” kolokvijā par inovācijām doktorantu pētījumos (diskusijā piedaloties prof. Antonio Medinam - Riviļam (UNED), *Dr.habil.paed.*, prof. Irinai Maslo (LU), *Dr.paed.*, asoc.prof. Andrai Fernātei (LSPA), *Dr.paed.*, doc. Ievai Margevičiai (LU)).

Promocijas darba izstrādi un pētījuma rezultātu starptautisku apspriešanu un publicēšanu veicinājusi arī iespēja autorei iesaistīties LU Pedagoģijas zinātniskā institūta sadarbības projektu īstenošanā. Piemēram, līdzdalība Āzijas un Eiropas mūžmācīšanās un izglītības pētniecības tīklos (ASEM – *Education and Research Hub for Lifelong Learning*):

- 2. pētniecības tīkla „Mācīšanās darba vietā” (Network Nr.2 *Workplace learning*) starptautiski salīdzinošā projektā „Kompetences attīstība, mācoties darba vietā” (*Competence Development as Workplace Learning*) – datu vākšana un teorētisko

nostādņu (kas integrētas arī promocijas darba 1.3.3. nodaļā) analīze Latvijas ziņojumam;

- 3. pētniecības tīkla „Pieaugušo pedagogu un izglītotāju profesionalizācija ASEM valstīs” (*Network Nr.3 Professionalisation of Adult Teachers and Educators in ASEM countries*) – promocijas pētījuma rezultātu prezentēšana (*Conference Teachers and Trainers in Lifelong Learning – Professional Development in Asia and Europe* 29 - 30 June 2009 in Bergisch Gladbach, Germany) un publicēšana (Peter Lang Verlag, 2010).

Savukārt līdzdalība LU projektā „Jaunās paaudzes mācīšanās kvalitātes veicināšanas izpētes metodoloģija” (Nr.2007/ZP-42, vadītāja prof. I. Maslo), sekmējusi autores prasmes veikt pētniecisko darbu pedagogijā, kā arī izpratnes veidošanos par augstskolu docētāju profesionālajā darbībā vērā ņemamo vispārējās izglītības kontekstu.

Promocijas darba temata izpētes konteksts un gaita pārrunāta individuālā komunikācijā ar Dortmundes Tehniskās universitātes Augstskolas didaktikas centra (*Hochschuldidaktischen Zentrum der Technischen Universität Dortmund*) vadītāju, profesoru augstskolas didaktikā Johannesu Vildtu (*Johannes Wildt*) 2010.g. martā Dortmundē (Vācijā), 2010. g. septembrī Liepājā un 2011. g. martā Minhenē.

Promocijas pētījuma potenciālais praktiskais ieguldījums jaunās docētāju paaudzes izaugsmes veicināšanā Latvijas augstskolās apspriests Latvijas Jauno zinātnieku apvienības (LJZA) un LJZA Talantu akadēmijas (TA) biedru diskusijās.

Pētījuma gaitā iegūtās atziņas izraisījušas interesi arī pētījuma autores docētajos studijuursos Latvijas Universitātē („Ievads pedagogijas zinātnes studijās”, „Skolotāja profesionālā ētika un kompetence”), kā arī atsevišķās nodarbībās profesores T. Koķes asistenta praksē studijuursos „Izglītības kvalitāte: izpratne un novērtēšana” un „Pieaugušo izglītības sociāli pedagogiskie pamati” un docētāju tālākizglītības programmā „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse”.

Par pētījuma rezultātiem un gūtajām atziņām promocijas darba autore dažādos pētījuma posmos ziņojusi vietējās un starptautiskās **zinātniskās konferencēs un semināros**:

1. European Conference on Educational Research 2011 „Urban Education” Network No.11 *Educational Effectiveness and Quality Assurance*. Berlin/Germany, 14.-15.09.2011. Referāts: „The Development of the Future-Oriented Competences of The Academic Staff in Continuing Education” (prezentēti pētījuma rezultāti un gala secinājumi, kā docētāju tālākizglītība (saturis un organizācija) atbilst docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām, kas konceptuāli jāmaina).
2. 36th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe. *Teachers’ Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional*. Riga/Latvia, 24.-28.08.2011. Referāts: „Evaluation of the organization forms of university lecturers’ professional development” (izvērtētas docētāju mācīšanās formas tālākizglītībā; empīriski pamatota docētāju tālākizglītības koncepcija (holistiskā pieeja)).
3. LU PPMF Pedagoģijas zinātniskā institūta informatīvā konference – diskusija „Latvijas Universitāte – tilts starp Āzijas-Eiropas un Eiropas-Amerikas pētniecības tīkliem mācīšanās

- kvalitātes sekmēšanas jomā”. Rīga/ Latvija, 20.05.2011. Referāts: „Augstskolas docētājiem nākotnē nepieciešamās kompetences” (prezentēti projekta MOES Latvijas pētījuma rezultāti; prezentācija pieejama: http://www.pzi.lu.lv/files0/Augstslolu_docetaju_kompetence_20_5_2011_LU_PPMF_PZI.pdf).
4. Saksijas un Latvijas simpozijš „Hochschuldidaktische Entwicklungen in Sachsen und Lettland – Hochschulübergreifende Konzepte und Schaffung von Kommunikationsräumen” Saksijas augstskolu didaktikas centrā Leipcigā. Leipzig/ Germany, 10.03.2011. Referāts: „Hochschuldidaktik in Lettland” (Latvijas Universitātē īstenoto docētāju tālākizglītības programmu satura, mācīšanās organizācijas un mācību vides raksturojums; šo faktoru atbilstības docētāju profesionālo pilnveides vajadzībām izvērtējums; autores piedāvātie risinājumi Latvijas situācijā un Eiropas kontekstā.).
 5. LU 69.zinātniskās konferences PPMF plenārsēdē „Pedagoģija, psiholoģija, vadības zinātne. Doktorantūras skolas: pirmā pieredze un izaicinājumi”. Rīga/ Latvija, 09.02.2011. Referāts: „Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītības procesā” (izvērtēta darbība doktorantūras skolā „Cilvēka kapacitāte un mācīšanās dzīvei dažādību iekļaujošos kontekstos” promocijas darba pētījuma kontekstā).
 6. XIV Theodor – Litt – Symposium „„Freiheit und Lebensordnung.” Ein europäischer Diskurs über Demokratie.” Leipzig/ Germany, 28.-29.10.2010. Piedalīšanās diskusijā „Der europäischer Hochschulraum” (vad. Dr. em. prof. Wolfgang Hörner) (Latvijas pieredzes Eiropas vienotās augstākās izglītības telpas veidošanās procesā izvērtējums; politiskā procesa ietekme uz pārmaiņām studiju struktūrā, procesā un docētāju tālākizglītībā).
 7. International Academy of the Humanization of Education un Liepājas Universitātes starptautiskā zinātniskā konference „Izglītība un pilsoniskā sabiedrība/ Education and Civil society”. Liepāja/ Latvia, 6.-9.09.2010. Referāts: „Docētāju un studentu līdzdalības pieredzes veicināšana studiju procesā universitātē”/„Promotion of wider teacher and student participation experience within the process of higher education”/ „Förderung der Erfahrung der Teilhabe der Dozenten und Studierenden im Studium an der Universität” (docētāju profesionālās darbības jomu izvērtējums).
 8. European Conference on Educational Research 2010 „Education and Cultural Change” Network No.11 *Educational Effectiveness and Quality Assurance*. Helsinki/ Finland, 25.-27.08.2010. Referāts: „Transformation of the University Academic Staff Understanding about the Future Oriented Competences: Quality Assurance in Continuing Education for Professional Development” (atspoguļoti docētāju profesionālo pilnveidi veicinošie pedagoģiskie faktori un docētāju izpratnes dinamika par profesionālajā darbībā nepieciešamajām kompetencēm).
 9. Latvijas Jauno zinātnieku apvienības (LJZA) Talantu akadēmijas (TA) seminārs. Rīga/ Latvija. 07.06.2010. Lekcija-seminārs: „LJZA TA kompetenču pilnveides kursu/konsultāciju veidošana, vadība, prezentēšana” (rosināta diskusija par docētāju tālākizglītības pedagoģiskās darbības jomā būtību).
 10. Association for teacher education in Europe (ATEE) Conference „Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching”. Rīga/ Latvia, 7.-8.05.2010. Referāts: „Education of Teachers for Multilingual Schools”(analizēta docētāju starpkultūru izglītības pieredze un tās nozīme viņu profesionālajā darbībā skolotāju izglītības programmās).
 11. Daugavpils Universitātes 52. starptautiskā zinātniskā konference. Daugavpils/ Latvija, 16.04.2010. Referāts: „Universitātes docētāju tālākizglītības modeļi vienotā Eiropas izglītības telpā” (raksturotas un salīdzinātas dažādas pieejas docētāju tālākizglītības īstenošanā dažādās valstīs).
 12. DOSS 2010 - 4th International Conference/ Annual Conference- dghd „Subject-Oriented and Interdisciplinary Research on Higher Education and Faculty Development - what can we learn from each other?”. Dortmund/ Germany, 3.-5.03.2010. Referāts: „Hochschuldidaktische Weiterbildung im Kontext Europas und aus der Perspektive Lettlands” (analizēta Latvijas pieredze augstskolu docētāju tālākizglītības īstenošanā; starptautiskās

mācīšanās pieredzes aspekta izvērtējums; referāta anotācija pieejama: http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/Tagungen/doss/Panel/07-Baranova-Vortrag_fertig.pdf).

13. Rēzeknes Augstskolas starptautiskā zinātniskā konference „Sabiedrība, integrācija, izglītība” Augstskolas pedagoģijas sekcija. Rēzekne/ Latvija, 19.-20.02.2010. Referāts: „Augstskolas didaktika augstskolas pedagoģijas teorijai un praksei”/ „Tertiary Didactics for the Theory and Practice of Tertiary Education”) (raksturotas augstskolas pedagoģijas un augstskolas didaktikas galvenās kategorijas, lai paplašinātu to izpratni un aktualizētu teorijas un prakses vienotības principa īstenošanu augstskolas studiju procesā).
14. LU 68. zinātniskās konferences Pedagoģijas sekcijā „Speciālā pedagoģija: pētniecība, studijas, prakse”. Rīga/ Latvija, 11.02.2010. Referāts: „Universitātes docētāju pieredze studiju procesā ar studentiem ar dažādām vajadzībām” (prezentēti izpētes rezultāti par docētāju gatavību strādāt ar studentiem, kuriem ir speciālās vajadzības, izstrādāti ieteikumi docētāju tālākizglītības satura pilnveidei speciālās pedagoģijas un psiholoģijas jomā).
15. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija (RPIVA) V Starptautiskā Jauno zinātnieku konferences Pedagoģijas sekcijā. Rīga/ Latvija, 10.12.2009. Referāts: „Augstskolas docētāju kompetences profils studentu skatījumā” (raksturotas studentu iespējas vērtēt docētāja profesionālo darbību, kā arī studentu skatījumu par docētājiem nepieciešamajām kompetencēm).
16. ASEM-HUB for Lifelong Learning Network 3: *Professionalisation of Lifelong Learning with a special emphasis on teacher training* conference „Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning Professional Development in Asia and Europe”, *Workshop VI* „Competence Development of Teachers and Trainers in Adult Education”. Bergische Gladbach/ Germany, 29.-30.06.2009. Referāts: „Topical Needs of the Development of University Professors' Competencies, Especially Teacher Trainers' Competencies in Latvia” (raksturota docētāju izpratnes par nepieciešamajām kompetencēm un profesionālās pilnveides iespējām tālākizglītībā dinamika).
17. ERASMUS *IMBILD* 2009 (Individuelle Mehrsprachigkeit in der Bildung = Individual plurilingualism in the field of education), Pädagogische Hochschule OberÖsterreich. Linz/ Austria, 9.-23.08.2009. Referāts: „Development of the foreign language competence of the university academic staff for quality assurance of the study process” (prezentēti un diskutēti pētījuma aspekti par docētāju svešvalodu prasmi un mobilitāti, tās izmantojumu studiju procesa bagātināšanā un docētāja profesionālajā pilnveidē (gan pedagoģiskās, gan zinātniskās kvalifikācijas nodrošināšanā).
18. LU 67. zinātniskās konferences Pedagoģijas sekcijā „Psiholoģiskā pedagoģija: aktualitāte, problēmas, risināšanas iespējas”. Rīga/ Latvija, 12.02.2009. Referāts: „Augstskolas docētāja profesionālās identitātes veidošanās psiholoģiskie un pedagoģiskie aspekti” (analizētā profesionālās identitātes jēdziena izpratne, docētāja profesionālās identitātes veidošanās teorētiskie skaidrojumi un izpausme profesionālajā darbībā, nozīme profesionālajā pilnveidē).
19. RPIVA IV Jauno zinātnieku konference. Rīga/ Latvija, 04.12.2008. Referāts: „Augstskolas docētāju kompetenču pilnveide profesionālās tālākizglītības procesā” (promocijas pētījuma aktualitātes pamatojuma un konteksta izklāsts, LU tālākizglītības programmas „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakses” dalībnieku aptaujas rezultātu prezentācija – docētāju tālākizglītības mērķgrupas raksturojums. Referāts atzīts par labāko no 9 doktorantu sekcijā prezentētajiem referātiem. Informācija pieejama: http://www.rpiva.lv/index.php?mh=stud_zin_konf&num=4).
20. ERASMUS *IMBILD* 2008 (Individuelle Mehrsprachigkeit in der Bildung = Individual plurilingualism in the field of education), Pädagogische Hochschule OberÖsterreich. Linz/ Austria, 17.-31.08.2008. Referāts: „The education of teachers for multilingual schools” (uzstāšanās kopā ar Dr.paed., doc. I.Margeviču; prezentācijā tika iekļautas atziņas par docētāju lomu skolotāju izglītībā mūsdienu daudz kultūru sabiedrībā; referāta prezentācija pieejama: <http://teacheradsl4370.eduhi.at/index.php?id=443>).

Zinātniski pētnieciskā darba rezultāti **publicēti zinātniskos, recenzētos izdevumos:**

1. Koķe, T., Muraškovska, I., **Baranova, S.** Vienota mūžizglītības izpratne virzībā uz dzīves kvalitātes pilnveidi Latvijā. *Apvienotais Pasaules latviešu zinātnieku 3.kongress un Letonikas 4.kongress. Izglītība izaugsmei: pagātne, tagadne un nākotne.* Zinātnisko rakstu kopsavilkumu krājums un rakstu krājums CD formātā. Rīgā, 2011. gada 24.-27.oktobrī. ISBN 978-9934-8215-6-1
2. **Baranova, S.**, Koķe, T. Fachübergreifende hochschuldidaktische Weiterbildung für Lehrende der universitären Lehrerbildung: im Kontext Europas und aus der Perspektive Lettlands. In Jahnke, I., Wildt, J. (Hg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik.* Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 121. S. 55.-68. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2011. ISBN 978-3-7639-4850-5
3. Surikova, S., **Baranova, S.**, Fernández, M., Maslo, I., Huber, G. The development of professors as teacher trainers and their future-oriented competences in Latvia. In Egetenmeyer, Regina and Nuissl, Ekkehard (eds.), *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives* (pp. 199-208). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang International Academic Publishers, Peter Lang Verlag, 2010. ISBN 978-3-631-61298-9 hb.
4. Krūze, A., **Baranova, S.** Die europäische Dimension in Hochschulbildung und Lehrerbildung Lettlands. In Gutjahr-Löser, P., Schulz, D., Wollersheim, H. W. (Hrsg.), *Wissenschaft und Akademische Bildung. Ist Theodor Litt für die gegenwärtige Hochschulpolitik aktuell? Theodor-Litt-Jahrbuch 2010/7* (S.157-179.). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GMBH, 2010. ISBN-978-3-86583-527-7
5. **Baranova, S.** Universitātes docētāju tālākizglītības modeļi vienotā Eiropas izglītības un pētniecības telpā. *Daugavpils Universitātes 52.starptautiskās zinātniskās konferences materiāli// Proceedings of the 52nd International Scientific Conference of Daugavpils University* (CD) (160.-168.lpp). Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule”, 2011. ISBN 978-9984-14-521-1
6. Margeviča, I., **Baranova, S.** The education of teachers for multilingual schools. In *Association for Teacher Education in Europe (ATTE) Spring University. Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching* (CD) (pp. 336-350.). Rīga: University of Latvia, 2010. ISBN 978-9984-49-027-4
7. **Baranova, S.** Augstskolas didaktika augstskolas pedagoģijas teorijai un praksei. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli.* Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2010. 22.-32.lpp. ISSN 1691-5887

Publicētas tēzes

1. **Baranova, S.** *Evaluation of the organization forms of university lecturers' professional development.* Abstract. p. 48. In: Department of Pedagogy, Faculty of Education, Psychology and Art, the University of Latvia. 36th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe. *Teachers' Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional.* Riga: SIA “Latgales druka”, 2011.
2. **Baranova, S.** *Universitātes docētāju profesionālā pilnveide dažādību iekļaujošā kontekstā.* 122.lpp. Daugavpils Universitātes 53. Starptautiskās zinātniskās konferences tēzes/ Abstracts of the 53rd International Scientific Conference of Daugavpils University. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule”, 2011. ISBN 978-9984-14-522-8 Pieejams arī: http://www.dukonference.lv/files/Tezes_53_all.pdf
3. **Baranova, S.** *Universitātes docētāju tālākizglītības modeļi vienotā Eiropas izglītības telpā.* 222.-223.lpp. Daugavpils Universitātes 52. starptautiskās zinātniskās konferences

tēzes/Abstracts of the 52nd International Scientific Conference of Daugavpils University. Daugavpils: Daugavpils Universitāte, 2010. ISBN 978-9984-14-482-5 Pieejams arī: <http://www.dukonference.lv/files/Tezes.pdf>

4. **Baranova, S.** Topical Needs of the Development of University Professors' Competencies, Especially Teacher Trainers' Competencies, in Latvia. In. *Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning. Professional Development in Asia and Europe. Conference-Programme* (p. 40). Bergisch Gladbach/Germany: German Institute for Adult Education. Leibniz Centre for Lifelong Learning, 2009.

Cita veida publikācijas, kurās atspoguļoti promocijas pētījuma rezultāti

1. **Baranova, S.** (2011). Hochschuldidaktische Weiterbildung als fachübergreifender Dialog an der Universität Lettlands. In *HDS.Journal. Perspektiven Guter Lehre*. Nr.1 (3) S. 48-58 Pieejams: <https://www.hds.uni-leipzig.de/index.php?id=161>
2. Surikova, S., **Baranova, S.**, Fernández, M., Maslo, I., Huber, G.L. Topical Needs of the Development of University Professors' Competencies, Especially Teacher Trainers' Competencies, in Latvia. In *Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning. Professional Development in Asia and Europe. Conference-Papers*, Bergisch Gladbach/Germany: German Institute for Adult Education. Leibniz Centre for Lifelong Learning, 2009. 27 p. Pieejams arī: <http://www.die-bonn.de/asem/asem0915.pdf>

Publicēšanai pieņemtie zinātniskie raksti recenzētos izdevumos

1. **Baranova, S.** Promotion of wider teacher and student participation experience within the process of higher education/ Förderung der Erfahrung der Teilhabe der Dozenten und Studierenden im Studium an der Universität. Recenzēts un pieņemts publicēšanai Starptautiskās Izglītības Humanizācijas akadēmijas (IAHE – *International Academy of the Humanization of Education*) un Liepājas Universitātes konferences „Izglītība un pilsoniskā sabiedrība” zinātnisko rakstu krājumā „Pedagoģija: teorija un prakse” (ISSN 1407-9143). Plānotais publicēšanas laiks 2011. gada novembris.
2. **Baranova, S.** Augstskolas docētāja mediju kompetence studiju procesā un tālākizglītībā. Recenzēts un pieņemts publicēšanai zinātnisko rakstu krājumā *Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība* (ISSN 1407-2157). Plānotais publicēšanas laiks 2012. gada marts.
3. Surikova, S., **Baranova, S.** (2011).Transformation of the university academic staff understanding of the future-oriented competences: quality assurance in continuing education for professional development. Iesniegts publicēšanai *European Conference on Educational Research 2010&2011 Network No.11 Educational Effectiveness and Quality Assurance* rakstu krājumam (prof. S.Gento (UNED) red.) Plānotais publicēšanas laiks 2012. gada septembris.

Promocijas darba struktūru veido ievads, 2 nodaļas, 7 apakšnodaļas, nobeigums, izmantotās literatūras un avotu saraksts un 14 pielikumi. Kopumā izanalizētas 282 bibliogrāfiskās vienības latviešu, vācu, angļu, krievu un spāņu valodā. Darba izstrādē nozīmīgi ir Leipcigas Universitātes bibliotēkas un Vācu Nacionālās bibliotēkas Leipcigā (*Deutsche Nationalbibliothek Leipzig*) resursi. Teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultāti vizualizēti 52 attēlos un 28 tabulās. Promocijas darba apjoms ir 251 lappuse (bez pielikumiem).

1. AUGSTSKOLU DOCĒTĀJU PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES TĀLĀKIZGLĪTĪBĀ TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS

1.1. Akadēmiskā personāla profesionālās darbības raksturojums

Ikvienas augstskolas kā organizācijas sekmīgas attīstības pamatā ir tās personāla profesionālā darbība. Dažāda līmeņa akadēmiskajos amatos augstskolās ievēlētie docētāji tiek atzīti par sabiedriski nozīmīgu profesionālo grupu, kuras pārstāvjiem nepieciešama augsta zinātniskā un profesionālā kvalifikācija. Tomēr tiek atzīts, ka viņu profesionālā darbība mūsdienās būtu daudz vairāk pētāma. (Brunner, 2003; Finkenstaedt, 2010) Pirms plašāk tiek raksturota augstskolu docētāju profesionālā darbība mūsdienu apstākļos, sākotnēji atspoguļoti atsevišķi būtiski elementi tās vēsturiskās attīstības gaitā gan Eiropas, gan Latvijas mērogā augstākās izglītības veidošanās un augstskolu darbības kontekstā.

Augstākās izglītības un augstskolu docētāju profesionālās darbības vēsture aizsākusies līdz ar pirmo augstākās izglītības institūciju – universitāšu izveidi 12. gadsimtā tagadējās Itālijas un Dienvidfrancijas teritorijā. (Roth, 2001) Vairāku joprojām nozīmīgu Eiropas augstākās izglītības tradīciju un aktuālu pedagoģisko ideju (Sokrāta dialoga māksla; Platona akadēmija; zinātņu sistēmas veidošanās; cilvēkcentrētā pieeja: *cilvēks visu lietu mērs*) pirmsākumi meklējami jau Antīkās Grieķijas kultūrā (Gorders, 1991/ tulk. 1997; Kūle un Kūlis, 1998; Verger, 1993). Pētnieku (Vandermeersch, 1996; Verger, 1993) centieni rekonstruēt augstskolu docētāju tēlu un profesionālās darbības raksturu, sākot no pirmo universitāšu veidošanās Eiropā, likumsakarīgi ir ierobežoti laika distances dēļ. Jārēķinās – jo tālākā senatnē tiek meklētas atbildes uz jautājumiem, kas saistīti ar studiju procesa organizācijas un tajā iesaistīto dalībnieku raksturojumu, jo lielāka varbūtība, ka tiek iegūts normatīvs, ideāltipisks, jaunāku laiku veidots priekšstats pamatots, raksturojums. (Verger, 1993) Tomēr, iepazīstot vēsturisko pieredzi, iespējams labāk izprast mūsdienu docētāja profesionālās darbības lauku. (Burdjē, 1980/ tulk. 2004)

Ir pētnieki, kas docētāju profesionālo darbību reducē uz viņa/ viņas tēlu, raksturojot pēc zemes/valsts, kurā docētājs strādā, pēc zinātņu nozares/studiju jomas, kuru pārstāv, universitātes/augstskolas (arī fakultātes), kurā viņš strādā, un laikmeta, kurā dzīvo, un citiem parametriem. (Verger, 1993) Dažādos laikmetos docētāji tiek raksturoti kā pie vienas amatu grupas piederoši, tomēr šī ir ļoti heterogēna grupa. (Finkenstaedt, 2010; Klinge, 2004; Vandermeersch, 1996; Verger, 1993) Profesionālās atšķirības noteikusi docētājam veicamo uzdevumu specifika pedagoģiskajā darbībā (piemēram, atšķirīga štata profesoru un ārštata profesoru atbildība par studiju saturu un rezultātu, līdzekļiem rezultāta sasniegšanā) un zinātniskajā darbībā. Jau no universitāšu izveides brīža daudzi profesori bija iesaistīti tās institucionālās pārvaldes struktūrās (piemēram, fakultāšu padomēs). (Verger, 1993) Pamatā šo

dažādību raksturo laika gaitā izveidojusies un šobrīd pastāvoša, hierarhiska akadēmisko amatu esamība. Izglītības sistēmu un augstskolu institucionālās attīstības gaitu un veicamos uzdevumus ietekmē sabiedrības dinamisko pārmaiņu izvirzītās prasības. Docētāja profesionālā darbība vienmēr ir bijusi saistīta ar augstākās izglītības institūcijām piešķirto akadēmisko un sabiedrisko uzdevumu – mandāta (angļu val. *academic and civic mandates*) (Boyer, 1990) izpildi un mērķu sasniegšanu.

Viduslaiku universitātēs, kur aizsākās akadēmisko amatu veidošanās, profesora darbības pienākumi tika niansēs noteikti universitātes statūtos un līgumā, ko ar profesoru parasti slēdza uz gadu. Tajos bija atrunāti arī pedagoģisko darbību raksturojošie uzdevumi: mācīšanas pienākums, izturēšanās normas, kā arī laika plāns, kas jāievēro. Dominējošā zinātniskā metode viduslaiku universitātēs bija sholastika, kas vēsturiski vēlāk tika kritizēta no humānistu puses. (Roth, 2001) Profesora galvenais profesionālais uzdevums bija, stāvēt katedrā, „lasīt lekciju” (1,5- 2 stundas), „stingri turoties” pie iepriekš uzrakstītā teksta. Žaks Vergers (*Jacques Verger*) raksturo vairākos viduslaiku tekstos teikto, ka profesors nedrīkst pagurt savā uzcītībā zinātniskajā darbā un savās rūpēs par mācīšanu; ar savu darbu viņam jāpanāk atzīšana no laikabiedriem un apbrīns (un atlīdzība) no studentiem. Kopumā no šī laikmeta veidojas priekšstats par profesoru kā autoritāti. Galvenokārt jau tāpēc, ka akadēmiskie amati tika baznīcas un kolēģu atzīti. Autoritātes būtība šajā laikā meklējama zinātnē, tādējādi profesors tika novērtēts kā intelektuālis. Profesors bija apzīmējums cilvēka statusam sabiedrībā, kas *apriori* pelna cieņu. Boloņas Universitātes doktors Simons de Borzano (*Simon de Borsano*) 14. gs. apgalvojis, kas profesoram ir lielāka autoritāte un vara kā bruņiniekam. Pēc Baznīcas uzskatiem – profesora autoritāte nebija tikai intelektuālas, bet arī morālas dabas. Morālo dabu apliecināja profesora bijība Dieva – visu zināšanu avota – priekšā. Dieva noteiktā kārtība atspoguļojās arī studiju priekšmetu hierarhijā, tāpēc docētājam bijī stingri jāievēro sava priekšmeta robežas. Taču tiek norādīts, ka jau 13.gs. beigās Parīzes Universitātē ir bijuši profesori, kas klaji pauduši attieksmi, ka bijība nav viņu pienākums, tādējādi cenšoties apliecināt savu intelektuālo patstāvību un sabiedrisko laicīgumu. Šis piemērs iezīmē intelektuālās elites centienus pārvarēt pastāvošo pretrunu starp nepieciešamību būt intelektuāli un morāli atbildīgiem sabiedrības priekšā un vajadzību kalpot transcendentāliem mērķiem, kurus cilvēks nespēj ietekmēt. Profesoram bija jāapzinās, ka viņš ar savu profesionālo darbību veido sabiedrisko domu (lat. val. *communis opinio*) un studējošos sagatavo ne tikai darbībai konkrētās sfērās (piemēram, teoloģijā, jurisprudencē, medicīnā), bet arī sabiedriskajai un politiskajai dzīvei. Tiek uzsvērts, ka sabiedriskā atbildība no profesoriem īpaši tika prasīta krīzes laikā, kad sagaidīts, lai profesori piedāvātu risinājumus. Tādējādi universitāte reprezentēja cilvēkiem pieejamo zināšanu teorētiskās un praktiskās dimensijas. (Verger, 1993)

Viduslaiku universitāti kā cilvēcisku un pedagoģisku vienību raksturo profesoru un studējošo komunikācija, kas galvenokārt bija mutiska. Rakstiskas liecības vairāk vēsta par

dažādām konfliktsituācijām gan starp studentiem, gan starp dažādām fakultātēm, starp profesoriem ar dažādu etnisko izcelsmi (piemēram, 1409.g. Prāgas Universitātē konflikts starp čehu un vācu izcelsmes profesoriem) u.tml. Profesoru un studentu attiecības raksturo arī kāds fakts 13.gs. Parīzes Universitātē, kur pastāvēja noteikums, ka katram studentam ir vajadzīgs savs *skolotājs*, tāpēc studenti tika imatrikulēti pie konkrēta profesora. Profesors ar saviem studentiem veidoja apvienības (lat.val. *societas*). Profesors bija atbildīgs par saviem studentiem. No studentu skaita un sadarbības kvalitātes bija atkarīga arī profesora reputācija. (Verger, 1993)

Pētniecība viduslaiku universitātēs tiek raksturota nevis kā jaunā meklēšana (orientācija uz inovatīvo), bet kā centieni saglabāt veco (orientācija uz tradīciju saglabāšanu un to neapstrīdēšanu). Tomēr vēsturē allaž ir izņēmumi. Praktiski visos periodos ir atrodamī piemēri, kad docētāji centušies padarīt studiju saturu personiskāku, dziļāku, daudzveidīgāku un ar savu darbību apliecinājuši humānisma idejas. Bijuši profesori, kas privāti un fakultatīvi organizēja lekcijas un disputus, lai neformāli iepazīstinātu studējošos ar saturu, kas no universitātes pārvaldes netika atzīts par noderīgu formālajās studijās (Gudjons, 1995/ tulk. 1998; Verger, 1993). Andris Rubenis (2007) apraksta Hugo no Senkviktoras (*Hugo de Sancto Victore*) darbību. Viņš 12. gs. sākumā nodarbojies ar pedagoģisko darbu, bija iemantojis izcila skolotāja slavu un sacerēja traktātus par reliģiskām un pedagoģiskām tēmām. Viens no viņa pazīstamākajiem darbiem ir „Didaskalions” („Eruditionis didascalicae libri septem”) (Rubenis, 2007, 31) – filosofiski didaktisks sacerējums. Tajā viņš raksta, ka skolotāja uzdevums ir ne tikai formulēt patiesību, bet arī nodot to citiem un iemācīt mācīties. Hugo raksta par zināšanu iegūšanu kā cilvēka eksistences pamatu un dzīves veidu, kā arī didaktiski pamāca, ko lasīt, kādā secībā utt., lai apjēgtu dzīves un dabas jēgu.

14. – 15. gs. Eiropas universitātes piedzīvoja studentu protestus pret oficiālo didaktisko metodi. Šajā laikā vairākas universitātes (Heidelbergas, Freiburgas, Ingolšates, Tībingenas) izveidoja divus studiju virzienus – *via antiqua* („antīkais ceļš”) un *via moderne* („modernais ceļš”). Pamazām studijas kļuva fleksiblākas, studentiem bija iespēja klausīties lekcijas pie dažādiem profesoriem, palielinājās tekstu lasīšanas un interpretācijas īpatsvars studijās, kas pakāpeniski paplašināja studējošo redzesloku un mainīja pasaules uzskatu. (Verger, 1993) No 15. gs. beigām var runāt par jaunu studiju nodarbību formu attīstīšanos un jaunu docētāju darbību raksturojošu kategoriju rašanos. Pīters Vandermeršs (*Peter Vandermeersch*) secina, ka ekonomiskie, politiskie un reliģiskie nosacījumiem gājuši kopā ar jaunu diferencētu izpratni par universitātes docētāju. Kā piemērs tiek minēti Oksfordas un Kembridžas universitāšu jaunievedumi, kas noteica, ka pēc maģistra un doktora grāda iegūšanas ikvienam dažus gadus „jāpaspiež” universitātē. Tādējādi tika risināta mācībspēku trūkuma problēma. Kā priekšrocības šajā gadījumā tika uzsvērtas iegūtā mācībspēku dažādība un ekonomiskais izdevīgums (jo šiem docētājiem nebija finansiālās prasības pret universitāti). 16. gs. šo sistēmu ierobežoja, jo tika

atzīts, ka daudzi docētāji nepilda savus pienākumus augstā profesionālā līmenī. Oksforda un Kembridža sāka piedāvāt lekcijas universitātes dažādu studiju jomu studentiem kopā. Savukārt paralēli lekcijām attīstījās nodarbību forma – individuālās nodarbības ar tutoriem (studentu grupu vadītājiem, konsultantiem). 17.gs. šo formu aprakstīja paši docētāji, uzsverot, ka tādējādi tika panāktas dziļākas un kopsakarības veidojošas studijas, ko ar lekcijām vien nevar panākt. (Vandermeersch, 1996)

Sociālpolitiskās izmaiņas sabiedrībā ietekmēja augstskolu docētāju statusu un nozīmi visā Eiropā arī turpmāk. Matti Klinge (*Matti Klinge*) raksta, ka 19.gs. politiskie, ekonomiskie un sociālkultūras apstākļi iezīmēja pilnīgu augstskolas un Baznīcas saiknes zudumu. Industriālās sabiedrības veidošanās raksturīga ar augstskolu dibināšanu lielajās pilsētās un galvaspilsētās. (Klinge, 2004) 19. gs. sākumā Vilhelma fon Humbolta (*Wilhelm von Humboldt*, 1767-1835) aizsāktās universitāšu un augstskolu strukturālās reformas Prūsijā tiek atzītas par vienu no nozīmīgākajām Eiropas augstākās izglītības, īpaši universitāšu institucionālās attīstības, vēsturē. Berlīnes Universitātes dibināšana un tās organizācija kalpoja par piemēru augstākās izglītības reformai daudzās Eiropas valstīs 19. un 20. gs., arī ASV. Tolaik izglītības reformas sasaucās ar sabiedrisko pārmaiņu konsekvencēm, lai arī tomēr bija samērā tālu no valsts un izglītības sistēmas demokratizācijas tās mūsdienu izpratnē. (Gudjons, 1995/ tulk. 1998; Stradiņš, 2009) Taču Humbolta definētais universitātes darbības pamatprincips: studiju un pētniecības (vācu – *Lehre und Forschung*) vienotība – ir mūsdienu diskursa objekts gan par augstskolu institucionālo attīstību, gan augstskolas pedagoģijā. Humbolta reformas centrā bija arī atziņa, ka tikai pēc vispārīgas izglītības iegūšanas seko profesionālā izglītība, tādējādi labāk nodrošinot saikni starp teoriju un praksi. Pētniecība un zināšanu apgūšana netiek pamatota ar derīguma principu, lai kalpotu vienīgi valsts un sabiedrības interesēm. Humbolta universitātes ideja daļēji pārmantota arī mūsdienu masu universitātē – uzskatos par universitātes autonomiju, zinātnei kā neatkarīgas domāšanas sistēmu, individuālās un kritiskas domāšanas autoritāti, politisku pašnoteikšanos, studentu mācīšanos, esot līdztiesīga zinātniskā pētniecības dialoga dalībniekiem. (Gudjons, 1995/ tulk. 1998, Liotārs, 1979/ tulk. 2008; Rubene, 2004, 2006, 2008)

Akadēmiķis Jānis Stradiņš uzskata, ka pati augstākās izglītības priekšvēsture Latvijā attīstījusies jau vairākus gadsimtus pirms pirmās augstskolas – Rīgas Politehnikuma nodibināšanas un akadēmiskās dzīves un zinātniskās pētniecības elementi saskatāmi Rīgas Domscolas, Jelgavas Pētera akadēmijas, Rīgas akadēmiskās ģimnāzijas un Rīgas liceja darbībā laikā no 16. – 19. gs. sākumam. (Stradiņš, 2009) Augstskolas pedagoģijas vēstures pētniece Alīda Zigmunde (2008) raksta, ka Rīgā rūpniecības, tirdzniecības un citu tautsaimniecības nozaru uzplaukums 19. gs. otrajā pusē bija noteicošais faktors, lai piepildītu ideju par augstskolas izveidošanu, un 1862. gadā tika nodibināts Rīgas Politehnikums (vēlāk – Rīgas Politehniskais institūts). No šī laika var runāt par pētniecību un studijām augstākās mācību

iestādēs, un arī **augstskolas pedagoģijas pirmsākumiem** Latvijas teritorijā. Lai gan augstskolas dibinātājus – „Baltijas vācu sabiedrību galvenokārt interesēja jaunās politehniskās augstskolas darbības praktiskie aspekti, mazāk – profesoru zinātniskās aktivitātes un pētnieciskais devums” (Stradiņš, 2009, 23), tomēr augstskolas darbības pamatā tika liktas Eiropas universitāšu tradīcijas, t.sk. Humbolta izstrādātie universitātes darbības pamatprincipi. Rīgas Politehnikumā akadēmisko personālu veidoja savas nozares profesionāļi. Docētājiem, kas mācīja humanitārās zinātnes, obligāts priekšnoteikums bija pedagoģiskā izglītība, bet pārējo nozaru docētājiem tas nebija obligāti, lai gan pedagoģiskā darba zināšanas un prasmes tika atzītas par nozīmīgām sekmīgai profesionālajai darbībai augstskolā. Daļa akadēmiskā personāla bija arī mācīti pedagogi (bija nokārtojuši skolotāja eksāmenus), nedaudziem bija iepriekšējā darba pieredze citās Eiropas augstskolās, daudzi pirms tam bija strādājuši skolās, bet daudzi pedagoģijas zināšanas mērķtiecīgi apguva, praktiski izmantojot (t.sk. ārzemju augstskolās) mācību metodes, vispirms vērojot citus un mācoties no viņiem, un lasot pedagoģisko literatūru. Īpaša uzmanība tikusi pievērsta arī labāko studentu sagatavošanā par nākamajiem docētājiem. Vairāki docētāji sāka strādāt augstskolā par pieredzējušu profesoru asistentiem, tādējādi profesoru vadībā iegūstot pedagoģiskā darba pieredzi. Docētāju **prasme uzstāties, izskaidrot, mācīt** tika pārbaudīta, organizējot potenciālo docētāju atklātās lekcijas pirms patstāvīgu darba gaitu uzsākšanas. Kandidējot uz profesora vietu, priekšnosacījums bija zinātņu doktora grāds – docētāja zinātniskās kvalifikācijas apliecinātājs. Šī laika docētāju darbību iespējams vērtēt gan pēc nostrādāto gadu skaita, pieredzes un veikuma zinātnē, izstrādātajiem mācību līdzekļiem un grāmatām, pedagoģiskā darba. (Zigmunde, 2008)

J.Stradiņš uzsver, ka Latvija 1918. gadā varēja veidoties kā Eiropas valsts, pateicoties tam, ka bija izglītoti cilvēki dažādās tautsaimniecības nozarēs, t.sk. zinātnieki un augstskolu mācībspēki eiropiskā izpratnē. (Stradiņš, 2009) 20. gs. sākumā Latvijas augstskolās pamatmetode studijās bija docētāja lasītā lekcija, kuras laikā studenti klausījās un pierakstīja, bet semināros tika studēti teksti. Interessants fakts, kas raksturo docētāja profesionālo darbību Latvijas pirmās brīvvalsts laikā, ir universitātes mācībspēku (J. A. Students, A. Dauge, P. Dāle, L. Ausējs, T. Celms, A. Tentelis, P. Jurevičs u. c.) publisko lekciju lasīšana un aktīva iesaistīšanās Latvijas Tautas universitātes darbībā paralēli regulārajiem mācību kursiem fakultātēs. Pedagoģijas vēstures pētniece Iveta Ķestere (2003) atzīmē, ka publiskās lekcijas bija interesantas ne tikai klausītājiem, bet arī pašiem lektoriem – tā bija iespēja aprobēt savus pētījumus plašākā auditorijā, runāt par to, kas aktuāls un interesants docētāja veiktajā zinātniski pētnieciskajā darbā.

20. gadsimta norises Eiropā parādīja, ka augstskolas un to docētāji bieži vien nav bijuši (vai – nav varējuši palikt) politiski neitrāli. Piemēram, Leo Rots (*Leo Roth*) (2001) docētāja galveno funkciju augstskolā Vācijas Demokrātiskajā republikā raksturo kā **audzinošu**, jo

docētāja un studenta sadarbība studiju procesā atbilstīgi valdošajam laika garam (vācu val. *Zeitgeist*) tiek konstruēta kā audzinātāja un audzēkņa attiecības. Studijas tiek skatīta kā bāze morālai un politiskai audzināšanai valdošās ideoloģijas garā. Arī šobrīd politikas ietekmes jautājums augstākajā izglītībā ir nozīmīgs (piem., demokrātiskas un pilsoniskas sabiedrības veidošanās studiju internacionalizācijas kontekstā), bet ir krasi mainījusies tā izpratne salīdzinājumā ar laiku, kāda tā bija, piemēram, nacistu varas laikā Vācijā, Otrā pasaules kara laikā, Padomju Savienībā vai brīdī, kad sabruka Padomju Savienība un krita Berlīnes mūris. (Böhme, 2008; Finkenstaedt, 2010; Roth, 2001)

Pēc Otrā pasaules kara augstskolu attīstība Eiropā piedzīvoja atšķirīgus scenārijus. Rietumu valstīs augstskolas kļuva atvērtas, docētājiem bija jāveic uzdevumi, kas saistīti ar zinātni un sabiedrības gaidām. No vienas puses, nebija vēlams studentu skaita pieaugums, jo pastāvēja uzskats, ka kvantitāte nelabvēlīgi ietekmē kvalitāti. Taču, no otras puses, studentu skaita pieaugums bija nenovēršams kaut vai demogrāfiskās situācijas dēļ (raksturotājvārds angļu val. *Babyboom*), kad pēc Otrā pasaules kara dzimušie bērni sasniedza studentu vecumu: 20.gs. 60. gadu vidū un beigās augstskolas piedzīvoja studējošo skaita ekspansiju. Būtiski pieauga arī mācībspēku skaits (piemēram, gandrīz divas reizes Nīderlandē, trīs reizes Somijā, četras reizes Norvēģijā, sešas līdz septiņas reizes Itālijā un Portugālē utt.). Studenti paši varēja izvēlēties studiju jomas, kurās studēt, un būtībā pieprasījums noteica arī akadēmiskā personāla sastāvu. Nereti veidojās disbalanss docētāju un studentu skaitliskajās attiecībās. Studijās netika pilnvērtīgi izmantotas ieteiktās projektu metodes, pētnieciskā mācīšanās, nodrošināta starpdisciplināritāte un mazo grupu darbs. Atsevišķās nozarēs ne visi mācībspēki bija pietiekami augstu kvalificēti, kas savukārt raisīja ievērojamus studentu protestus (20. gs. 60. gadu beigās). Tieši šie apstākļi lielā mērā veicināja politiķu un augstskolu administrāciju pievēršanos docētāju kvalifikācijas jautājumiem un dzīvesgājumam, liekot uzsvaru uz promociju un habilitāciju, kā arī tālākizglītības nodrošināšanu augstskolas didaktikas jomā. Kā raksturīgs piemērs šeit minama Vācijas augstskolu pieredze tālākizglītības augstskolas didaktikas jomā attīstībā. (Enders & Teichler, 1995; Finkenstaedt, 2010; Roth, 2001)

Austrumu bloka valstīs, kurās pastāvēja plānveida ekonomika, studentu un docētāju skaits tika kontrolēts un regulēts pa nozarēm. (Finkenstaedt, 2010) Nozīmīgi uzdevumi augstskolu darbībai bija nodrošināt valsts, augstskolas un sabiedrības attīstību pēc vienotiem ideoloģiskajiem principiem, veicināt indivīda identificēšanos ar pastāvošo sistēmu. (Roth, 2001) Uzdevumiem atbilstīgi bija jābūt docētāja kvalifikācijai un profesionālajai darbībai. (Knoll, 1998) Minētājā laikā Latvijas Valsts Universitātē tika uzsvērts, ka docētāju darbu raksturo ne tikai labi nolasītas lekcijas, interesantas praktiskās nodarbības, semināri, bet arī docētāju līdzdalība sabiedriski politiskajā dzīvē universitātē un ārpus tās. (Pētera Stučkas LVU, 1969)

Augstākās izglītības institūcijas savas attīstības garajā vēsturē vienmēr ir bijušas pakļautas diverģentām sabiedrības varas interesēm, kurām tām lielākā vai mazākā mērā ir bijis jāpielāgojas. Tomēr augstskolas vienmēr arī diktatūru apstākļos spējušas saglabāt relatīvu autonomiju – veidojušās kā *valsts valstī* un ar savu darbību veicinājušas pat radikālas pārmaiņas sabiedrības pasaules uzskatā. (Roth, 2001; Rubene, 2008) 20. gs. 80. gadu beigas – 90. gadu sākums iezīmē būtiskas sociālpolitiskās pārmaiņas pārejā no totalitāras uz demokrātisku valsts iekārtu Latvijā un citās valstīs ar līdzīgu vēsturisko pieredzi. Kā atzīmē Z. Rubene (2008), tad būtībā Postpadomju telpas valstis, atgūstot neatkarību, nonāca līdzīgā situācijā, kādu daudzas Rietumeiropas valstis bija piedzīvojušas pirms apmēram 40-50 gadiem, atgūstoties pēc Otrā pasaules kara. Sabiedriskās pārmaiņas izvirzīja jaunus uzdevumus augstākajai izglītībai un izaicinājumus docētāju profesionālajai darbībai.

Zinātnes teorijā kādu noteiktu laikmetu zinātnes un kultūras vēsturē mēdz raksturot simboliski ar tajā dominējošo paradigmu – „uztveres un domāšanas modeli vai sistēmu”. (Siliņš, 2008, 17) Paradigmas – jaunā un iepriekšējā – vienmēr ir komplementāri saistītas un daļa no iepriekšējās paradigmas pieredzes transformējas jaunajā paradigmā. To nomaiņa notiek pakāpeniski: vispirms jaunā paradigma kā augstākā abstrakcija tiek apzināta teorētiskajā līmenī – tiek izvirzīti izglītības ideāli un mērķi, kas dod virzienu pārmaiņām augstskolu studiju procesā. (Beļickis, 1995; Kron, 1999; Siliņš, 2008; Žogla, 2001a)

20. – 21. gs. mijas realitāte tiek raksturota ar modernisma laikmeta pāreju postmodernismā, kura pazīmes ir dramatiskas pārmaiņas, procesu un perspektīvu maiņa visās dzīvesdarbības jomās, iepriekšējo dzīves formu noārdīšana jeb pašdestrukcija. Postmodernais ir modernā sekas. Un tas, ko cilvēks pats, izmantojot savu saprātu, ir izdomājis savas dzīves kvalitātes nodrošināšanai, var pavērsties pret viņu pašu. Volfgangs Velšs (*Wolfgang Iser*) (1987) paudis uzskatu, ka postmodernisms nav laikmets, bet garīgs stāvoklis, pluralitātes prakse. Līdzīgi franču filozofs un esejists Žans Fransuā Liotārs (1924–1998) (Liotārs, 1979/ tulk. 2008), atzīmē, ka postmodernisms nav vis modernisma beigas, bet tapšanas stāvoklis, kas paredz brīvu laiku ierobežotības pārvarēšanai.

Postmodernisms ir eklektisks mainīgā cilvēka laikmets. Tam raksturīga tagadnes situācijas nenoteiktība, tagadnes horizonta temporālā atvērtība. Atšķirībā no laika kā pēctecīgas parādības skaidrojuma, postmodernais laiks nav tikai saikne starp notikumiem, bet arī pats atvērtais notikuma horizonts. (Liotārs, 1979/ tulk. 2008; Rifkins, 2000/ tulk. 2004) Atkarībā no dzīves formas, veidojas nostādnes, kādai jābūt izglītībai. (Kūle, 2006) Turklāt izglītība kā process pati ir dzīves forma. (Jaspers, 1999) „Mainoties cilvēku mijiedarbības veidam, cilvēkam jākļūst elastīgam, spējīgam nepārtraukti pielāgoties mainīgajām vidēm, jauniem apstākļiem, dažādām prasībām.” (Rifkins, 2000/ tulk. 2004, 180) No vienas puses, vienota pamata neesamība rada nedrošību, sadrumstalotu apziņu pašnoteikšanās vietā. No otras puses, līdz ar postmodernismu

tiek attīstīta kritiska kultūras analīze, iespējama jauno dzīves formu daudzveidība un to akceptēšana. Dzīves stilu daudzveidības atzīšana veicina gatavību apvienot dažādas identitātes un spēju pašorganizēties. Kļūst vitāli nepieciešama prasme (māksla) risināt konfliktus, būt tolerantam pret citu cilvēku identitātēm. (Gudjons, 1995/ tulk.1998; Rifkins, 2000/ tulk. 2004)

Paradigmu maiņu augstākajā izglītībā iezīmēja pāreja no elites uz masu augstāko izglītību (angļu val. *mass higher education*). Augstākās izglītības pieejamības paplašināšanās tiek uztverta kā daļa no sabiedrības demokratizācijas procesa. Tās attīstību veicina arī globalizācijas un postmodernisma ietekme, zināšanu sabiedrības veidošanās. (Avis& Fisher& Thompson, 2010; Böhme, 2008; Rifkins, 2000/ tulk. 2004; Rubene, 2008) Uz augstskolu kā pedagoģisku institūciju organizāciju teorijas perspektīvā raugoties (Kron, 2009), cilvēkresursi ir nozīmīgākā tās daļa, jo cilvēki ar savu daudzveidīgo darbību ir iesaistīti organizācijas struktūru veidošanā, arī pārmaiņu realizācijā praksē. Piemēram, Latvijas Universitātē studentu skaits no nepilniem 15 000 1993.gadā divkāršojās 2000. gadā, kad LU studēja jau vairāk nekā 30 000 studentu (Tora un Jaunzeme, un Popova, 2001). Savukārt, kā pēc LR IZM datiem (IZM, 2007; IZM, 2008; LR IZM, 2009; IZM 2010; IZM 2011) redzams 1.1. tabulā, laikā no 2006./ 2007. akad. g. līdz 2010./ 2011. akad. g. studentu skaits galvenokārt demogrāfisko un sociālekonomisko apstākļu dēļ Latvijas augstskolās kopumā samazinājies par 25641 studentiem jeb par apmēram 20 % (arī docētāju skaits attiecīgi samazinājies par 263 docētājiem jeb par nedaudz vairāk kā 5 %).

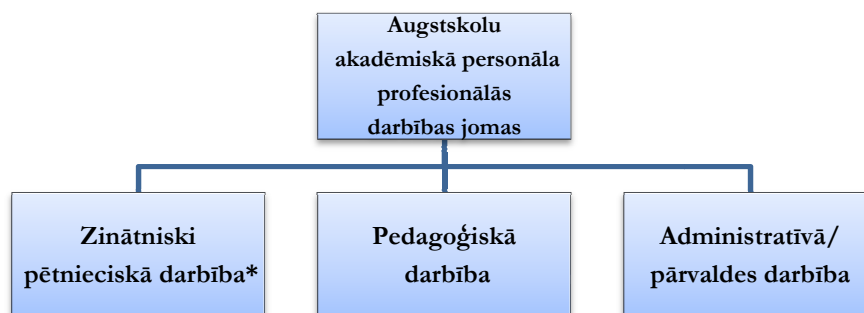
1.1. tabula. **Kvantitatīvo rādītāju izmaiņas augstākajā izglītībā Latvijā**

Rādītājs \ Akad. g.	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011
Akadēmiskā personāla skaits (pamatdarbā) augstskolās un koledžās (mācību gada sākumā)	5005	5453	5756	5391	4742
Studentu skaits, kuri augstākajās mācību iestādēs un koledžās (mācību gada sākumā)	129 497	127760	125360	112567	103 856
Augstskolu un koledžu skaits Latvijā	60	60	60	61	58
Augstskolās pamatstudijās imatrikulēto studentu skaita izmaiņas pa gadiem	29 870	28 268	27 433	19 711	18 415
Studentu skaits uz 10 000 iedzīvotāju	568	563	554	501	466

Šīs kvantitatīvā rakstura pazīmes ietekmē augstākās izglītības sistēmu, augstskolu attīstību un studiju procesu un raksturo arī nepieciešamās dinamiskās pārmaiņas augstskolu docētāju profesionālajā darbībā (piemēram, pārorientācija no darba skaitliski lielās studentu grupās uz skaitliski mazākām studentu grupām).

Pēc ieskata augstākās izglītības vēsturiskās attīstības gaitā, var secināt, ka atbilstīgi augstskolu uzdevumiem dinamiski mainījušies akcenti profesionālajā darbībā. Tomēr tradicionāli docētāja profesionālie uzdevumi bijuši saistīti ar pedagoģisko un zinātniski pētniecisko darbību.

Daļa akadēmiskā personāla līdzdarbojušies arī augstskolu iekšējās pārvaldes struktūrās, ieņēmuši administratīvos amatus, veikuši dažādus pienākumus plašākā sabiedrībā. Kanādas pētnieces (Saroyan & Donald, 1994) docētāju profesionālās darbības jomas definējušas kā pētniecību, studijas un pārvaldi. Kopumā mūsdienās pastāv visas šīs akadēmiskās un profesionālās darbības jomas: zinātniski pētnieciskā darbība, pedagoģiskā darbība un administratīvā/ pārvaldes darbība (skatīt 1.1. attēlu). Pēc LR „Augstskolu likuma” (LR AuL, 1995/ 2011) noteiktās kārtības akadēmiskā personāla mākslas specialitātēs zinātniski pētniecisko darbību* var aizstāt attiecīgās augstskolas senāta pieņemtajā nolikumā par akadēmiskajiem amatiem atbilstīga līmeņa mākslinieciskās jaunrades darbība (skatīt 1.2. tabulu).



1.1. attēls. Augstskolu docētāju profesionālās darbības jomas

Latvijā **augstskolu¹ akadēmisko personālu** (angļu val. *academic staff*; vācu val. *akademisches Personal*) veido attiecīgās augstākās izglītības institūcijas (universitātes, akadēmijas, augstskolas, koledžas) akadēmiskajos amatos ievēlētie darbinieki. Atbilstīgi Latvijas normatīvajiem aktiem tie ir profesori un asociētie profesori, docenti un vadošie pētnieki, lektori un pētnieki, asistenti. (LR AuL, 1995/ 2011; *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000) Akadēmisks amats ir zinātniski un pedagoģiski kvalificētas darbības īstenošanas juridiskā forma augstākās izglītības iestādē. (*Izglītības terminu skaidrojošā vārdnīca*, 1998) Akadēmiskie amati atbilstīgi LR MK noteikumiem Nr.461 „Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību” (2010/ 2011) pieder pie grupas *Izglītības jomas vecākie speciālisti* un kopā kā amatu grupa veido *universitāšu un citu augstākās izglītības iestāžu akadēmisko personālu*. Akadēmiskā personāla darbību Latvijā reglamentē „Augstskolu likums” (1995/ 2011), „Zinātniskās darbības likums” (2005/ 2010), MK „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai” (2000/ 2010) u.c. LR normatīvie akti, kas reglamentē amata pienākumu izpildi. Katrā augstskolā docētāju darbību regulē augstskolas satversme (koledžās – nolikums), senāta lēmumi, akadēmiskās un profesionālās studijas reglamentējošie dokumenti, nolikumi par vēlēšanām akadēmiskajos un

¹ „Augstskolas ir augstākās izglītības un zinātnes institūcijas, kas īsteno akadēmiskas un profesionālas studiju programmas, kā arī nodarbojas ar zinātni, pētniecību un māksliniecisko jaunradi.” (LR „Augstskolu likums”, 1995/ 2011)

administratīvajos amatos augstskolā, akadēmiskās ētikas kodekss, augstskolas darba kārtības noteikumi, amatu apraksti u.c. augstskolas iekšējie normatīvie akti. LR „Augstskolu likuma” 27. pants nosaka, ka „augstskolas akadēmiskais personāls veic zinātniskos pētījumus un piedalās studējošo izglītošanā. Uzdevumu apjomu katrā no abiem pamatdarbības veidiem nosaka augstskola”, kā arī akadēmiskā amata rangs (skatīt 1.2. tabulā). Augstskolas docētājs veic akadēmisku darbu, kas LR Augstākās izglītības likumprojektā (AIL, 2005/ 2008) definēts kā „augstākās izglītības institūcijas akadēmiskā personāla studiju darbs (nodarbību vadīšana, pārbaudes darbu labošana, noslēguma darbu vadīšana, recenzēšana un vērtēšana, konsultāciju nodrošināšana utt.) un ar to saistītā zinātniskā darbība vai mākslinieciskā jaunrade”.

LR „Augstskolu likuma” 26.pants „Augstskolas personāls, tā tiesības un pienākumi” nosaka, ka „augstskolas personāla tiesības un pienākums ir sekmēt mācību, studiju un pētniecības darba brīvību, veicināt atklātumu augstskolas pārvaldē un tās lietu kārtošānā. Augstskolas personālam darba pienākumi jāpilda tā, lai augstskola spētu īstenot savus uzdevumus, lai netiktu pārkāptas nevienas citas personas tiesības un netiktu traucēta amata vai darba pienākumu izpilde.” Savukārt „Augstskolu likuma” 5.pants „Augstskolu uzdevumi” reglamentē, ka augstskolai autonomijas ietvaros tās personālam jānodrošina „studiju un pētniecības darba nedalāmība”. (LR AuL, 1995/ 2011)

LR „Augstskolas likumā” paredzēta arī virkne nosacījumu profesionālo studiju programmu akadēmiskā personāla kvalifikācijai. Ņemot vērā, ka šajās programmās studentiem jāapgūst praktiskas iemaņas un zināšanas, profesionālā profila studiju kursu docenta, lektora un asistenta amatu var pieņemt persona ar augstāko izglītību bez zinātniskā grāda, ja viņai ir docējamajam priekšmetam atbilstīgs pietiekams praktiskā darba stāžs (lai ievēlētu docenta amatā šādā gadījumā nepieciešams vismaz septiņu gadu praktiskā darba stāžs; lektoriem un asistentiem – nepieciešams docējamajam kursam atbilstīgs piecu gadu praktiskā darba stāžs). Profesora vai asociētā profesora amata pretendenta **zinātnisko** un **pedagoģisko** kvalifikāciju novērtē nozares profesoru padome Ministru kabineta noteiktajā kārtībā, savukārt docenta, lektora vai asistenta amata pretendenta zinātnisko un pedagoģisko kvalifikāciju novērtē fakultātes dome vai institūta padome (atbilstīgi struktūrvienībai, kurā docētājs tiek vēlēts akadēmiskajā amatā). (LR AuL, 1995/ 2011) 1.2. tabulā redzams, ka prasības docētāju, kas ieņem profesora amatu, zinātniskajai kvalifikācijai ir ļoti augstas, katram amata pretendents ir jāsaņem neatkarīgs starptautisks novērtējums. Augstas prasības tiek izvirzītas arī profesora spējai vadīt studiju un pētniecisko darbu zinātnes apakšnozarē. Atšķirībā no asociētā profesora darba uzdevumiem, profesora galvenajos darba uzdevumos ietilpst līdzdalība augstskolā, to struktūrvienību darba un studiju programmu kvalitātes vērtēšanā. Tātad profesoru profesionālajā darbībā līdzās zinātniski pētnieciskajai un pedagoģiskajai darbībai būtiska ir administratīvā/ pārvaldes darbība augstskolā.

LR „Augstskolu likumā” noteikts, ka īpaši profesoriem ir jāuzņemas atbildība par jaunās zinātnieku un docētāju paaudzes sagatavošanu.

Akadēmiskā personāla piesaistes politiku un personālsastāvu konkrētā Latvijas augstākās izglītības (mācību) iestādē veido pati iestāde „Augstskolu likuma” piešķirtās autonomijas ietvaros. Akadēmiskā personāla izvēle tiek veikta atklātā konkursā, aizklāti balsojot, ņemot vērā pretendenta zināšanas, kvalifikāciju un darba pieredzi. Augstskolas docētājam jābūt augstākās izglītības kvalifikācijai: maģistra vai doktora grādam. Docētāja zinātniskā darbību ietver docētāja promocijas darba izstrāde, līdzdalība fundamentālos pētījumus, kā arī lietišķos pētījumus, tai skaitā profesionālās darbības jomā, kā arī pētījuma rezultātu izmantošana (tehnoloģiju radīšanai, pakalpojumu ieviešanai), rezultātu popularizēšana (publicēšana, studijās). (LR AuL, 1995/ 2011; LR EM un IZM, 2009; *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000)

Promocijas darbā par atbilstīgu pētījuma specifikai mērķgrupas apzīmēšanai izvēlēts jēdziens **docētājs/ docētāja**² (angļu val. *faculty; university lecturer*; vācu val. *Hochschullehrer; Hochschuldozent*), kas ir vispārīgs jēdziens, lai apzīmētu akadēmiskā personāla vienības (profesors, asociētais profesors, docents, lektors, asistents) kopā. (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000) *Docētājs* jāsaprot kā sinonīms arī citiem bieži lietotiem jēdzieniem. Ikdienu sarunvalodā, runājot par augstskolu un arī profesionālo vidējo izglītības iestāžu pedagogiem, nereti tiek lietots vārds **pasniedzējs**. Attiecībā uz šo amata apzīmējuma izmantošanu gan nereti ir sastopami aizrādījumi vārda semantiskās nozīmes kontekstā (*docētājs nevienam neko neizsniedz, nepasniedz*). Pastāv arī uzskats, ka jēdziena *pasniedzējs* lietojums attiecināms uz pedagogu, „kura darbībā dominē zināšanu nodošana” (Laužacks, 1997, 83), mācīšanu normatīvās pedagoģijas teorijas izpratnē (Kron, 2009). Šajā kontekstā pārskatāma būtu jēdziena *stundu pasniedzējs* izmantošana. Kā sinonīms jēdzienam **docētājs** tiek lietots arī jēdziens **mācītspēks** (angļu val. *lecturer*; vācu val. *Lehrkraft, Hochschullehrer*) – „pedagogs, kas lasa lekcijas vai vada nodarbības augstskolā” (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000, 94) un **augstākās izglītības pakāpes pedagogs** (vācu val. *Dozierende der Hochschulstufe*). (Wildt, 2009) Pedagogu profesijas ir pakļautas izglītības programmu specializācijai, un viena no pedagogu profesiju grupām atbilstīgi MK noteikumiem Nr.354 „Noteikumi par pedagogu profesiju un amatu sarakstu” (2011) ir **augstskolu un koledžu pedagogi** (iepriekšējos MK noteikumos Nr.367 „Noteikumi par pedagogu profesiju” (1999) tika lietots amatu grupas apzīmējums – **augstākās izglītības pedagogs**). Augstskolu un koledžu pedagogu amatu nosaukumi ir asistents (izglītības jomā), docents, lektors, profesors, asociētais profesors, vecākais pasniedzējs, pasniedzējs (LR MK 2011. gada 10.maija noteikumu Nr. 354 pielikums „Pedagogu profesiju un amatu saraksts”).

² Šeit un turpmāk tekstā lietotie personu apzīmējumi (docētājs, zinātnieks, pedagogs u.c.) tiek lietoti vīriešu dzimtē, bet var tikt attiecināti gan uz vīriešiem, gan sievietēm.

1.2. tabula. Prasības augstskolu akadēmiskajam personālam LR „Augstskolu likumā”

Akadēmiskā amata nosaukums	Profesors (AuL, 28., 33. un 34.p.)	Asociētais profesors (AuL, 30., 31., 33. un 34.p.)	Docents (AuL, 32. un 34.p.)	Lektors (AuL, 36. un 34.p.)	Asistents (AuL, 37.un 34.p.)
Prasības kvalifikācijai un ievēlēšanas kārtība	(1) Doktora grāds un <u>ne mazāk kā triju gadu darba pieredze asociētā profesora vai profesora amatā</u>. Mākslas specialitātēs profesora amatā var ievēlēt arī personas, kuru mākslinieciskās jaunrades darba rezultāti atbilst attiecīgās augstskolas senātā pieņemtajam nolikumam par akadēmiskajiem amatiem. (2) Savā nozarē starptautiski atzīts speciālists, kas veic mūsdienu līmenim atbilstošu zinātniskās pētniecības vai mākslinieciskās jaunrades darbu un nodrošina augstas kvalitātes studijas attiecīgajā zinātnes vai mākslas apakšnozarē. (3) Profesora amata pretendenta zinātnisko un pedagoģisko kvalifikāciju novērtē nozares profesoru padome Ministru kabineta noteiktajā kārtībā. (4) Profesoru atklātā konkursā ievēl attiecīgās nozares profesoru padome uz sešiem gadiem, un rektors slēdz ar viņu darba līgumu uz visu ievēlēšanas periodu. Katram pretendents, kas kandidē uz profesora amata vietu, ir jāsaņem neatkarīgs starptautisks vērtējums (organizē attiecīgās nozares profesoru padome). (5) Līdz ar ievēlēšanu amatā profesors atbilstoši profesora amata nosaukumam iegūst tiesības vadīt zinātniskos pētījumus vai mākslinieciskās jaunrades procesu un veikt izglītojošo darbu.	(1) Doktora grāds. Mākslas specialitātēs asociētā profesora amatā var ievēlēt arī personas, kuru mākslinieciskās jaunrades darba rezultāti vai profesionālā darbība atbilst attiecīgās augstskolas senāta pieņemtajam nolikumam par akadēmiskajiem amatiem. (2) Profesionālo studiju programmu īstenošanai augstskolās asociētā profesora amatu var ieņemt arī personas, kurām ir atbilstoša augstākā izglītība un vismaz 10 gadu praktiskā darba pieredze attiecīgajā nozarē. (3) Asociētā profesora amata pretendenta zinātnisko un pedagoģisko kvalifikāciju novērtē nozares profesoru padome Ministru kabineta noteiktajā kārtībā. (4) Asociēto profesoru atklātā konkursā uz sešiem gadiem ievēl attiecīgās nozares profesoru padome. Pamatojoties uz nozares profesoru padomes lēmumu, rektors noslēdz darba līgumu	(1) Doktora grāds. Mākslas specialitātēs docenta amatā var ievēlēt personas, kuru mākslinieciskās jaunrades darba rezultāti atbilst attiecīgās augstskolas senāta pieņemtajam nolikumam par akadēmiskajiem amatiem. (2) Docentu amatu skaitu nosaka pati augstskola. (3) Docentu ievēl uz sešiem gadiem fakultātes dome vai institūta padome, ja šo institūciju locekļu kvalifikācija atbilst promocijas padomes prasībām. Pretējā gadījumā docentu ievēlēšanas kārtību nosaka augstskolas satversme. (4) Līdz ar ievēlēšanu amatā docents iegūst tiesības vadīt	(1) Doktora vai maģistra grāds. Mākslas specialitātēs un profesionālajās studiju programmās lektoru ievēlēšanas noteikumus reglamentē augstskolas senāta apstiprināts nolikums. (2) Lektorus ievēl fakultātes dome vai institūta padome uz sešiem gadiem.	(1) Doktora vai maģistra grāds. (2) Asistentus ievēl fakultātes dome vai institūta padome uz sešiem gadiem un, ja viņiem nav doktora grāda, ne vairāk kā divas reizes pēc kārtas.

		ar asociēto profesoru. (5) Asociēto profesoru amatu skaitu atbilstoši nepieciešamībai un finansējuma iespējām nosaka pati augstskola. Ja augstskolā ir brīvs asociētā profesora amats, augstskolas senāts pieņem lēmumu par to, vai, kad un kādā zinātnes vai mākslas apakšnozarē tiks izsludināts atklāts konkurss uz brīvo asociētā profesora amatu un kādai atalgojuma kategorijai, ievērojot funkcijas un uzdevumus, atbilst attiecīgais amats.	zinātniskos pētījumus vai mākslinieciskās jaunrades procesu un veikt izglītošanas darbu atbilstoši docenta amata nosaukumam.		
Galvenie darba uzdevumi	(6) <u>Augsti kvalificētu lekciju lasīšana, studiju, nodarbību un pārbaudījumu pārraudzība savā studiju kursā.</u> (7) Pētniecības darba vadīšana zinātnes apakšnozarē vai mākslinieciskās jaunrades vadīšana nozarē, kas atbilst profesora štata vietas nosaukumam. (8) <u>Doktora līmeņa studiju un pētniecības darba vadīšana zinātnes apakšnozarē vai mākslinieciskās jaunrades vadīšana nozarē</u>, kas atbilst profesora štata vietas nosaukumam. (9) Piedalīšanās <u>studiju programmu, augstskolu un to struktūrvienību darba un kvalitātes vērtēšanā.</u> (10) Jaunās zinātnieku, mākslinieku un docētāju paaudzes gatavošana.	(6) Pētniecības darba veikšana zinātnes apakšnozarē vai mākslinieciskās jaunrades nozarē, kas atbilst asociētā profesora amata nosaukumam. (7) Pētniecības darba vadīšana doktora un maģistra grāda iegūšanai. (8) Studiju darba nodrošināšana un vadīšana.	(5) Pētniecības darbs zinātnes apakšnozarē vai mākslinieciskā jaunrade, kas atbilst docenta amata nosaukumam. (6) Lekciju lasīšana, studiju nodarbību vadīšana, eksāmenu un pārbaudījumu organizēšana savā studiju programmā (kursā, nozarē), īpaši tās pamatkursos.	(3) Lektoru uzdevumus nosaka augstskolas satversme.	(3) Asistentu uzdevumus nosaka augstskolas satversme.

Katrs no minētajiem amata apzīmējumiem norāda arī zināmām atšķirībām izpratnē par akadēmiskā personāla lomu un funkcijām. Pēc jēdzienu skaidrojuma var secināt, ka docētājs ir **pedagogs** – pedagoģijas speciālists augstākās izglītības institūcijā (*Izglītības terminu skaidrojošā vārdnīca*, 1998), persona, kas ir pedagoģiski sagatavota mācīšanas un audzināšanas darbam augstākās izglītības pakāpē. (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000) **Docētājs** ir augstskolas akadēmiskā personāla pārstāvis, kurš veic pedagoģisko un zinātniski pētniecisko darbību augstākās izglītības institūcijā virzībā uz augstākās izglītības mērķa sasniegšanu.

Vācijas zinātnieks Ulrihs Taihlers (*Ulrich Teichler*) (2007), kurš pēdējos 20 gadus pētījis globalizācijas, internacionalizācijas un eiropēizācijas procesus augstākajā izglītībā, norāda, ka pēdējās divās desmitgadēs ir vērojama tendence palielināties docētāju (īpaši profesoru) uzdevumiem augstskolas pārvaldē: Eiropas valstu augstskolās vidēji 15% ievēlēto profesoru ir iesaistīti šajā darbības jomā (viens no augstākajiem rādītājiem šajā ziņā ir Lielbritānijā, t.i., 24%).

Arī Latvijā akadēmiskā personāla pārstāvji saskaņā ar valsts normatīvajos aktos noteikto kārtību un augstskolas satversmi var tikt ievēlēti augstskolas administratīvajos amatos (rektors, dekāni, programmu vadība, nodaļu/ katedru vadītāji u.tml.), kā arī līdzdarboties augstskolas pašpārvaldes darbā (senātā, fakultātes domē, dažādās padomēs utt.), tātad piedalīties augstskolas iekšējo normatīvo aktu izstrādē un lēmumu pieņemšanā. (LR AuL, 1995/ 2011) Pieaugot iespējai strādāt projektos, docētājiem arī jāveic dažāda līmeņa administratīvie pienākumi (projektu izstrāde, vadība, koordinēšana, utt.).

Latvijā normatīvajos aktos paustās nostādnes atbalsta zinātnes un augstākās izglītības vienotības principu. Daļa augstskolu docētāju veic gan fundamentālos, gan lietišķos pētījumus, kas ir būtisks tautsaimniecības attīstības faktors (Zinātniskās darbības likums, 2005/ 2010). Zinātniskās darbības jomas attīstību augstskolās raksturo atsevišķas akadēmiskā personāla grupas (Finkenstaedt, 2010) – vadošie pētnieki, pētnieki, zinātniskie asistenti – veidošanās. (LR AuL, 1995/ 2011) Šīs grupas pārstāvji augstskolās veic zinātniski pētniecisko darbu un parasti tieši nav iesaistīti kā docētāji studiju procesā – studentu mācīšanas procesā (Finkenstaedt, 2010), lai gan var tikt pieaicināti kā mācībspēki atsevišķās nodarbībās, lai iepazīstinātu studentus ar jaunākajiem pētījumiem. Zinātnieki ir akadēmiski izglītoti cilvēki, „kas ģenerē jaunas zināšanas, idejas un atziņas, veic atklājumus vai (..) kuri spēj uztvert, izprast, modificēt un ieviest vietējās sabiedrības apziņā vai vietējās ražošanas aprītē, jaunas, citviet (..) ģenerētas zinātniskās atziņas”. (Stradiņš, 2009, 19) Tātad zinātnieka funkcijas ir ne tikai radīt jaunas zināšanas, bet veicināt arī zinātnes komunikāciju plašākā sabiedrībā, kas mūžizglītības kontekstā ir pedagoģiska rakstura darbība.

Akadēmiskā personāla produktīvai darbībai nav raksturīga noslēgšanās akadēmiskajā vidē. Kritiskā konstruktīvisma izpratnē gan starppersonu, gan arī augstskolas kā institūcijas līmenī

akcentē studiju procesu kā nozīmīgu sabiedriski pārveidojošu darbību, studentu, docētāju un zinātnieku ieinteresētību sabiedrisko pārmaiņu realizācijā, kas augstākajā izglītības iestādē tiek uzturēta un attīstīta, nosaucot to par *studiju sabiedrisko interesi* (Rubene, 2008; Žogla, 2001b) vai amerikāniskajā tradīcijā saucot to par pakalpojumiem (angļu val. *service*) ārpus augstskolas. (Boyer, 1990) Docētāja profesionālās darbības lauks būtībā paplašināms arī ar docētāju profesionālo darbību ārpus augstskolas plašākā sabiedrībā, jo daudzi augstskolu docētāji nereti tiek aicināti kā eksperti – konsultanti (biežāk saistībā ar kompetenci tieši pārstāvētajā zinātnes jomā) izteikt savu atzinumu, piedāvāt risinājumus u.tml. Kā zinātņu nozares/ apakšnozares pārstāvji augstskolu docētāji nereti savieno akadēmisko darbību augstskolā ar darbību ārpus tās (padomēs, ministrijās, apvienībās, fondos, nevalstiskajās organizācijās utt.) dažādās jomās, kur vien nepieciešamas viņu pārstāvētās nozares zināšanas – docētāja kā zinātnieka kompetence. Gan vēsturiski, gan mūsdienās augstskolu docētāji nereti ir sabiedriskās domas veidotāji arī ārpus augstākās izglītības institūcijām. Atbilstīgi savam profesionālajam profilam viņi tiek aicināti izteikties masu medijos, iesaistās valsts politiskajos procesos, tāpēc docētāju profesionālās pilnveides izpētes kontekstā jāņem vērā, ka arī šo pieredzi docētājs var izmantot augstskolas docētāja pedagoģiskajā darbā. Ikvienu docētāja profesionālo darbību jāskata holistiski un zinātniski pētnieciskās un administratīvās darbības jomu samērs kombinācijā ar pedagoģisko darbību – individuāli.

Augstākās izglītības pieejamības paplašināšanās, piedāvājuma daudzveidības palielināšanās, kā arī izmaiņas augstākās izglītības uzdevumos novedušas docētājus neizpratnē, kā šos uzdevumus efektīvāk sabalansēt, īstenot un kāda ir viņu loma tajā. Šo akadēmiskās dzīves pārmaiņu rezultātā, kas raksturīgas visās studiju jomās, daudzi docētāji dod priekšroku **pētniecībai**, nevis **mācīšanai** (Fulans, 1993/ tulk. 1999). To apgalvo arī Grācas Universitātes (Austrija) pētnieks Gerhards Raihmans (*Gerhard Reichmann*) (2008), skaidrodams, ka docētāju akadēmiskajai karjerai un reputācijai mūsdienās nozīmīgāks ir kļuvis zinātniski pētnieciskais darbs, kas ļauj sagatavot augsta līmeņa zinātniskās publikācijas. Starptautiski salīdzinošajā pētījumā (*Enders & Teichler*, 1995), kurā piedalījās 13 pasaules valstis, tika atklāta sakarība – jo augstāk savā akadēmiskajā karjerā virzās augstskolu docētāji, jo vairāk viņi pievēršas pētniecībai, zinātniskajai darbībai, bet mazāk uzmanību velta saviem docētāja uzdevumiem. Šo tendenci savukārt ļoti kritizē augstskolas pedagoģijas pārstāvji, veicinādami tālākizglītības piedāvājumu docētājiem augstskolas didaktikā, norādot, ka tieši pedagoģiskā darbība ir nozīmīgākā docētāju profesionālās attīstības un pilnveides joma. Tomass Finkenštets (*Thomas Finkenstaedt*) (2010) norāda pat uz diskusiju, kuru raksturo šaubas – vai mūsdienu docētāja profesionālā darbība atbilst nosaukumiem „docētājs”, „mācītspēks” (no vācu val. *Hochschullehrer/ Universitätslehrer* tiešā tulkojumā – augstskolas/ universitātes skolotājs), jo nereti docētāji vairāk ieinteresēti pētniecībā vai pat administratīvajā/ pārvaldes darbībā, nevis

studentos. Piemēram, Vācijā eksistē samērā apjomīgas populārzinātniskas publikācijas (Kamenz& Wehrle, 2008) un publikācijas plašsaziņas līdzekļos (Werdes, 2009), kurās plaši aplūkotas problēmas par docētāju profesionālās darbības kvalitāti un nodarbinātību gan augstskolās, gan dažādos blakusdarbos, par to, kā profesorus aizstāj viņu asistenti un doktoranti, kuru profesionālā kompetence ne vienmēr ir pietiekami augsta. Tādējādi atklājas, ka diskusija par augstskolu docētājiem nepieciešamo kvalifikāciju un kompetencēm, kas nepieciešamas profesionālajā darbībā, nav aktuāla tikai akadēmiskajā vidē vien, bet arī plašākā sabiedrībā.

Visu zinātņu nozaru docētāju zinātniskajai kvalifikācijai un pedagoģiskajām kompetencēm ir būtiska nozīme docētāja profesionālajā darbībā augstskolas pedagoģiskajā procesā. (Krūze, 2006) Docētājiem nepieciešams būt kvalificētiem gan zinātniski pētnieciskās darbības, gan pedagoģiskās darbības jomās, un pirms patstāvīgas akadēmiskās darbības uzsākšanas nepieciešama mērķtiecīga sagatavošanās veicamajiem uzdevumiem. Vairāki zinātnieki (Blom, 2000; Hessens, 1929a, 1929b; Rubene, 2008; Schmidkuntz, 1907; Vēbers, 1921/ tulk. 2002; Vedins, 2011; Wildt, 2009) pamato, ka augstskolas docētājam jāapvieno sevī gan zinātnieka, gan pedagoga funkcijas, taču atšķirīga mēdz būt izpratne par docētāju pedagoģisko un zinātniski pētniecisko darbību, kā arī tās samēru.

Studiju pamatā ir studentu un docētāju pētniecības un mācību vienotība *patiesības* meklēšanā (Rubene, 2008). Pētniecības un studiju vienotības princips, ko ieviesa Vilhelms fon Humbolts Berlīnes Universitātē 19. gs. sākumā, joprojām ir aktuāls un norāda, ka visiem universitātes docētājiem ir jādabojas gan pētniecībā, gan studijās – jāveic pedagoģiskais darbs. Savukārt Karls Jasperss (*Karl Jaspers*, 1883-1969) uzsvēris tieši docētāja pedagoģisko funkciju: augstskolas docētājs ir pedagoģijas speciālists, savā ziņā – skolotājs un audzinātājs. (Jaspers, 1999) Makss Vēbers, kurš 20. gs. pirmajā pusē bija socioloģijas profesors Vīnē un Minhenē, atzinis, ka prasība docētāja darbā apvienot pētniecību ar pedagoģiju veidojusies universitāšu tradīcijā. Bet esejā „Zinātne kā profesija” viņš rakstījis: „Ikviens jauns cilvēks, kurš jūtas aicināts zinātnieka darbam, lai ir skaidrībā par to, kāds divdabīgs uzdevums viņu gaida. Viņam jābūt ne tikai kvalificētam zinātniekam, bet arī skolotājam. Un abi šie nosacījumi ir spēkā pavisam reti. Vieni ir spīdoši zinātnieki un pavisam slikti skolotāji (..) Ja par kādu docentu saka, ka viņš ir slikts pasniedzējs, tad tas ir nāves spriedums viņa akadēmiskajai karjerai, lai arī viņš būtu labākais zinātnieks pasaulē.” (Vēbers, 1921/ tulk. 2002, 104 - 105). M. Vēbers atzinis, ka pats grūtākais un arī izšķirošais docētāja akadēmiskajā darbībā ir pedagoģiskais darbs. Pedagoģisko uzdevumu nozīmība augstskolā nav zinātniski jāpierāda, jo tā ir docētāja profesionālās darbības būtība – zinātniskās problēmas augstskolas docētājam ir jāprot izskaidrot tā, lai arī studenti tās saprastu. Viņaprāt, docētāja darbā izpaužas personības apdāvinātība, kas nav atkarīga no cilvēka zinātniskajām spējām vien. Turklāt docētāja darbā nepieciešams izvairīties no sava personiskā viedokļa uzspiešanas un pienākumu veikšana prasa intelektuālo pamatīgumu un krietnumu.

LU Zinātņu prorektors Indriķis Muižnieks (2007) skaidro, ka viens no avotiem mūsdienu izpratnes aizsākumiem par augstākās izglītības institūciju un akadēmiskā personāla lomu un uzdevumiem meklējami Ernesta Boijera (*Ernest Boyer, 1928 - 1995*) 1980. gadā uzsāktajā Karnegi Izglītības atbalsta fonda (*The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*) projekta pētījumā, kurā plaši analizētas Ziemeļamerikas augstākās izglītības institucionālās tradīcijas un akadēmiskā personāla attīstības pieredze, raksturota institucionālā daudzveidība augstākās izglītības un pētniecības telpā un tai atbilstīga personāla profesionālas darbības lauka specifika. Pamatā institucionālajam raksturojumam tiek minēti divi augstskolu tipi:

- augstskolas, kuru darbības profils vērsts uz praktisko studiju darbību,
- augstskolas (universitātes), kuru darbība orientēta uz zinātniski pētniecisko darbību.

Šie noteiktie augstskolu pamattipi sasaucas ar docētāju profesionālās darbības jomām – pedagoģisko un zinātniski pētniecisko darbību un akadēmisko diskusiju par šo jomu samēru. Pedagoģijas zinātnieks Voldemārs Zelmenis (1911 - 2006) teicis, ka „vairums profesoru ir tikai augstskolu skolotāji, kas skaidro noskaidroto. Zinātnieki ir tikai tie, kam patstāvīgas domas, savi pētījumi un atklājumi”. (Zelmenis, 2005, 69) Ivans Vedins (2011) norāda uz zināmu pretrunu, ko veido izpratne par docētāju kā pedagogu un zinātnieku vienā personā, jo pedagoga un zinātnieka sociālās funkcijas ir ar atšķirīgu ievirzi: pedagoga pamatfunkcijas ir jau esošo zināšanu reproducēšana un tālāk nodošana, bet zinātnieka funkcija ir esošo zināšanu tālāka attīstīšana un jaunu radīšana. Tomēr augstskolu docētāju profesionālajā darbībā „zinātniskais darbs ir nepieciešams nosacījums augstskolas studiju procesa efektivitātei”. (Vedins, 2011, 335) E.Boijers (1990) aicinājis pārtraukt debates par pētniecības aizstāšanu ar mācīšanu (angļu val. *teaching versus research*), uzsverot nepieciešamību paplašināt izpratni par akadēmisko darbu (angļu val. *academic work*). Augstskolu institucionālās dažādības fiksēšana savukārt rosināja Karnegi fonda pētniekus meklēt atbildes uz jautājumu, vai var būt labs docētājas – zinātnieks (angļu val. *scholar*), ja viņš neveic fundamentālu zinātniski pētniecisko darbu un regulāri neraksta zinātniskas publikācijas. Tāpat tika meklēts risinājums tādas sistēmas iedibināšanai augstskolās, kas veicinātu augstākā akadēmiskā ranga docētāju – profesoru interesi praktiskajā studiju darbībā, t. sk. arī ar jaunāko kursu studentiem un savas pieredzes nodošanu jaunajai zinātnieku – docētāju paaudzei (angļu val. *new generation of scholars*).

Pētniecības universitātēs zinātnei ir dominantā loma, taču, kā, raksturodams pētniecības universitātes būtību, uzsver arī I. Muižnieks (2004) – studijas un zinātniskā darbība tajās šāda tipa augstskolās tiek nevis pretnostatītas, bet sinerģiski apvienotas, un universitāšu reitingi (ar atšķirīgi izvēlētiem pamatkritērijiem) un pētījumu rezultāti par studiju kvalitāti un studentu apmierinātību šajās universitātēs liecina, ka „vadošajās pētniecības universitātēs izcilība zinātnē tieši korelē ar studiju efektivitāti”. (Muižnieks, 2004, 18) Rezumējot var teikt, ka zinātniskā

pētniecība augstskolā bagātina ikdienas studiju darbu, ja mērķtiecīgi tiek plānota pētniecības un studiju procesu institucionālā un pedagoģiskā organizācija augstskolā.

Karnegi fonda veiktais pētījums (Boyer, 1990) parādīja, ka akadēmiskā personāla uzdevumi nav tikai angažētība pētniecībā, veicot oriģinālus pētījumus, bet arī komunikācija, nodrošinot teorijas un prakses sasaisti un daloties savās zināšanās ar studentiem. Docētāja darba būtību E. Boijers pētījuma rezultātā raksturo kā četru savstarpēji papildinošu funkciju īstenošanu: atklāšana (*discovery*), integrēšana (*integration*); izmantošana (*application*); mācīšana un mācīšanās (*teaching & learning*) (skat. 1.2. attēlu).

Atklāšanas funkcija sevī ietver jaunu zināšanu radīšanu visās zinātņu nozarēs, arī mākslinieciskās jaunrades prasmes, kas ir izšķirīgi svarīgas akadēmiskās institūcijas intelektuālās gaisotnes veidošanā. Nozīme tiek piešķirta ne tikai rezultātiem, bet arī darba procesam, īpaši personāla aizrautībai un ieguldījumam darba veikšanā.



1.2.attēls. Docētāja funkcijas akadēmiskajā darbā (adaptēts pēc Boyer, 1990)

Ar integrēšanas funkciju uzsvērta atsevišķu faktoru iekļaušana vienotā sistēmā, pārvarot fragmentāciju; tiek veidota saikne starp atsevišķām nozarēm, paplašinot specialitātes izpratnes kontekstu; zinātniskie fakti tiek *pasniegti* nespeciālistam, veicinot zinātnes komunikāciju. Integrēšanas funkcija ietver paša vai citu veiktu pētījumu interpretāciju un izmantošanu. Ja atklāšanas funkcijas būtību raksturo jautājums „Kas ir zināms, kas ir atklāts?“, tad integrēšanas funkciju raksturojošie jautājumi ir: „Ko atklātais nozīmē? Vai atklātais nodrošina izpratnes paplašināšanos?” Tādējādi tiek parādīts, ka augstskolu docētāju darbība ir saistīta ar tās kritisko analīzi un interpretēšanu, virzot docētāju no informācijas iegūšanas uz zināšanu radīšanas līmeni, iespējams pat gudrību, viedumu (*wisdom*).

Pirmās divas funkcijas reflektē pētniecisko darbību un sintezē akadēmiskā darba tradīcijas. Taču nākamais jautājums ir – „Kā zināšanas var būt praktiski noderīgas indivīdiem un institūcijām?”. Tas raksturo docētāja darbībā izmantošanas funkciju – spēt risināt sabiedrības

ikdienišķās vajadzības, piedāvājot tām lietišķus risinājumus. Izmantošanas funkcijas pamatā ir dinamiska teorijas un prakses mijiedarbe, kuras rezultāts var būt jaunu tehnoloģiju, jaunu pakalpojumu vai metožu izstrāde.

Nozīmīgs docētāja amatpienākums ir mācīšana un mācīšanās. E. Boijers atsaucas uz Aristoteli, kurš teicis, ka mācīšana ir izpratnes augstākā forma. Mācīšanas būtisks priekšnoteikums ir augsta docētāja intelektuālā kapacitāte, zināšanas noteiktā jomā. Kvalitatīvas, labas mācīšanas (*good teaching*) nodrošināšanas pamatā ir nopietns, patstāvīgs un sistemātisks intelektuālais darbs (studiju procesa satura kvalitātes nodrošināšanai), kā arī metodiskais darbs (studiju procesa pedagoģiskās organizācijas kvalitātes nodrošināšanai). Labs docētājs rūpīgi plāno, nepārtraukti izvērtē pedagoģisko procesu saistībā mācību saturu, stimulē studentu aktīvu mācīšanos, iedrošina studentus būt kritiskiem, radošiem domātājiem, kas nepārtraukti mācīties. 20.gs. 90. gadu sākumā E. Boijers kā laba docētāja neiztrūkstošu funkciju nākotnē nosaucis arī mācīšanos (*faculty as learner*). Docētāja pienākums ir ne tikai *nodot zināšanas (transmitting knowledge)*, bet arī tās transformēt un paplašināt (*transforming& extending*) lasot, diskutējot ar studentiem, analizējot studentu jautājumus un komentārus. E. Boijers uzsver, ka bez mācīšanas funkcijas zināšanu kontinuitāte tiktu pārtraukta un samazinātos uzkrāto zināšanu vērtība. Mācīšanas kompetences nozīmē spēja patiesi un saprotami sniegt zināšanas tiem, kas vēlas tās apgūt, saņemot pretī studentu ieinteresētību un līdzdalību studiju procesā.

E.Boijers uzsver, ka docētāja darbā ir nepieciešams plašs intelektuālais kapitāls. Tāpēc, lai adekvāti sagatavotu jauno docētāju paaudzi, ir nepieciešams nodrošināt viņu sākotnējās izglītības un tālākizglītības/ pēcdiploma izglītības kvalitāti. Nākotnes docētājiem jābūt brīvi izglītotiem, viņiem jādomā radoši, jākomunicē efektīvi, jāspēj radīt un īstenot savas idejas plašākā kontekstā. Vairāki pētnieki (Boyer, 1990; Brendel& Eggensperger& Glathe, 2006; Vedins, 2011) uzsver, ka tieši docētāja kompetences ir priekšnoteikums atbilstīgu studentu kompetenču iegūšanai studiju procesā.

Diskursā par docētāja profesionālās darbības izpratni dominē nepieciešamība sabalansēt pedagoģisko un zinātniski pētniecisko darbību, lai veiktu profesionālos uzdevumus, sadarbībā ar studentiem un kolēģiem nodrošinot studiju procesa kvalitāti, ievērojot studiju un pētniecības vienotības principu.

Augstskolu docētāju profesionālās darbības un profesionālās pilnveides izpētes kontekstā nepieciešams ne tikai raksturot augstskolu docētāja profesionālo darbību no tai nepieciešamās kvalifikācijas perspektīvas, bet izvērtēt profesionālajā akadēmiskajā darbībā nepieciešamās kompetences. Kvalifikāciju raksturo iegūtais izglītības līmenis, kas formāli atbilst sagatavotības pakāpei, lai veiktu noteiktas sarežģītības un atbildības pakāpes darbu (Maslo, 2006; *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000), taču kompetences var apliecināt un novērtēt tikai darbībā –

„daudzveidīgo profesionālās darbības situāciju radošā risināšanā”. (Maslo, 2006, 47) Nozīmīga docētāju profesionālās darbības sastāvdaļa ir profesionālā pilnveide.

Apkopojot 1.1. apakšnodaļā „Akadēmiskā personāla profesionālās darbības raksturojums” iegūtās atziņas, iespējams izdarīt vairākus secinājumus:

- Augstskolu attīstības vēsturē ir izveidojušās trīs augstskolu akadēmiskā personāla profesionālās darbības jomas: zinātniski pētnieciskā darbība, pedagoģiskā darbība, administratīvā/ pārvaldes darbība.
- Atbilstīgi augstskolām izvirzītajiem uzdevumiem dinamiski mainījušās prasības augstskolu docētāja profesionālajai kvalifikācijai un akcenti profesionālajā darbībā, tomēr tradicionāli docētāja profesionālie uzdevumi bijuši saistīti ar pedagoģisko un zinātniski pētniecisko darbību, kā arī savas profesionālās darbības pilnveidi.
- Docētājs ir augstskolas akadēmiskā personāla pārstāvis, kurš sadarbībā ar studentiem un kolēģiem veic pedagoģisko un zinātniski pētniecisko darbību augstākās izglītības institūcijā virzībā uz augstākās izglītības mērķa sasniegšanu.

1.2. Augstskolu docētāju profesionālās pilnveides vajadzības studiju procesa pārmaiņu kontekstā

Pārmaiņas izglītībā raksturo vairāku pamatprincipu ievērošana visās izglītības pakāpēs: akcents no zināšanu apguves uz to izmantošanu; praktiska orientācija, uzsverot aktīvu rīcību un problēmu risināšanas prasmes; izglītības programmu veidojošo atsevišķo elementu – priekšmetu/kursu saiknes un integrācijas nodrošināšana. (OECD, 2000) Mūžizglītība kļūst par vadošo principu visās izglītības pakāpēs un izglītības jomās, un līdz ar izpratnes par nepārtrauktas izglītības attīstību – mācīšanos visa mūža garumā veidošanos pedagogiskajam procesam gan teorijas, gan prakses līmeņos vispirms jāmainās augstskolās. (Koķe, 1999)

Visā pasaulē docētāju loma augstskolās pēdējā dekādē piedzīvo pat radikālas izmaiņas Dž.Fanghanele (Fanghanel, 2011) skaidro, ko nozīmē būt mācītbspēkam 21.gadsimtā: docētāju darbu ietekmē izglītības politika, darba tirgus tendences, nepieciešamība veicināt elastību, veicināt nozares konkurētspēju, pārvarēt globālās pasaules nenoteiktību. „Mirkļi no prakses” (angļu val. *moments of practice*) piedāvā paskatīties uz akadēmiskā personāla darbību augstskolās, secinot, ka piederēt (būt) docētājam (angļu val. *being an academic*) nozīmē pārvaldīt studiju un pētnieciskā darba procesu augstskolā, kā arī būtiski ir personīgie uzskati un ideāli, kas docētājam piemīt kā pedagogam un pētniekam augstākajā izglītībā.

No sabiedrības prasībām izglītībai izriet arī prasības pedagogu darbam. Kopš 20.gs. deviņdesmito gadu sākuma Eiropas valstu izglītības politikā īpašs uzsvars tiek likts uz izglītības kvalitāti. Izglītības sistēmas tiek kritizētas, ka tās nav pietiekami efektīvas un tajās jaunā paaudze neiemācās to, kas tai patiešām nepieciešams. (Broks un Geske, un Grīnfelds, u.c., 1998) Izglītības kvalitātē noteicošie nav kvantitatīvie rādītāji, piemēram, cik studentu mācās vienā vai otrā programmā, bet gan studēšanas rezultatīvie rādītāji, kas savukārt nozīmē, ka jāuzlabojas mācīšanas/ docēšanas kvalitātei. Arvien vairāk docētāju mācīšanas kvalitātes jautājums saistīts ar jauno informācijas un komunikāciju tehnoloģiju attīstību un to izmantošanu studiju un pētniecības procesā: tās maina konvencionālo mācīšanas un mācīšanās procesu, paplašina informācijas iegūšanas iespējas, dod iespējas izmantot virtuālo mācīšanās vidi. Šie apstākļi izvirza arī jaunas prasības docētāju profesionālajai darbībai un profesionālajai pilnveidei.

Docētāja profesionālās darbības raksturojums un prasības, kas docētājam tiek izvirzītas, dod pamatu izzināt docētāju profesionālās pilnveides vajadzības. Lai noteiktu docētāju profesionālās pilnveides vajadzības tālākizglītībā un noteiktu, kādam jābūt tām atbilstīgam docētāju tālākizglītības piedāvājumam, tika noskaidrotas akadēmiskā personāla profesionālās darbības jomas un docētāju profesionālie uzdevumi.

Mūsdienās plašu rezonansi ieguvusi augstākās izglītības sistēmu reforma – Boloņas process jeb Eiropas vienotās augstākās izglītības (un pētniecības) telpas veidošanas process. Var

teikt, ka Humbolta paradigmu nomaina Boloņas paradigma. (Lokhoff& Wegewijs& Durkin *et.al.*, 2010)

Boloņas procesa ietvaros veiktās studiju struktūras reformas orientētas uz uzdevumu augstākajai izglītībai veicināt studentu gatavību aktīvai pilsoniskai līdzdalībai demokrātiskā sabiedrībā, nodarbināmībai (angļu val. *employability*; vācu val. *Berufsfähigkeit*) un karjerai, nodrošināt iespējas studentu personības izaugsmei. (Londonas komunikē, 2007) Akcents uz nodarbināmību jau pēc pirmā cikla studijām (bakalaura grāda iegūšanas) kā centrālo augstskolu darbības principu izvirza izglītības atbilstību tirgus ekonomikas prasībām. Nereti tas izpelnās kritiku un tiek saistīts ar akadēmiskās, zinātniskās izglītības profanācijas draudiem. (Rubene, 2008) Filozofe Maija Kūle norāda, ka „izglītība *eirodzīvē* ir ieguvusi ļoti vienkāršotu raksturojumu: zināšanas, kas vajadzīgas profesionālajai darbībai”. (Kūle, 2006, 308. lpp.) Bet, liekot pamatā funkcionālismu un pragmatismu, tiek aizmirsts par izglītību kā cilvēka iekšējo tapšanu, kuru nevar apgūt kā mācību priekšmetu (pēc V. Humbolta) un izglītību kā formu, kas veidojas, top reizē ar satura veidošanos, nesot sevī esošo tapšanas mērķi (pēc Aristoteļa). Izglītībai jābalstās uz cilvēku kā veseluma, mērķtiecīgas saturu un formu realizējošas būtnes izpratni. (Kūle, 2006)

Pāreja no industriālās sabiedrības uz informācijas un zināšanu sabiedrību piešķir lielāku nozīmi tieši studiju procesam, nevis tikai zināšanu ieguvei un studiju rezultātam. Pārmaiņas studiju procesā notiek, arī ievērojot un studiju procesa organizēšanā izmantojot jaunās pedagoģiskās psiholoģijas teorijas, kā arī citu valstu pozitīvo pieredzi, un novērtējot tās pielietojuma iespējas Latvijā. 20. gadsimta 90. gados daudzveidīgu pārmaiņu kontekstā Latvijā sākusi veidoties jauna konceptuāla pieeja studiju procesam, kas virzīta uz studenta izzīņas aktivitāti, ieinteresētu līdzdalību studiju procesa realizācijā. (Kopeloviča un Žukovs, 2002)

Tieši Boloņas procesa kontekstā aktualizējas jautājums par attīstības tendencēm augstskolas pedagoģijas teorijā un praksē, par pieejām studiju procesam, par docētāja un studenta lomu studiju procesā. (Clauß, 2007) I.Beļickis (1995) paradigmu maiņu raksturo ar pāreju no normatīvās uz humāno pieeju pedagoģiskajā procesā (jeb no normorientētās audzināšanas uz vērtīborientēto audzināšanu). To pamato antropoloģisko uzskatu maiņa par cilvēka būtību un cilvēka izpratnes izmaiņas par pasauli. (Beļickis, 1995; Žogla, 2001a)

Eksistē vairākas aktuālas pieejas (*Learning and Teaching Approaches*) studiju procesam: studentcentrēta (*student centred*), docētājcentrēta (*teacher centred*), docētāja vadīta (*teacher guided*), pašvirzītas studijas (*selfdirected study*), problēmmācīšanās (*problem based learning*), uz uzdevumu orientētas studijas (*task based learning*), pētnieciskas studijas (*research based learning*), mācīšanās praksē (*learning through practice*), reflektīvā mācīšanās (*reflective learning*), mācīšanās darba vietā (*work placements*), grupu darbs (*group work*), individuālas

studijas (*individual study*) un autonoma mācīšanās (*autonomous learning*). (Avis& Fischer& Thompson, 2010; Lokhoff& Wegewijs& Durkin& Wagenaar *et. al.*, 2010)

Jauno paradigmu augstskolas studiju procesā raksturo ar pārmaiņu no mācīšanas un mācīšanos (*shift from teaching to learning*), no docētājcentrēta studiju procesa uz studentcentrētu studiju procesu. Pārmaiņu īstenošanas gaitu neietekmē tikai politiķi vai augstskolu administrācijas, bet tās atkarīgas tieši no docētāju profesionālās darbības: kādu studiju saturu un metodes viņi izvēlas studijās, lai palīdzētu studentiem sasniegt studiju rezultātus.

Studentcentrēta mācīšanās (*student centred learning*) ir pieeja studiju procesam, kas atbalsta tādu studiju programmu izveidi, kas orientētas uz studenta veikumu, piemērotas dažādiem studentiem, nodrošina samērojamu slodzi (apjomu, kas reāli izpildāms studiju programmas ietvaros). Šī pieejas izmantošana nodrošina studentiem labākas līdzdalības iespējas satura izvēlē, mācīšanās veidu un paņēmieni izvēlē, mācīšanās tempa un vietas izvēlē. (Blūma, 2001; Lokhoff& Wegewijs& Durkin& Wagenaar *et. al.*, 2010; Rubene, 2008)

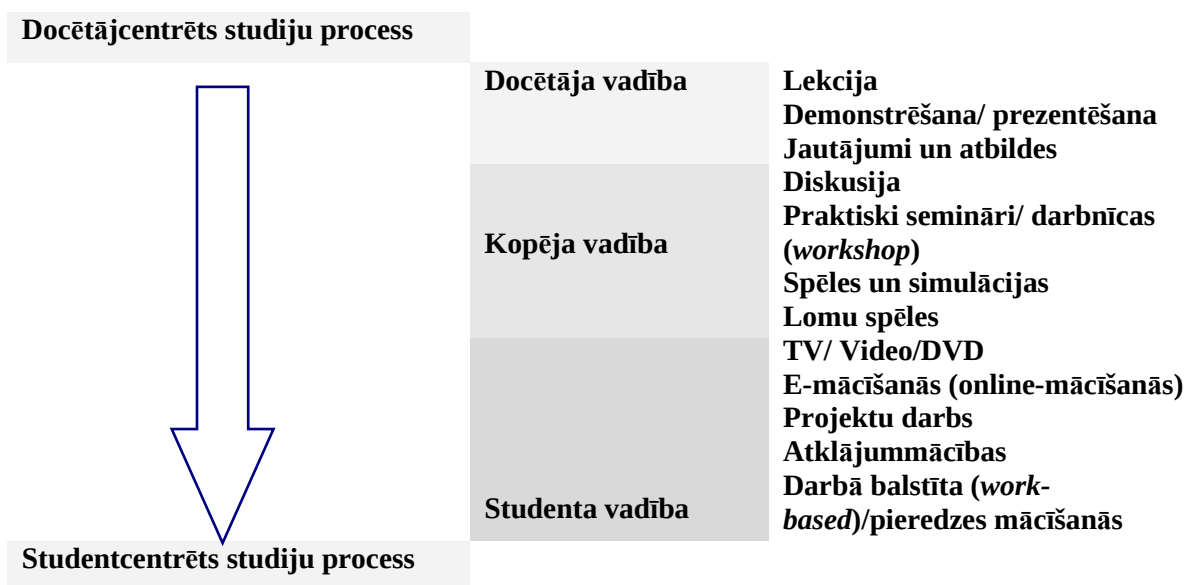
Kā pretstats ir priekšmetcentrēta mācīšanās (*object centred learning*) vai docētājcentrēta mācīšanās. Apzīmējums **docētājcentrēta mācīšanās** (*teacher centred learning*) raksturo pieeju, kad zināšanu eksperta (docētāja) rīcībā esošā informācija tiek *nodota* relatīvi pasīvam informācijas saņēmējam (studentam). Šai pieejai raksturīga izpratne par studentu kā patērētāju. (Lokhoff& Wegewijs& Durkin& Wagenaar *et. al.*, 2010)

Z.Rubene pētījumā „Kritiskā domāšana studiju procesā” (2004/ 2008) secina, ka vēl līdz 20. gs. otrajai pusei pedagoģijā „studiju process” tika skatīts no mācībspēka mācīšanas/docēšanas un studiju priekšmeta pozīcijām, savukārt mūsdienās studiju process augstskolas pedagoģijā jāskata studenta un viņa studēšanas vajadzību perspektīvā. Studiju process konstruktīvisma izpratnē balstās uz interaktīvo mācīšanos, domu apmaiņu, diskusiju, un studiju saturs tiek apgūts caur mācīšanās situācijām, docētājam organizējot studentcentrētas lekcijas. Students pats organizē savu mācīšanos, konstruē un strukturē savas zināšanas, attīsta prasmes, risinot docētāja piedāvātās problēmsituācijas. Viens no studēšanas centrālajiem mērķiem ir studēšana ar izpratni, tādējādi pārnesot atbildību no docētāja uz studentu.

Docētāja uzdevums ir ievirzīt studentu patstāvīgam studiju procesam, ieskicēt teorētiskās nostādnes, izvirzīt pētniecības jautājumus, kopīgi ar studentiem strādāt pie pētījumiem. Studentcentrētā pieeja nozīmē mācību metožu izmantošanu un situāciju radīšanu, kas dod izglītojamajam iespēju piedalīties mērķu izvirzīšanā, uzdevumu noteikšanā, pašam kontrolēt, ko un kā viņš mācās, uzņemoties atbildību par savu mācīšanos. Īstenot un tālāk pilnveidot savas spējas. Šādā studiju procesā tiek ievērotas studējošo intereses, vajadzības, gatavība, nevis iepriekšpieņemtas patiesības. Studentcentrētais studiju process izpaužas kā studenta aktīva piedalīšanās informācijas izpratnē, dažādu studiju formu izvēlē: students vada un organizē savu

studiju (studēšanas) procesu patstāvīgi, standartizētu studiju plānu nomaina pašu studentu studiju plānošana. (Blūma, 2001; Rubene, 2008)

21.gs. no izglītības sistēmām tiek sagaidīts, lai tajās studenti mācītos būt novatoriski, pilnveidoties spējīgi, lai tie spētu piemēroties strauji mainīgajai pasaulei un būtu atvērti pārmaiņu nestajiem izaicinājumiem. (Delors, 2001) Taču šobrīd profesionālās kompetences attīstībai pievēršama aizvien lielāka uzmanība ne tikai studentu studijās, bet arī augstskolas akadēmiskā personāla profesionālās attīstības procesā. (Fulans, 1999) Vairāki pētnieki (Brendel & Eggensberger & Glathe, 2006) analizējuši Vācijas augstskolu docētāju un tālākizglītības īstenotāju pieredzi, lai noteiktu, kādām jābūt augstskolas docētājam, kas ar savu mācīšanu (vācu val. *Lehre*) un konsultēšanu (vācu val. *Beratung*) virza studentus uz atbildīgu rīcību dzīvei sabiedrībā. Šis jautājums, kā uzskata vācu augstskolas didaktikas speciālisti, ir atslēgas jautājums, lai uzlabotu mācīšanas kvalitāti (vācu val. *Lehrqualität*) augstskolās.



1.3. attēls. Docētāja profesionālās darbības virzība (adaptēts pēc Avis & Fischer & Thompson, 2010, 126)

Tradicionālā izpratnē pedagoģiskajā procesā augstskolā ir neiztrūkstošas docētāja-studenta attiecības, kas pamatā ir audzināšanas galvenās attiecības. Docētāja kā pedagoga darbība ir mācīšana un studenta darbība – mācīšanās. (Zigmunde, 2008)

„Docētājs – students” ir galvenā saskarsmes forma studiju procesā – augstskolas pedagoģiskajā procesā. Studiju process raksturo studentu un mācībspēku mijiedarbību. Docētāju un studentu raksturo 2 galvenie attiecību veidi:

- 1) „subjekts- subjekts” viena attieksme pret otru un otrādi
- 2) attiecības „subjekts- objekts”- docētāja attieksme pret studiju kursu un studenta attieksme pret studiju kursu.

Studentu iesaistīšanās studiju procesa vērtēšanā sekmē studentu paškontroles un pašregulācijas spēju attīstību, stimulē viņa aktivitāti, veido patstāvību, atbildību. (Servuta un Špona, 1995) Taču attiecības studiju procesā kļūst komplicētākas: piemēram, ieviešot moduļu sistēmu, studiju procesā kļūst aktuāls vairāku docētāju komandas darbs un līdz ar to veidojas attiecības: docētājs – docētājs un docētāji – students.

Studiju procesā students un docētājs kļūst partneri (Blūma, 2001), kas, izmantojot kopīgus līdzekļus, sadarbojas, lai sasniegtu mērķi. Šī studenta un docētāja sadarbība atbilst humānpedagoģijas idejām. D. Lieģeniece norāda, ka šo humāno mijiedarbību raksturo docētāja prasme skatīties uz studentu problēmām no viņu viedokļa, lai palīdzētu viņiem veidot pašapziņu, atbildību un stiprinātu motivāciju. (Lieģeniece, 2002) Studenti, kas ir pieaugušie, atrodas nepārtrauktā izaugsmes procesā. Pieaugušie paši virza savu mācīšanos, pamatojoties uz savu pieredzi. Šādas mācīšanās priekšrocības ir sadarbība, neformāla gaisotne un savstarpēja uzticēšanās un cieņa. (Blūma, 2004) Pieaugušo studijās nevar piemērot tradicionālos didaktiskos paņēmienus. Lai sasniegtu kopīgos mērķus, studijas jābalsta uz partnerattiecībām un studentu un docētāju sadarbību. Pieaugušo izglītībā studentu un docētāju sadarbība nosaka docētāja atšķirīgās lomas. Viņam vienlaikus ir jābūt gan gidam/pavadonim, gan skolotājam, gan atbalstītājam, gan konsultantam.

Docētājs kā vadītājs un padomdevējs palīdz studentiem noteikt jaunas personības izaugsmes iespējas, piedāvā dažādus variantus. Docētājs kā skolotājs veido pozitīvu mācīšanās vidi, rosina studentus patstāvīgi apgūt zināšanas. Kā atbalstītājs docētājs palīdz rast labāko iespējamo risinājumu katrā situācijā, bet kā konsultants – palīdz veidot nepieciešamās prasmes (Koķe, 2002a), vadot studenta atklājumu un jaunu atziņu veidošanos. (Žogla, 2001a) Studenta personīgā ieinteresētība, ko rada gan iekšējie, gan ārējie faktori, veicina studenta aktīvu līdzdarbību studiju procesā. Studenta un docētāja kopīgi izvēlēta mērķa un atbilstīgu mācību metožu un līdzekļu izmantošana palīdz studentam sasniegt labus personīgos rezultātus. Šī docētāja palīdzība studentam ir būtisks humānpedagoģijas apliecinājums. Tomēr, kā atzīst vairāki autori (Servuta un Špona, 1995; Žogla, 2001a), mācīšanās gūs ievērojamus rezultātus tikai tad, kad students pieņems studiju kursu kā sev personīgi nozīmīgu un aktīvi piedalīsies tajā, jo mācīšana un mācīšanās ir savstarpēji saistīti procesi. Mācīšana nevar notikt bez mācīšanās. Docētājs mācīšanas procesā arī pats mācās, pilnveido savas zināšanas. Savukārt studenti mācīšanās procesā ne tikai mācās, bet arī māca, daloties savā pieredzē un zināšanās ar docētāju un grupas biedriem. Docētāja profesionālā attīstība notiek studiju procesā sadarbībā ar studentiem. (Поджерс & Фрейберг, 2002) Šis process ir divpusējs arī tādā nozīmē, ka studenti savās zināšanās dalās arī ar citiem studentiem, tādējādi dodot savu ieguldījumu jaunu zināšanu apguvē. (Fulans, 1999) Tāpēc docētājam līdztekus vadīšanas prasmēm, psiholoģijas un pedagoģijas zināšanām, sava priekšmeta zināšanām ir nepieciešama prasme veidot mācīšanos

veicinošu vidi (Blūma, 2004), kurā studenti varētu aktīvi darboties virzībā ar mērķi. (Koķe, 2002b) Šī prasme ir attīstāma, taču pašam docētājam ir jābūt atvērtam pārmaiņām, gatavam veidot rosinošu vidi un radošu sadarbību ar studentiem.

Tradicionālajā studiju procesā docētājs ir eksperts, savukārt mūsdienās studiju procesā docētājs nav skolotājs tradicionālajā nozīmē, bet viņš ir koordinators, kolēģis, fasilitators. Docētājs dialogā mācās kopā ar studentiem, atbalsta viņu autonomiju un tieši nerisina studentu problēmas. Docētājs mūsdienās vairs nav vienīgais, kas „kontrolē un pārvalda” zināšanas. Informācijas tehnoloģiju vidē arī studentiem ir pieejamas daudzas idejas. Tādēļ arī šajā studiju procesa posmā parādās jaunas lomas docētāja pedagoģiskajā darbībā: partneris, konsultants, virzītājs u.tml.

P.Burdjē augstskolas docētāju jeb *Homo academicus* (akadēmiskais cilvēks) raksturo kā cilvēku, kurš pastāvīgi pats atrodas mācīšanās procesā – esot gan kā pētnieks, kurš meklē jaunas zināšanas, gan esot kā pedagogs, kurš *nododot* zināšanas tālāk. (Bourdieu, 2006) Humānisma un pragmatisma filozofijā tiek uzskatīts, ka ne tikai studenti mācās no pasniedzēja, bet arī pasniedzējs mācīsies no studentiem, ja būs pietiekami atvērts, lai dzirdētu un redzētu. Lai kļūtu par citu mācīšanās fasilitatoru jeb veicinātāju, pasniedzējam vispirms jābūt savas mācīšanās fasilitatoram. (Роджерс & Фрейберг, 2002)

Students ir aktīvs procesa dalībnieks un ir līdzatbildīgs par studiju rezultātiem. (Blūma, 2007) Tāpēc pedagoģijas, psiholoģijas un izglītības vadības speciālistu galvenais uzdevums ir sekmēt inovatīvu pieeju meklējumus aspektā „Kā mācīt”, lai nodrošinātu studijās apgūstamās kompetences. (Koķe, 2002a) Būtiska ir docētāja profesionālā meistarība, jo „svarīgi ir ne tikai tas, ko mācām, bet arī tas, kā mācām”. (Vedins, 2011, 8)

Studenti vairāk mudina docētājus pievērst uzmanību mācību metodēm, pilnvērtīgi izmantot jaunus medijus. No docētāja tiek sagaidīts, ka viņi vienlaicīgi ir inovatīvi zinātnieki un labi menedžeri, savukārt šo spēju savienošana uzlabo docētāja statusu gan augstskolā, gan ārpus tās. Internacionalizācija, jaunas komunikācijas formas, mobilitāte ir vienmēr bijusi būtisks elements Eiropas augstskolu tradīcijās. Tāpat kā pētniecība saistīta ar publikācijām, mācīšana – ar studentu eksamināciju. (Finkenstaedt, 2010)

Starptautiskas debates par augstskolas didaktikā nozīmīgu jautājumu – studentcentrētās pieejas īstenošanu studiju procesā veicina debates par profesionālu mācīšanu (angļu val. *scholarly teaching*; vācu val. *professionelle Lehre*) un par profesionalizāciju mācīšanā (angļu val. *Scholarship of Teaching*; vācu val. *Professionalisierung in der Lehre*). Profesionāla mācīšana attiecas uz docētāja mācīšanas prakses kvalitāti. Tas nozīmē, ka docētāji ir lietas kursā ne tikai par aktuālo savā disciplīnā, bet arī pārzina tendences teorijā un praksē par studentu mācīšanos (*learning*) un mācīšanu (*teaching*) (gan vispārīgās jeb starpdisciplinārās (vispārīgā didaktika), gan nozarē (priekšmeta didaktika)). Docētāju kompetences izpaužas docētāja profesionālajā

darbībā: docētājs pārvalda daudzveidīgu mācīšanas metožu *repertuāru* un spēj izvēlēties metodi, kas vislabāk piemērota konkrētu studiju mērķu sasniegšanai (ņemot vērā gan studiju kursa specifiku, tēmu, studentu gatavību u.tml. faktoros). Latvijā docētāja atbildība izvēlēties mācību metodes noteikta „Augstskolu likumā” (1995/ 2011). P. Ramsdens (Ramsden, 2003) atzīst, ka profesionāli docētāji rūpējas par savu mācīšanas praksi pastāvīgi un kritiski. Docētāja profesionālās darbības studiju procesā – mācīšanas mērķis ir vienkāršs – padarīt iespējamu studentu mācīšanos. Kvalitatīvs studiju process tiek nodrošināts, ja tas kā pedagoģiskais process ir mērķtiecīgi organizēts un docētājs īsteno mācību un audzināšanas uzdevumus. Docētāju pedagoģiskā darbība var būt intuitīva mācīšana un audzināšana, bet tā nedrīkst būt, piemēram, mācību grāmatu vai docētāja konspektu satura vienkāršs atstāsts. (Zigmunde, 2008)

Augstas klases docētāji, kas paši vienmēr mācās, ir priekšnoteikums, lai tiktu galā dinamisko sarežģītību nemitīgi mainīgajā pasaulē. Profesijās un amatos, kuru uzdevumos ietilpst pedagoģisks darbs, būtu jānodrošina, ka mācīšanās visas karjeras garumā ir realitāte. (Fulans, 1999)

Ikviena docētāja profesionālā darbība ir viņa individuālās profesionālās attīstības priekšnoteikums. Zinātniskajā literatūrā, raksturojot profesionālo attīstību, tiek izmantoti dažādi jēdzieni: profesionālā pilnveide, profesionālās meistarības pilnveide, profesionālā izaugsme, profesionalitāte utt. Nevienš *nepiedzimst* par profesionāli, bet profesionalizācija notiek tieši praktiskajā darbībā. Pieaugušo izglītības pētnieki atzīst, ka profesionalitāte nav noteikts stāvoklis, kuru var sasniegt, bet tā ir kompetence, kas vienmēr situatīvi attīstās. (Arnold & Nolda & Nuissl, 2010)

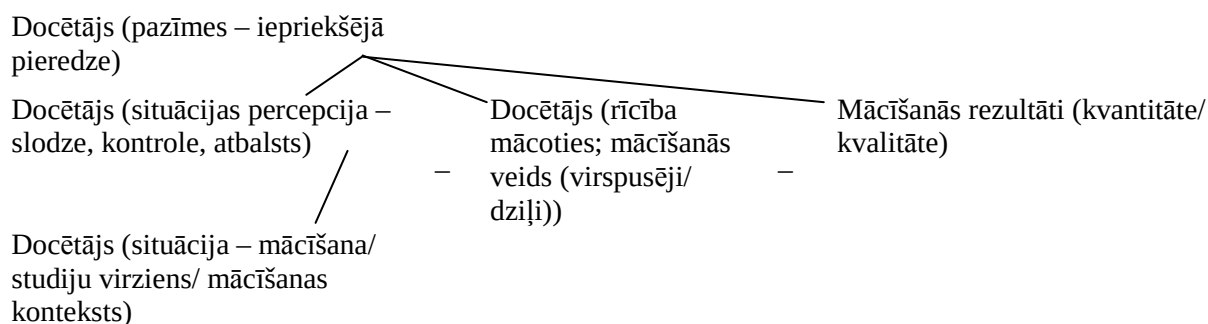
Studentu nākotnes profesionālā darbība ir lielā mērā tieši pedagoģiski ietekmējama un vēl lielākā mērā netieši pedagoģiski ietekmējama. H.Šmidkuncs (Schmidkunuz, 1907) uzskatījis, ka tas ir pedagoģiskais triviālisms – runāt, ka pedagogam nepieciešami tikai īpaši dotumi, talants, harizma. Senajam stereotipam, ka tiem, kas *dzimuši skolotāji*, nav vajadzīga pedagoģiskā izglītība, ir divējādi atbildams. Tieši tiem, kas „dzimuši” pedagogi, parasti rodas vajadzība pēc pedagoģiskās izglītības, tieksme pilnveidoties. H. Šmidkuncs raksta, ka ir pats par sevi saprotams, ka izglītības zemāko pakāpju pedagogiem ir nepieciešama pedagoģiskā sagatavotība, par to ir zinātniskas atziņas; turpretī par pedagoģisko izglītību augstākās izglītības pakāpes pedagogiem – uz šīm zinātniskajām atziņām vēl ar ilgām jāgaida. Tomēr arī augstskolas docētājs ir pedagogs un audzinātājs. Tāpat kā visiem pedagogiem, viņa uzdevums nav tikai nodot tālāk savas zināšanas, bet vispirms tas ir darbs ar cilvēkiem, bet īpaši augstākās izglītības pakāpē pastāv risks, ka priekšmets (saturs), zinātne ņem pārsvaru pār pedagoģisko aspektu. Ir runa ne tikai par to, kā notiek mācīšanās tīri psiholoģiski, bet ir runa par pedagoga personību. H.Šmidkuncs jau 20.gs. sākumā uzsvēris, ka katram augstskolas docētājam, lai panāktu vēlamos

rezultātus, jāpazīst ne tikai savs priekšmets, bet arī kā *nodot* savas zināšanas tālāk (pedagoģiskais darbs), jāpazīst savi studenti.

Profesionālā attīstība ir secīgs, neatgriezenisks, nepārtraukts profesionālās (šajā gadījumā pedagoģiskās) darbības process, kurā likumsakarīgi rodas kvalitatīvas izmaiņas – veidošanās un pilnveidošanās. Attīstību parasti raksturo ar jēdzieniem „posmi”, „soļi”, „secība” u.tml. Tā ietver savstarpēji cieši saistītu attīstības komponentu– cilvēka dabisko (fizisko un psihisko) un sociālo attīstību. Sociālo attīstību virza saskarsme un sadarbība ar citiem cilvēkiem. Sociālā attīstība ir kultūrspecifiska, sabiedriski un individuāli nosacīta. (Arnold& Nolda& Nuissl, 2010; Beļickis, 1995; *Latviešu valodas vārdnīca*, 2006; *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000; Špona, 2006)

Profesionāla attīstība norit pēc noteiktām likumsakarībām, lai gan tā ir dziļi individuāls process un to ietekmē daudz dažādu faktoru unikāla kombinācija. Vairāki pētnieki atzīmē, ka docētāja karjeras sākumā dominē koncentrēšanās uz sevi, vēlme „pareizi” mācīt un centieni studiju kursa satura zināšanas precīzi *nodot* tālāk studentiem. (Koķe, 2002a; Winteler, 2004) Profesionālis neveidojas uzreiz, tā ir attīstība, analizējot savu darbību, saņemot kolēģu atbalstu. Galvenais arī karjeras sākumā apzināties savu profesionālo prasmju ierobežotību, uzturēt vajadzību izvirzīt mērķi darbības kvalitātes uzlabošanai, rosināt atgriezenisko saiti ar pieredzējušiem kolēģiem. Pieredzes bagātāki kolēģi savukārt neliedz savu padomu, iedrošinājumu, bet palīdz izveidot profesionālās izaugsmes pēctecīgu modeli. (Koķe, 2002a)

A.Winteler (A. Winteler) norāda, ka jaunais docētājs, kas īsteno studentcentrēto pieeju, nav „balta, neaprakstīta lapa”, jo viņam ir uzkrājusies daudzveidīga pieredze saistībā ar mācīšanos un mācīšanu augstskolā no paša kā studenta pieredzes studijās. Mācīšanās no novērojuma (vācu val. *Beobachtungslernen*) ir efektīva mācīšanās forma, kuru izmanto daudzi docētāji iesācēji – mācot pēc modeļa, kuru viņi kā studenti ir piedzīvojuši, novērojuši un atzinuši par piemērotu. Docētāji mācās no savas docēšanas pieredzes konkrētajā kontekstā, kādā profesionālā darbība notiek. Abi šie aspekti kopā – paša docētāja pieredze un mācīšanas konteksts – pamatā nosaka docētāja mācīšanu. (Knoll, 1998; Winteler, 2004)

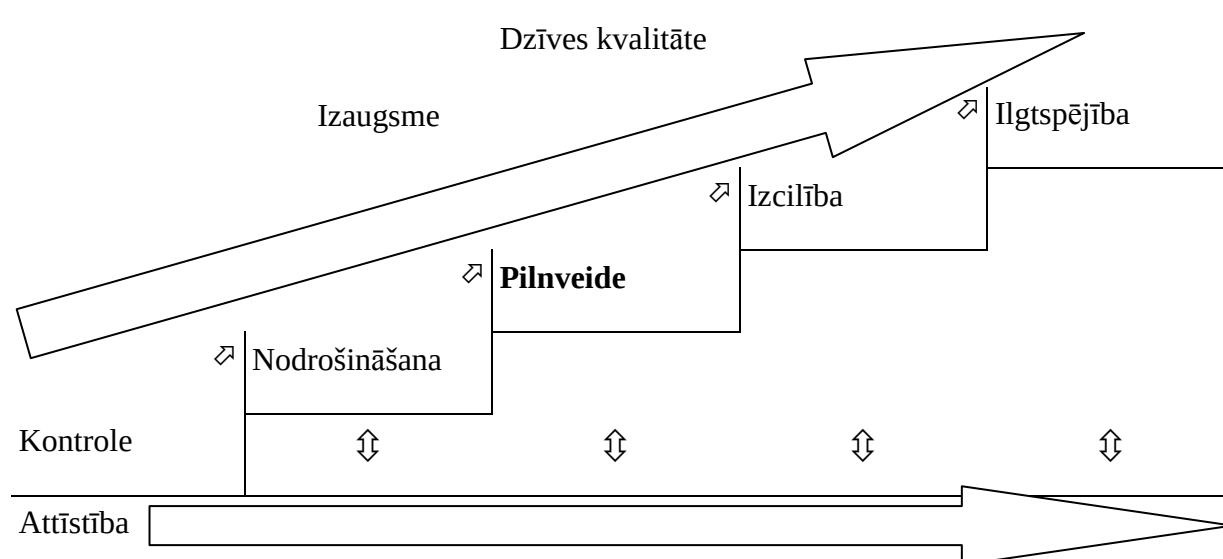


1. 4.attēls. **Docēšana/ mācīšana: modelis, kā docētāji mācās** (adaptēts pēc Winteler, 2004)

Profesionālās attīstības daļa ir profesionālā pilnveide. Pilnveidot nozīmē *darīt labāku, uzlabot*. Cilvēks var pilnveidot savas spējas, savu meistarību vai pilnveidot darba metodes. (Latviešu valodas vārdnīca, 2006) „Izglītības terminu skaidrojošajā vārdnīcā” (1998) kategorija „profesionālā pilnveide” skaidrota kā „izglītības turpināšana un profesionālās meistarības attīstība atbilstoši konkrētās profesijas prasībām.” (Izglītības terminu skaidrojošā vārdnīca, 1998, 19) Docētāja profesionālā pilnveide ir viņa zinātnisko, pedagoģisko, psiholoģisko zināšanu, spēju un iemaņu attīstīšana, izmantojot dažādas kvalifikācijas celšanas formas. (Laužacks, 1997) Profesionālā pilnveide ir profesionālās kompetences līmeņa celšana. (Medina-Rivilla, 2009) **Profesionālā pilnveide** ir dinamiska mācīšanās profesionālās attīstības gaitā indivīda profesionālās darbības uzlabošanas nolūkā, kuru ietekmē gan ārēji, gan iekšēji faktori. Profesionālā pilnveide ir process, kura laikā cilvēks iegūst zināšanas, izpratni, vēlmi/ gribu kaut ko mainīt, vēlmi pēc pārmaiņām savā profesionālajā darbībā. Profesionālās pilnveides rezultāts ir priekšnoteikums kvalitatīvām izmaiņām profesionālajā darbībā, bet negarantē tās. Tikai līdz ar darīšanu un reālu pārmaiņu veikšanu notiek **profesionālās darbības pilnveide**. Profesionālās darbības pilnveide ir profesionālās attīstības nākamais posms: vai to, ko iemācījies, patiešām izmanto/ īsteno savā darbībā.

Docētāja profesionālās attīstības matrica (skat. 1.5. attēlu) izveidota pēc kvalitātes jēdziena izpratnes dinamikas veidošanās. (RTU RKI, 2007; Окрепилов, 1998) Orientācija uz izaugsmi ir docētāja profesionālās darbības pamatā. To nosaka arī augstākās izglītības pedagogiem noteiktās karjeras vertikālās attīstības iespējas (atšķirībā no citu izglītības pakāpju pedagogiem). Profesionālās attīstības sākumposmā vajadzīgs atbalsts no malas – kontrole (*inspection*). Docētāja profesionālās attīstības sākumposmā tā izpaužas kā atklāto nodarbību vadīšana, pieredzes bagātāku kolēģu veiktās hospitācijas u.tml. Tātad šis profesionālās attīstības posms saistīts ar ārēju profesionālās darbības uzraudzību, novērošanu, lai pārliecinātos par speciālista atbilstību veicamajiem uzdevumiem. To reglamentē normatīvā bāze, izvirzītās formālās prasības. Nākamajā posmā pašam docētājam ir jāapzinās sava sociālā loma, ārējie un iekšējie faktori studiju procesa kvalitātes nodrošināšanā (*assurance*). Šajā posmā docētājs saprot, ka viņam nepietiek resursu, lai sasniegu studiju mērķus, tādēļ rodas vajadzība pilnveidoties (*development*). Pilnveidojoties veidojas orientācija uz ideālo – izcilību (*excellence*), kas savukārt sekmē ilgtspējīgu (*sustainability*) profesionālo darbību.

Mūsdienās augstskolai ir jārada iespējas (jāveic tālākizglītības koordinācija) un pašam docētājam jānodrošina nepārtraukta sava profesionālā pilnveide, atbilstīgi kompetencei, kura tam deleģēta. Satura un metožu reformas nebūs pilnīgas, ja tās nepavadīs pastāvīgas iniciatīvas docētāju sagatavošanā un profesionālajā pilnveidē.



1.5. attēls. **Docētāju profesionālās attīstības matrica**

Viena no problēmām, kas apdraud augstākās izglītības attīstību nākotnē, ir akadēmiskā personāla vecuma struktūra, kur novērojama izteikta „novecošanās” un „jaunu” docētāju, kam ir zinātņu doktora grāds, trūkums. Ļoti mazs jauno doktoru skaits – mazāks nekā būtu nepieciešams – pievienojas akadēmiskajam personālam. (LR EM un IzM, 2009; Tora un Jaunzeme, un Popova, 2001) Šī problēma ir viena no specifiskām iezīmēm postpadomju izglītības telpā: liela daļa docētāju „izglītību ieguvuši totalitārās ideoloģijas apstākļos, kas ietekmē liberālās izglītības principu īstenošanu”. (Rubene, 2008, 197.-198.)

Docētāju paaudžu nomaiņa nenotiek strauji un vienmērīgi, taču tendences augstākajā izglītībā līdz ar zināšanu sabiedrības attīstību mainās strauji. Tas pamato docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā nepieciešamību. Tāpēc nepieciešamas jaunas nostādnes (inovācijas) docētāju profesionālā pilnveidē.

Kā viena no būtiskām Latvijas augstākajā izglītībā dominējošām problēmām Pasaules Bankas ziņojumā „Latvija. Augstākā izglītība: mainīgie apstākļi, problēmas, izdevumi un politikas risinājumi” (2003) identificēta mācīšanas/ docēšanas kvalitāte (*Quality of teaching*). (Brunner, 2003), kas tiek saistīta ar akadēmiskā personāla novecošanos un nepieciešamību atjaunināt akadēmisko personālu.

1. 3.tabula. Augstskolu un koledžu akadēmiskā personāla vecuma struktūra (Avots: IZM)

	Akadēmiskais personāls								
	Kopā	Līdz 30 gadiem	%	30-39 g.	40-49 g.	50-59 g.	60-64 g.	65 g. un vecāki	%
2006./2007.ak.g.									
Augstskolās kopā	4488	341	8	899	938	1134	1176		26
Koledžās kopā	517	50	10	112	135	125	95		18
Augstskolās un koledžās kopā	5005	391	8	1011	1073	1259	1271		25
2010./2011.akad.g.									
Augstskolās kopā	4138	288	7	917	861	998	415	659	16
Koledžās kopā	578	36	6	142	147	148	43	62	11
Augstskolās un koledžās kopā	4716	324	7	1059	1008	1146	458	721	15

Tieši augsti kvalificēti un motivēti docētāji ir izšķiroši augstskolas kvalitātē. Augstskolas paļaujas uz saviem docētājiem. Viņu pieejamībai studentiem un kolēģiem ir neaizstājama ietekme, lai radītu vidi, kas veicina mācīšanos. Daudzi docētāji strādā blakusdarbā dažādās institūcijās un velta pārāk mazu laiku pētniecībai un savai profesionālajai pilnveidei. Tiek atzīts, ka šie docētāji nepietiekami iesaistās augstskolas kā organizācijas attīstībā. Docētāji biežāk ir ieinteresēti kaut kā jauna veidošanā, nekā jau esošā uzlabošanā institūcijā, kurā viņi ir nodarbināti. (Brunner, 2003)

Ģertrūde Zillere (*Gertrud Siller*) izstrādājusi darbinieku profesionālās attīstības pieeju pārmaiņu īstenošanā sociālās organizācijās. Viņa skata organizāciju kā sistēmu un cilvēku kā profesionāli šajā sistēmā. G.Zillere (Siller, 2008) saskata vairākus profesionalizācijas tipus: 1) cilvēki, kas dara to, ko viņiem kāds cits (visbiežāk no vadības) liek; 2) pašam ir sava profesionālās darbības „karte”, pēc kuras arī rīkojas; 3) profesionalizācija ir identitātes veidošanās.

Ar Ģ. Zilleres pieeju sasaucas D. Blūmas pētījums (Blūma, 2001), kurā noteiktas trīs veida universitātes mācībspēku grupas. Pirmajā grupā ietilpst docētāji, kas neizprot pārmaiņu vajadzību, tāpēc nav spējīgi mainīties un cenšas saglabāt savu esošo stāvokli. Šajā grupā

izdalāmas divas apakšgrupas – vieni, kas atklāti nevēlas neko mainīt, bet otri – tie, kas cenšas sevi *noslēpt* un aizsargāt, raksturojot savu profesionālo darbību, izmanto pārmaiņām raksturīgos jēdzienus, bet būtībā darbībā neko nemaina. Otrā grupa ir tie, kas vēlas mainīties, bet ir pasīvi, tāpēc viņiem nepieciešama palīdzība (zināšanas, atbalsts). Trešā grupa ir aktīva pārmaiņu procesa dalībnieki, viņi ir atvērti pārmaiņām un paši vada pārmaiņu procesu, jo ir apzinājušies savas personīgās un **profesionālās pilnveides vajadzības**.

Attīstības psiholoģijas teoriju kontekstā vajadzību apmierināšana ir cilvēka (gan kā bioloģiskas, gan kā sociālas būtnes) personības attīstības virzītājspēks. (Puškarevs, 2001) Vajadzības veido personības interešu reālo pamatu, nosaka virzību, sociālo aktivitāti. Vajadzības ir indivīda izvēles atkarība no konkrētiem apstākļiem, aktivitātes, intereses motīviem. Vajadzības veidojas uz cilvēku integrālu vajadzību pamata (bioloģiskās, emocionālās), tās tiek apmierinātas mērķtiecīgā darbībā. Neapmierinātās vajadzības darbojas kā spriedzi paaugstinošs nosacījums.

A.Maslovs uzsvēris, ka veselīga personība ir apmierinājusi savas pamatvajadzības pēc drošības, piederības, mīlestības, respekta un pašcieņas, un primāri ir motivēta pašrealizācijai (*self-actualization*), ar pašrealizāciju saprotot potenciālu, spēju un talantu aktualizēšanu. Pašrealizācija dažkārt tiek definēta arī kā misijas vai dzīves aicinājuma piepildījums, pilnīga personas iekšējās būtības apzināšanās un pieņemšana, kā nemitīga tieksme pēc iekšējas personības vienotības, integrācijas un sinerģijas. Cilvēka pamatvajadzības var tikt realizētas tikai ar citu cilvēku palīdzību un ir atkarīgas no apkārtējās vides. Savukārt pašrealizācijas procesā pieaug indivīda autonomija un pašvirzība. Ceļā uz pašrealizāciju indivīds attīsta savus talantus un radošos impulsus, izzina pats sevi un arvien labāk izprot savu patieso būtību, vēlmes un dzīves aicinājumu. (Мацлоу, 2006) Savukārt P.Džarvis (Jarvis, 2004) ierosinājis A.Maslova vajadzību piramīdu adaptēt un uztvert kā cilvēka vajadzību taksonomiju (*taxonomy of human needs*), iekļaujot tajā jaunu elementu – mācīšanās vajadzību – kā pamatvajadzību, kā eksistenciāls fenomenu.



*Pašrealizācija

1.6. attēls. Cilvēka vajadzību taksonomija (adaptēts pēc Jarvis, 2004)

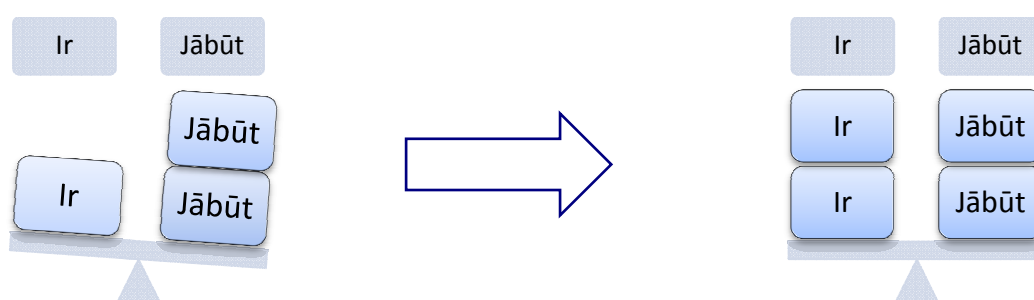
Situācijā, kad indivīda līdzšinējā biogrāfija/pieredze nonāk disharmonijā ar esošo situāciju, rodas nepieciešamība mācīties, un šis process ir nepārtraukts. Pārmaiņas sabiedrībā netiek uztvertas pasīvi: cilvēki ir ne tikai piedzimuši mainīgā pasaulē, bet arī turpina tajā dzīvot kā šo pārmaiņu procesa dalībnieki. Adaptēšanās mūžam mainīgajā sabiedrībā jau pati par sevi ir mācīšanās visas dzīves garumā. P.Džarvis apgalvo, ka izglītības nodrošināšana cilvēkiem jebkurā vecumā ir būtiska, jo tas palīdz piepildīt cilvēka vēlmi saprast, un šie meklējumi ir cilvēces būtības pamats. (Jarvis, 2004)

Eiropas Komisija kā vienu no nozīmīgākajām mūžizglītības vajadzībām izvirzījusi personības pašpilnveidi. Latvijas Pieaugušo izglītības apvienības rokasgrāmatā pieaugušo izglītības vajadzības tiek iedalītas trijās grupās:

- izglītība personības garīgajai pilnveidei,
- izglītība personības socializācijai un līdzdalībai pilsoniskā sabiedrībā,
- izglītība līdzdalībai darba tirgū. (LPIA, 2003)

Herberts Grīners (*Herbert Grūner*) definē profesionālās pilnveides vajadzības tālākizglītībā kā nesaskaņu starp diviem poliem **Ir** un **Jābūt**. (Grūner, 2000) Vajadzības tiek noteiktas, analizējot atšķirīgo, kas padara nelīdzsvarotas attiecības starp ideālo „Vajag/ Jābūt” (nepieciešamajām kompetencēm profesionālajā darbībā) un deficīto „Ir” stāvokli (esošajām kompetencēm). Šī perspektīva ir problemātiska arī tāpēc, ka ir vispirms nesaskaņa starp pašnovērtējumu un gaidām no ārpuses. Otrkārt, kā tiek ievērotas individuālās tālākizglītības vajadzības, atbildot uz šķietami objektīvām vajadzībām. (Faulstich & Zeuner, 2010; Jarvis, 2004)

Tālākizglītība var palīdzēt līdzsvarot šīs vajadzības, samazinot deficītu starp tām, kā arī palīdzēt labāk apzināties individuālās profesionālās pilnveides vajadzības.



1.7. attēls. **Profesionālās pilnveides vajadzību balanss tālākizglītībā**

Eksistē vairākas metodes, kā noteikt profesionālās pilnveides vajadzības tālākizglītībā. Tās ir literatūras analīze, likumu un noteikumu analīze, ekspertu aptaujas, mediju analīze, profesionālo uzdevumu analīze, iekšējā/ ārējā tālākizglītības piedāvājuma analīze, darba tirgus prasību analīze, tālākizglītības mērķgrupas un dalībnieku aptaujas, intervijas u.tml.

Iespējams izšķirt objektīvo faktoru noteiktās profesionālās pilnveides vajadzības (uzdevumu kopums, par ko ir uzdota atbildība (kompetence), ko konkrētās profesionālās

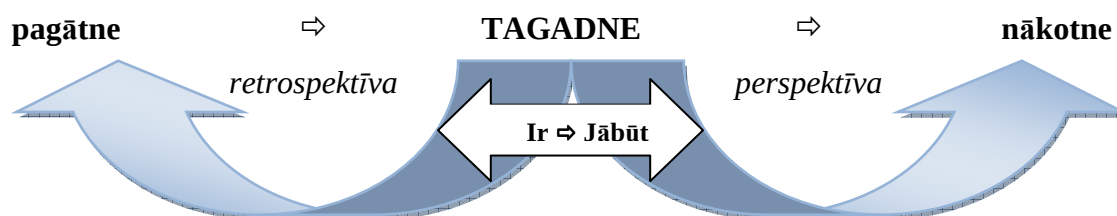
darbības jomas/ profesijas/ amata pārstāvim deleģējusi sabiedrība; tās izvirza sabiedrība, valsts, institūcija; tās noteiktas normatīvajos aktos) un subjektīvo faktoru noteiktās profesionālās pilnveides vajadzības (tās, ko savā profesionalizācijas gaitā pats profesionālās darbības veicējs izjūt un apzinās kā iekšēju nepieciešamību, lai viņa profesionālā darbība nestu gandarījumu).

Augstskolu docētāju tālākizglītībā profesionālās pilnveides vajadzības iedalāmas vēl divās grupās: satura un organizācijas.

Atbilstīgi humānajai pieejai mācību procesam – jārēķinās ar cilvēka interesēm, bet tālākizglītībā nedrīkst noteikt saturu, tikai vadoties pēc interesēm. Lai nodrošinātu atbilstīgu mācību līmeni, tālākizglītība jāorganizē tā, lai tās procesā docētāji labāk apzinātos savas profesionālās pilnveides vajadzības.

Vajadzības pēc izglītības rosina gan ārējie sociālekonomiskie un politiskie faktori un stimuli, gan iekšējie faktori. Tieši šie iekšējie faktori ir būtiskākie cilvēka attīstībā. Iekšējais faktors mācīties pieaugušajiem var būt pašizteikšanās vajadzība gan vispārējās, gan profesionālās kompetences jomā; pašcieņas un pašnovērtējuma līmeņa paaugstināšanas vajadzība; pašapliecināšanās vajadzība; izglītības kā vērtības apzināšanās sabiedrībā. Personības pilnveides iespējas pastāv jebkurā dzīves stadijā, ja vien cilvēkam nākas sastapties ar kādu izaicinājumu no ārpuses vai arī pašanalīzes rezultātā tiek apjēgta pilnveidošanās nepieciešamība. (Koķe, 1999)

Docētāju kā pedagogu profesionālā darbība ir balstīta pagātnē, notiek tagadnē, bet vērsta uz nākotni, jo gan katrs docētājs individuāli, gan viss akadēmiskais personāls kopā sagatavo dzīvei jauno paaudzi. Docētāju tālākizglītībai (kā rezultātam) jābūt ilgtspējīgai. Tas nozīmē, ka tai jāorientējas uz docētāju profesionālajām vajadzībām nākotnē. Veicot pastāvīgu un visaptverošu profesionālās pilnveides vajadzību monitoringu, tiek likts pamats **ilgtspējīgai profesionālajai pilnveidei tālākizglītībā** – ietverot uz nākotni vērstu potenciālu. (Arnold & Nolda & Nuissl, 2010)



1.8. attēls. **Ilgtspējīga docētāju profesionālā pilnveide** (adaptēts pēc Vedins, 2011, 141)

Perspektīva vienmēr ir subjektīva un atkarīga no cilvēka (viņa uzskatiem, pozīcijas u.tml.). (Rifkins, 2000/ tulk. 2004) „Tagadnes problēmas vienlaicīgi ir arī nākotnes problēmas.” (Roth, 2001, 574) I.Vedins raksta, ka mūsdienu pedagoģiskā procesa stratēģija ir attīstošā mācīšana –

mācīšana ar ievirzi uz perspektīvu. Tas nozīmē, ka mācību procesā praktiski jāīsteno vairāki uzdevumi virzībā uz:

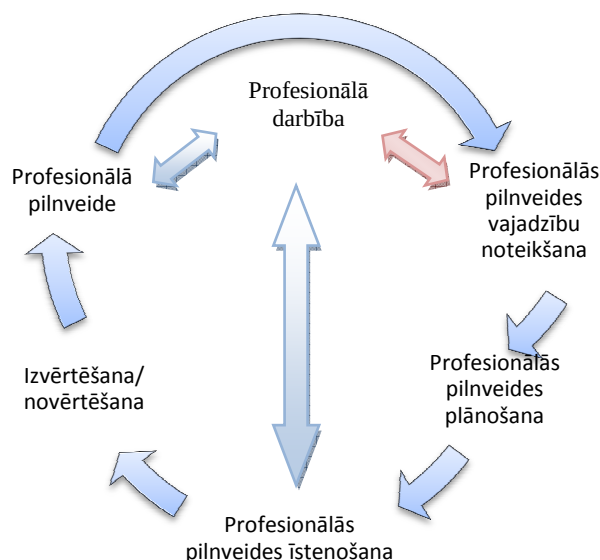
- domāšanas kultūras veidošanos,
- intelektuālo spēju attīstīšanos,
- radošas aktivitātes veicināšanu,
- tālākizglītību,
- pašizglītošanos. (Vedins, 2008)

Augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas viens no aspektiem ir augstskolu docētāju kompetents pedagoģiskais darbs sociāli mainīgā sabiedrības kultūrkontekstā, veicinot studējošo mācīšanās kvalitāti mūžizglītībai, nodrošinot akadēmisko studiju un zinātniskās pētniecības integrāciju uz augstākās izglītības un zinātnes vienotības principa pamata. Eiropas asociācijas kvalitātes nodrošināšanai augstākajā izglītībā izstrādātajā publikācijā „Standarti un vadlīnijas kvalitātes nodrošināšanai Eiropas augstākās izglītības telpā” (ENQA, 2009) uzsvērts, ka augstskolā studentiem galvenais pieejamais un nozīmīgākais mācību *resurss* ir docētājs. Tāpēc augstskolām nepieciešams veikt kvalitātes nodrošināšanas pasākumus, kas ļauj pārliecināties, ka studentu *mācīšanā* iesaistītais personāls ir attiecīgi kvalificēts un kompetents: pārzina un izprot docējamo priekšmetu, ir nepieciešamās prasmes un pieredze, lai savas zināšanas un izpratni efektīvi *nodotu* studentiem dažādos mācību kontekstos un saņemtu atgriezeniskās saites informāciju par savu darbu. Augstskolai (organizācijai, kas mācās) docētājiem jādod iespēja tālākizglītībā papildināt un paplašināt savas docēšanas spējas un jāmudina vērtēt savu profesionālo darbību un profesionālo attīstību. Izpratne par docētāju kā resursu gan nonāk pretrunā ar humānpedagoģijas atziņām.

Docētāju tālākizglītības nepieciešamību pamato viņu profesionālās pilnveides vajadzības (*professional development needs*). Tās var tikt skatīties vairākos līmeņos:

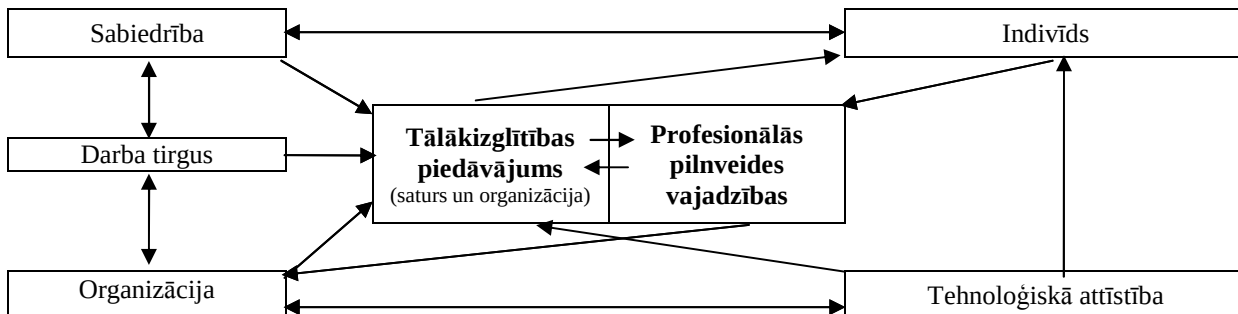
- docētāja (indivīda) līmenī,
- akadēmiskā personāla (grupas) līmenī
- augstskolas (institūcijas) līmenī. (Richards, 2009)

Profesionālās pilnveides vajadzību apzināšana indivīda (docētāja) līmenī notiek, veicot profesionālos uzdevumus, risinot kādas situācijas profesionālajā darbībā.



1.9.attēls. Docētāju profesionālās pilnveides vajadzību veidošanās cikls

Tālākizglītības piedāvājuma un profesionālās pilnveides vajadzību noteikšanā jārēķinās ar iespējamām pretrunām starp indivīda priekšstatu un gaidām no citiem (sabiedrības). Kā arī jāskatās, kā objektīvi noteikts piedāvājums sasaucas ar individuālajām profesionālās pilnveides vajadzībām tālākizglītībā. Uzskatāmi šīs kopsakarības attēlotas 1.10. attēlā.



1.10. attēls. Tālākizglītības piedāvājumu un profesionālās pilnveides vajadzības noteicošie faktori (adaptēts pēc Faulstich & Zeuner, 2010, 46)

Tradicionāli mērķgrupas profesionālās pilnveides vajadzības tiek noskaidrotas institūcijas līmenī, kā arī tiek ņemta jau esošā tālākizglītības pieredze; profesionālās pilnveides vajadzībām atbilstoša (uz vajadzībām orientēta) strukturēta piedāvājuma izstrāde, kas atbilst adresātu pieprasījumam. (Gieseke, 2008) Organizācijās tāpēc tiek izveidotas personāla attīstības vai personāla tālākizglītības nodaļas, kurās tiek izstrādāts tālākizglītības piedāvājums darbiniekiem, daudzdimensionāli analizējot viņu vajadzības (gan vispārējās – visiem organizācijas darbiniekiem kopīgās; gan specifiskās – atbilstoši specifiskiem uzdevumiem). Vadoties pēc vajadzībām tiek plānots tālākizglītības piedāvājums, arī katras nodarbības līmenī.

Starptautiska projektā „Spānijas sadarbības un starptautisko mācībspēku sagatavošanas programmu novērtējums: modelis nākotnes projektu attīstībā Eiropas vienotajā augstākās izglītības telpā”, kurā piedalījās arī Latvijas Universitāte, veicot visaptverošu akadēmiskā personāla profesionālās pilnveides vajadzību izpēti Eiropas vienotas augstākās izglītības un pētniecības telpas veidošanās kontekstā, tika noteiktas augstskolu docētājiem profesionālajā darbībā nepieciešamās kompetences: profesionālās identitātes veidošana, pētnieciski orientētu studiju programmu izstrāde, studiju zinātniskā satura atlase un tā plānošana praktiskajā studiju darbībā, mācīšanas/ docēšanas kompetences pilnveide, studentu mācīšanās organizācijas kompetences pilnveide, studiju procesa rezultātu izvērtēšana, didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studiju procesā, didaktisko inovāciju ieviešana, Eiropas augstākās izglītības dimensiju īstenošana, valodu kompetences pilnveide, socializācija informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos. (LU PZI, 2010; Domínguez Garrido & Medina Rivilla & Cacheiro Gonzáles, 2010; Medina-Rivilla, 2009)

Apkopojot 1.2. apakšnodaļā „Augstskolu docētāju profesionālās pilnveides vajadzības studiju procesa pārmaiņu kontekstā ” iegūtās atziņas, iespējams secināt:

- Mainoties izglītības paradigmām no docētājcentrētas un priekšmetcentrētas pieejas uz studentcentrēto pieeju būtiski mainās docētāja loma studiju procesā, līdz ar to palielinās docētāja profesionālās darbības pedagoģiskās jomas nozīme.
- Nemitīgi mainīgajā pasaulē profesijās un amatos, kuru uzdevumos ietilpst pedagoģisks darbs, likumsakarīga ir orientācija uz izaugsmi un profesionālās darbības neiztrūkstošs komponents ir profesionālā pilnveide.
- Profesionālā pilnveide ir dinamiska mācīšanās profesionālās attīstības gaitā docētāja profesionālās darbības uzlabošanas nolūkā, kuru ietekmē gan ārēji, gan iekšēji faktori. Profesionālā pilnveide ir process, kura laikā docētājs iegūst zināšanas, pārlicību par vajadzību kaut ko mainīt, prasmi veikt pārmaiņas savā profesionālajā darbībā.
- Profesionālās pilnveides virzītājspēks ir vajadzības: nesaskaņa starp *Ir* (esošās kompetences) un *Jābūt* (profesionālajā darbībā nepieciešamās kompetences). Veicot pastāvīgu un visaptverošu subjektīvo un objektīvo faktoru noteiktu profesionālās pilnveides vajadzību apzināšanu un izvērtēšanu, tiek likts pamats ilgtspējīgai profesionālajai pilnveidei.

1.3. Augstskolu docētāju tālākizglītības būtība

1.3.1. Tālākizglītības izpratne mūžizglītības kontekstā

Augstskolu darbību, tai skaitā tālākizglītības nodrošināšanu, nosaka mūsdienu aktuālās tendences, kuras raksturo nepārtraukta vajadzība pēc izglītības kvalitātes pilnveides un izglītības piedāvājuma paplašināšanas mūžizglītības kontekstā. Politikas dokumentos tiek uzsvēta nepieciešamība nodrošināt tādu izglītības kvalitāti, kas sekmētu ikviena cilvēka un sabiedrības kopumā dzīves kvalitātes uzlabošanos.

Viens no augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas aktuāliem aspektiem ir augstskolu docētāju kompetents pedagoģiskais darbs sociāli mainīgā sabiedrības kultūrkontekstā, veicinot studējošo mācīšanās kvalitāti mūžizglītībai un akadēmisko studiju un zinātniskās pētniecības integrāciju uz augstākās izglītības un zinātnes vienotības principa pamata. „Kvalitāti mēs izvirzām par mērķi... Kad mēs runājam par kvalitāti, tad domājam par sadarbības rezultāta kvalitāti un pakalpojumu kvalitāti. Bet mēs domājam arī par mūsu attiecību kvalitāti un mūsu komunikācijas kvalitāti, par mūsu solījumiem, ko mēs viens otram dodam”. (De Pree, 1992, 94)

Dažādu izglītības reformu centrā vienmēr ir bijusi ideja par izglītības kvalitātes uzlabošanu atbilstīgi attiecīgā laikmeta sabiedrības vajadzībām. Reformu realizācijā parasti iesaistītas dažādas organizācijas, bet allaž nozīmīgu lomu saglabājuši pedagogi. Pedagogiem ir izšķirošā nozīme – viņu pārliecībai, profesionālajai meistarībai, erudīcijai, kultūrai. (Beļickis, 1986)

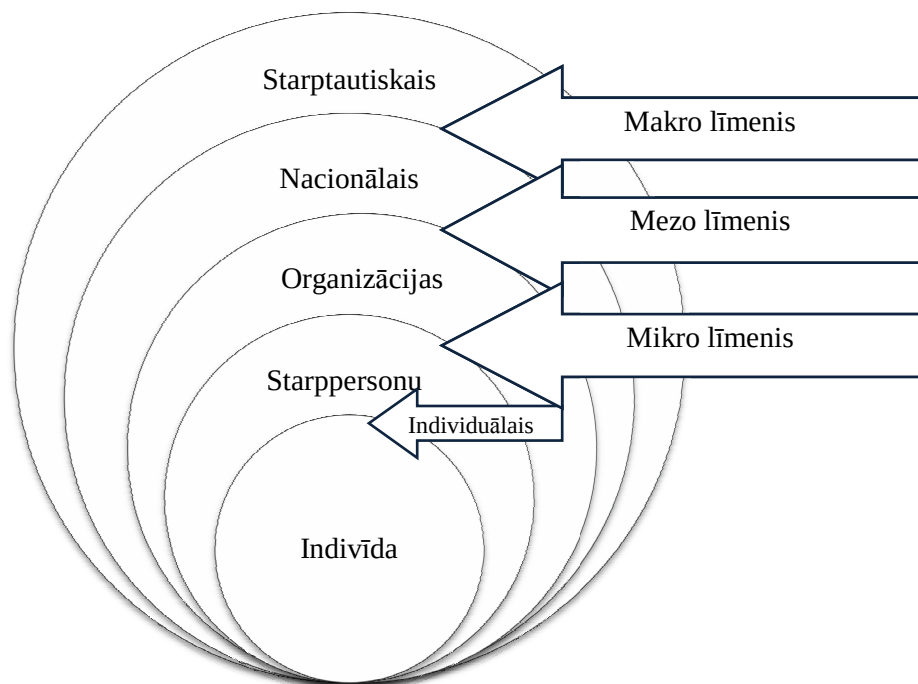
Izglītības sistēmas kvalitāte balstās uz trīs pīlāriem:

- **ieguldījumu kvalitāte** (finansējums, ēkas, personāls, mācību grāmatas un materiāli);
- **procesa kvalitāte** (mācībspēku (mācīšanas) kvalitāte, pedagoģiskā procesa organizācija, studentu daudzums, laiks);
- **rezultāta kvalitāte** (studentu mācīšanās rezultāti (kompetences), atgriezeniskā saikne par tiem sabiedrības vērtējumā).

Visi šie trīs faktori ir nepieciešami izglītības kvalitātes nodrošināšanai. Pirmie divi īpaši nozīmīgi, jo uz tiem balstīts trešais faktors – studentu mācīšanās. (Garleja un Skvorcova, 2007; OECD, 2000)

Augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšana ir viena no daudz diskutētām tēmām gan starptautiskā, gan nacionālā līmenī, gan valsts, gan augstskolas, gan indivīda līmenī. Sociālo procesu līmeni starptautisko organizāciju darbībā, internacionalizācijas procesā tieši novērot nevar. Starptautiskajā un nacionālajā līmenī izglītības kvalitātes nodrošināšanu kā sociālo procesu iespējams aprakstīt makro līmenī. (Ēriksens, 2010) Makro līmeni raksturo starptautiskā politika (piemēram, Boloņas process), nacionālā politika dažādās tautsaimniecības nozarēs.

(Engeström, 2005) Mikro līmenī izglītības kvalitātes nodrošināšana skatāma kā sociālo procesu līmenis, kurā notiek tieša savstarpējā sadarbība. Visi sociālo procesu līmeņi ir savstarpēji saistīti.



1.11. attēls. Izglītības kvalitātes nodrošināšanas līmeņi

Izglītības kvalitāte lielā mērā atkarīga no izglītības procesa organizācijas visos šajos līmeņos. Eiropas Savienības PHARE Augstākās izglītības daudzvalstu programmas Augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas projekta ietvaros izstrādātajā pārskatā „Kvalitātes rokasgrāmata: procedūras un prakse” (Kristofersena un Sursoka, un Vesterheidens, 1998) projekta vadītājs Džons Brennans uzsver, ka pati galvenā augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas daļa saistās ar pašām augstskolām: to personāla pieredzi un profesionālismu, vadības un iekšējo lēmumu pieņemšanas un programmu veidošanas efektivitāti, akadēmiskās darbības dziļumu un viengabalainību, kā arī ar visu augstskolu un to atsevišķu fakultāšu un nodaļu iekšējo kultūru, attiecību ciešumu visu veidu un līmeņu personāla starpā un personāla un studentu starpā. Kvalitāti nodrošina visi iepriekšminēti faktori. Kvalitātes nodrošināšanas metodoloģijas pamats ir nepārtrauktas pilnveidošanās princips. (Vīra, 1998)

LR „Augstskolu likumā” teikts, ka Augstskolas īsteno savas iekšējās kvalitātes nodrošināšanas sistēmas, kuru ietvaros iedibina politiku un procedūras augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanai; izveido iekšējo kārtību un mehānismus akadēmiskā personāla kvalifikācijas un darba kvalitātes nodrošināšanai; nodrošina, ka tiek vākta un analizēta informācija par studējošo sekmēm, absolventu nodarbinātību, studējošo apmierinātību ar studiju programmu, par akadēmiskā personāla darba efektivitāti. (LR AuL, 1995/ 2011)

Augstskolām piemīt būtiskas priekšrocības mūžizglītības attīstībā un īstenošanā: tām ir raksturīgs augsts akadēmiskais potenciāls ar atbilstīgām kompetencēm, starptautisku darbību,

katrā augstskolā ir attīstīta nepieciešamā infrastruktūra, kas atbalsta mācīšanos; tas norādīts Latvijas Nacionālā attīstības plāna 2007. – 2013. gadam ekspertu darba grupas „Izglītots un radošs cilvēks” priekšlikumos efektīvi funkcionējošas mūžizglītības sistēmas izveidei (2008). Tiek uzsvērts, ka Latvijā ir teritoriāli izvērstas augstskolu tīkls, kuru nepieciešams plašāk izmantot dažādu sabiedrības grupu mūžizglītības vajadzībām.

Augstskolu vietas un lomas palielināšanos mūžizglītības īstenošanā ne tikai Latvijā, bet arī visā Eiropā var skaidrot ar ļoti pragmatiskiem apsvērumiem: sociālekonomiskās un demogrāfiskās situācijas pasliktināšanos, kādēļ pašlaik un tuvākajos gados studentu skaita samazināšanās dēļ būs augstskolu kapacitātes nepilnīga noslodze. Pamatojoties uz 2007.gada decembrī Sorbonnas Universitātē Eiropas Universitāšu asociācijas izstrādāto „Augstskolu mūžizglītības hartu” (European University Association, 2008) valdības un augstskolas ir rakstiski apņēmušās attīstīt augstskolu īpašo mūžizglītības institūciju lomu. Latvijas eksperti izstrādājuši priekšlikumus, kuri jāīsteno valdībai, un priekšlikumus, kurus ir jāīsteno augstskolām, lai paredzētu un nodrošinātu visu augstskolu vietu un lomu mūžizglītības sistēmā, nosakot augstskolas kā mūžizglītības institūcijas.

Valstu valdību apņemšanās atbilstīgi „Augstskolu mūžizglītības hartai” ir:

- atzīt augstskolu ieguldījumu mūžizglītībā (nodrošinot papildus finansējuma nepieciešamību);
- veicināt sociālo vienlīdzību un iekļaujošu sabiedrību, kas mācās;
- iekļaut mūžizglītības mērķus nacionālo kvalitātes aģentūru un sistēmu misijās un darbībā;
- veicināt atbalsta un konsultāciju pakalpojumu sistēmas izveidi un attīstību augstskolās (karjeras atbalsta funkcija);
- nodrošināt tiesības pielīdzināt neformālā veidā iegūtās zināšanas, prasmes un kompetences kādai no formālās izglītības pakāpēm;
- atcelt likumdošanas ierobežojumus, kas kavē potenciālos izglītības ieguvējus atgriezties augstskolā;
- nodrošināt augstskolu autonomiju, izstrādājot stimulus mūžizglītības piedāvājumam.

Augstskolu funkcijas un darbība mūžizglītības jomā būtu saistītas ar teorētisko pamatu, metožu un programmu izstrādāšanu, iedzīvotāju izglītošanu un mūžizglītības ceļu piedāvāšanu un īstenošanu, lai darba tirgū esošie varētu nonākt pie augstākās izglītības kvalifikācijām. Savu absolventu un studiju jomu zinātniski pamatotas un teorijā un praksē sakņotas mūžizglītības sistēmas (stratēģija, saturs, konkrētās aktuālās tālākizglītības programmas un pasākumi) izstrādāšanu un īstenošanu, kā arī saskaņotas studiju programmu sistēmas un studiju moduļu veidošanu un īstenošanu „nākamā cikla” studijām (diploms, jauna profesionālā kvalifikācija u. tml.). Lai sekmīgāk iesaistītos mūžizglītībā, augstskolas var veidot īpašas struktūrvienības,

sadarboties ar citiem mūžizglītības īstenotājiem, plašāk piedāvāt savus studiju kursus klausītāju statusā u.c.

Lai augstskolas kļūtu par mūžizglītības institūcijām, Sorbonas hartā tiek izvirzīti uzdevumi augstskolām, kuri nosaka paradigmu un mācīšanās metodikas maiņu, lai centrā būtu students, kurš pats mācās. Docētājs šo procesu pārrauga un konsultē (par docētāja lomu maiņu skatīt 1.1. apakšnodaļā), veicinot dialogu un partnerību dažādos līmeņos. Metodika būtu piemērota pieaugušiem cilvēkiem ar darba un patstāvīgas mācīšanās rezultātā iegūtām kompetencēm. Ņemot vērā studentu vajadzības, tiek veidotas atbilstīgas, radošas un inovatīvas izglītības programmas.

Augstskolu stratēģijās jāieestrādā mūžizglītības piedāvājums un jānodrošina izglītības piedāvājums dažādām mērķgrupām (pieaugušajiem, pensionāriem, skolēniem), rēķinoties ar viņu vajadzībām. Tas iezīmē formālās izglītības izpratnes izmaiņas: līdzās tradicionālajam studiju procesam ir nepieciešama atbalsta un konsultāciju pakalpojumu nodrošināšana, kā arī iepriekšējās mācīšanās rezultātu atzīšana. Būtiska ir prasība par mūžizglītības ietveršanu augstskolas iekšējās kvalitātes kultūrā un būt par paraugu citām mūžizglītības institūcijām.

Tāpat mūžizglītība augstskolās ienāk caur studiju un karjeras atbalsta sistēmu studentiem (arī reflektantiem un absolventiem), organizējot dažādus seminārus, t.i., tiek attīstīti ar studiju procesu tieši nesaistīti darbības virzieni. LU darbojas arī Zinātnes kafejnīca, Bērnu rotaļu istabas (gan audzināšanas un mācīšanās vietas bērniem, gan atbalsts viņu studējošajiem vecākiem), Jauno Pedagogu, matemātiķu, ģeogrāfu utt. skolas. Piemēram, Vidzemes Augstskola, veicot strukturālās reformas 2009./2010. akad.g., likvidēja vai optimizēja visus amatus, kas nekalpoja tiešā akadēmiskā darba nodrošināšanai, bet, vadoties no ilgtermiņa attīstības perspektīvas, mūžizglītības jomā pat palielinājusi darbinieku skaitu un, izveidojot Vidzemes Mūžizglītības centru, ir izvirzījusi kā mērķi veikt reģiona iedzīvotāju tālākizglītības vajadzību apzināšanu un atbilstīgu programmu izstrādāšanu, radot iespēju cilvēkiem, neatkarīgi no vecuma un profesionālās kvalifikācijas, apgūt darba tirgus prasībām atbilstošas zināšanas un prasmes. (Skreija, 2011)

Tie ir tikai daži piemēri, kas jau šobrīd raksturo augstskolas ne tikai kā pieaugušo izglītības, bet gan kā mūžizglītības īstenotājas. Taču iepriekš raksturotā augstskolu iesaistīšanās mūžizglītības īstenošanā aicina uz nepieciešamību sagatavot šīm pārmaiņām arī docētājus, jo tādējādi mainās prasības docētāja kompetencei. Piemēram, docētājiem, organizējot nodarbības skolas vecuma bērniem, jāņem vērā, ka bērniem nebūs piemērota tikai lekcijas kā mācību formas izmantošana u.tml.

Tradicionāli zinātniskajā literatūrā pedagogijā un citās sociālajās zinātnēs mācīšanās tika attiecināta uz bērnību, bet viss, kas attiecas uz biogrāfiski vēlākiem dzīves posmiem, tika dēvēts par pieaugušo izglītību un tālākizglītību. (Dewe & Weber, 2007) Mūžizglītība ir ietvars izglītības

sistēmai (sākot no pirmsskolas izglītības līdz organizētai tālākizglītībai) un ietvars visam mācīšanās procesam cilvēka dzīvē. Mūžizglītības sistēmu veido formālā, neformālā un informālā izglītība un mācīšanās. Mūžizglītības koncepts apvieno gan individuālo, gan institucionālo mācīšanos. Mācīšanās tiek saprasta kā individuāls process, kas turpinās visas dzīves garumā. Mūžizglītība ir sociāls līdzeklis, kas palīdz veiksmīgāk iekļauties un dzīvot sabiedrībā, un ekonomisks līdzeklis, kas palīdz attīstīt tautsaimniecību. (Jarvis, 2004; Koķe, 2009)

Izglītotas sabiedrības pamatā ir mūžizglītības ideja, kuru raksturojot tiek izmantoti vairāki jēdzieni: tālākizglītība, pieaugušo izglītība, nepārtrauktā izglītība (turpināmizglītība) u.c. Nepārtrauktā izglītība, kas tiek apzīmēta arī kā turpināmizglītība (*continuing education; kontinuierliche Ausbildung*), ir izglītības iestāžu, struktūru un pakāpju vertikālā un horizontālā integrācija, kas nodrošina daudzveidīgas (plaši pieejamas un brīvprātīgas) iespējas indivīdam pieņemamā laikā sasniegt paša izvirzīto izglītības mērķi. Turpināmizglītības mērķis mūsdienu sabiedrībā ir paplašināt katras personības iespējas izteikt un realizēt sevi intelektuālās, emocionālās, sociālās un profesionālās darbības jomā, kas savukārt pozitīvi ietekmē sabiedrības virzību un attīstību kopumā. Turpināmizglītību nodrošina dažādas sabiedrības institūcijas: izglītības iestādes, baznīcas, rūpnīcas, politiskās partijas, arodbiedrības utt. (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000)

Tālākizglītība (vācu val. *Weiterbildung, Fortbildung*; angļu val. *further education*) ir izglītības procesa turpināšana un profesionālās meistarības pilnveidošana atbilstīgi konkrētās profesijas un amata prasībām pēc formālās izglītības ieguves un darba gaitu uzsākšanas. Tās mērķis ir profesionālo zināšanu, prasmju un kompetences pilnveidošana formālajā vai neformālajā izglītības sistēmā. Formālajā izglītības sistēmā var īstenot profesionālo pilnveidi jaunā pakāpē vai iegūt jaunu specializāciju. Profesionālo pilnveidošanos var īstenot arī neformālos izglītojošos pasākumos:ursos, interešu grupās, tautas augstskolās u.tml., bet tas nedod jaunu kvalifikāciju. Pedagogu tālākizglītība parasti notiek paralēli darbam. Viens no tālākizglītības veidiem ir kvalifikācijas celšana. Kvalifikācijas celšana (*in-service training*) ir tālākizglītības paveids, kura mērķis ir profesionālo zināšanu, prasmju un kompetences pilnveide, apgūstot jaunas zināšanas un jaunāko tehnoloģiju jau iegūtajā specialitātē. Kvalifikācijas celšana notiek tam īpaši organizētosursos, turklāt parasti norit, nepārtraucot darba attiecības. (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000). Savukārt „Izglītības likumā” **tālākizglītība** tiek skaidrota kā iepriekš iegūtās izglītības turpināšana un profesionālās meistarības pilnveidošana atbilstoši konkrētās profesijas prasībām. (LR Izglītības likums, 1998)

Pieaugušie mūžizglītības sistēmā kļūst par lielāko izglītības mērķgrupu. Mērķgrupa ir personu kopums ar līdzīgām noteiktām vajadzībām, interesēm un spējām, kuras vēlas izglīties vai kurām obligātās izglītības iegūšana noteikta ar likumu. Viens no izglītības programmu veidiem ir tālākizglītības programmas. (LR Izglītības likums, 1998/ 2009)

Zinātniskajā literatūrā sastopamas trīs klasiskas tipoloģijas, kā tiek iedalīta tālākizglītība:

- pēc formālās pakāpes,
- pēc īstenotājiem,
- pēc pieejamības.

Klasiskā tipoloģija, kas strukturē tālākizglītību pēc tās piedāvājuma saturiskā virziena, ir **profesionālā** un **vispārējā tālākizglītība**. Vispārējā tālākizglītība bieži tiek apzīmēta kā pieaugušo izglītība, bet dažkārt jēdzieni *tālākizglītība* un *pieaugušo izglītība* tiek lietoti kā sinonīmi. Profesionālā tālākizglītība iedalīta trijās jomās pēc tās īstenošanas mērķa: tālākizglītība, kas ir ar mērķi, lai piemērotos jauniem darba apstākļiem/ nosacījumiem vai izaugsmei – lai virzītos pa *karjeras kāpnēm* (*Fortbildung*), „pārskološanās” (pārkvalificēšanās) (jaunas izglītības/profesijas iegūšana; cilvēks kvalificējas citai profesijai) un atbalstīta/ organizēta vai patstāvīga mācīšanās darba vietā.

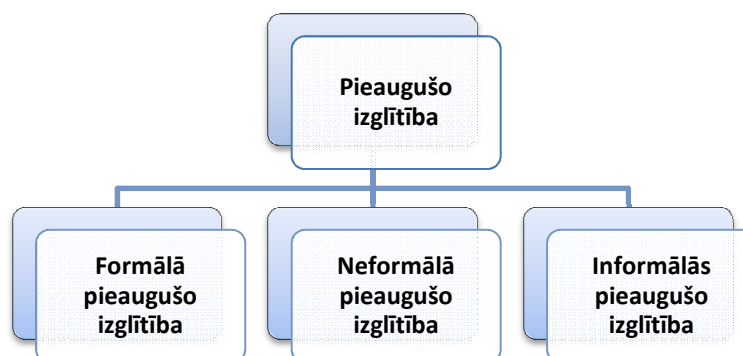


1.12.attēls. Klasiskā tālākizglītības tipoloģija (adaptēts pēc Fuhr& Gonnon& Hof , 2011, 199)

Kā tālākizglītības nozīmīga sastāvdaļa pieaugušo mācīšanās mērķu sasniegšanā tiek raksturota pieaugušo izglītība.

LR „Izglītības likumā” **pieaugušo izglītība** skaidrota kā „personu daudzveidīgs izglītošanas process, kas cilvēka mūža garumā nodrošina personības attīstību un konkurētspēju darba tirgū”. No šī skaidrojuma var rasties pārpratoms, ka tikai uz pieaugušajiem attiecas mūžizglītība vai – ka tikai no pieaugušo vecuma sākas „mūžs”, vai – ka visi cilvēki ir pieaugušie. Šajā ziņā precīzāka ir pieaugušo izglītības definīcija „Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā” (2000, 128) – „daudzveidīga izglītība, kas orientēta uz pieaugušajiem un nodrošina personības attīstību un konkurētspēju darba tirgū mūža garumā. Pieaugušo izglītības formas ir tālmācība, dažādi kursi u.c.”. T. Koķe analizē pieaugušo izglītību kā cilvēka garīgu bagātināšanos, izpratnes padziļināšanos par sevi un sabiedrību. (Koķe, 1999)

Starptautiski pazīstama ir UNESCO tipoloģija, kas tālākizglītību/ pieaugušo izglītību iedala pēc tās formalizācijas pakāpes. Formālā pieaugušo izglītība ir izglītība ar noslēgumu, tālākizglītība (profesionālā tālākizglītība). Neformālā pieaugušo izglītība ir neprofesionāla, ar noslēgumu, sociokulturāla izglītības (vispārējā pieaugušo izglītība). Informālā pieaugušo izglītība ir alternatīva neinstytucionalizēta pieaugušo izglītība (izglītība caur komunikāciju).



1. 13. attēls. Tālākizglītības iedalījums pēc formalizācijas pakāpes
(adaptēts pēc Fuhr& Gonnon& Hof, 2011, 201)

Arī „Mūžizglītības pamatnostādnes 2007 - 2013” pieaugušo izglītība tiek klasificēta līdzīgi – kā formālā, neformālā izglītība un informālā jeb ikdienas mācīšanās, kas nodrošina personības attīstību, sociālo iekļaušanos, pilsonisko līdzdalību un konkurētspēju darba tirgū. (LR „Izglītības likums”, 1998/ 1999; *Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.- 2013. gadam, 2007; Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000)*

Eiropas izglītības sistēmu un politikas tīkla EURYDICE un Eiropas Komisijas ziņojumā „Pieaugušie formālajā izglītībā: politika un prakse Eiropā” (EACEA& Eurydice, 2011) tiek raksturotas konceptuāli atšķirīgas pieejas, definējot formālo, neformālo un informālo mācīšanos. **Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centra (CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training)** piedāvātā izpratne par formālo mācīšanos ir samērā plaša. Formālā mācīšanās ietver darbību organizētā un strukturētā vidē, kas nepārprotami plānota mācīšanās nolūkiem. Neformālā mācīšanās notiek plānotā darbībā, bet tā nav skaidri organizēta kā mācīšanās. Tādējādi formālā mācīšanās ir attiecināma ne tikai uz skolā vai augstskolā iegūstamo izglītību, bet arī uz dažādām laika ziņā īsākām mācīšanās darbībām (t.sk., piem., kvalifikācijas celšanu), iegūstot arī apliecinājumu (sertifikātu) par to. Promocijas darbā tiek saprasta šī plašākā izpratne.

Savukārt Eurostat piedāvātajā tālākizglītības iedalījumā diferencēta informālā mācīšanās, sadalot to informālajā, kura ir mazāk organizēta un mazāk strukturēta tīša mācīšanās, un nejaušajā, kura ir mācīšanās bez nodoma ikdienā.

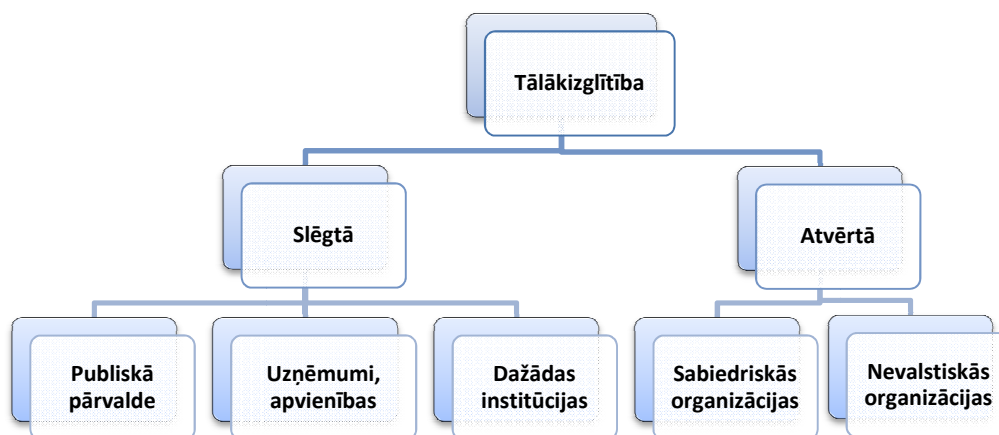
The concept of formal, non-formal and informal learning according to the glossary Terminology of European education and training policy (Cedefop, 2008)			
Formālā mācīšanās/ Formal learning	Neformālā mācīšanās/ Non-formal learning	Informālā mācīšanās/ Informal learning	
Tiek īstenota un organizēta un strukturēta vidē. Skaidri plānota kā mācīšanās (mērķis, laiks un resursi). Raksturīga pārbaude un sertifikācija. Tīša mācīšanās (ar nodomu mācīties).	Notiek plānotās aktivitātēs, bet nav tik nepārprotami paredzēta kā mācīšanās. Tīša mācīšanās (ar nodomu mācīties) – no cilvēka, kas mācās, pozīcijas.	Nav organizēta vai strukturēta mācīšanās. Vairumā gadījumu notiek ikdienas darbībā. Netīša mācīšanās (bez iepriekšēja nodoma mācīties).	
The concept of formal and non-formal education, and informal and random learning according to the manual Classification of Learning Activities (CLA) (Eurostat, 2006)			
Formālā mācīšanās/ Formal learning	Neformālā mācīšanās/ Non-formal learning	Informālā mācīšanās/ Informal learning	Nejauša mācīšanās/ Random Learning
Tiek īstenota formālās izglītības institūcijās. Veido nepārtrauktas izglītības “kāpnēs”. Tīša mācīšanās (ar nodomu mācīties).	Tiek īstenota izglītības institūcijās un ārpus tām. Organizētas un ilgstošas aktivitātes. Ne vienmēr pēctecīgas aktivitātes. To ilgums var atšķirties. Tīša mācīšanās (ar nodomu mācīties).	Mazāk organizēta un mazāk strukturēta kā neformālā mācīšanās. Tīša mācīšanās (ar nodomu mācīties).	Bez nodoma (ikdienas situācijās)

Promocijas darba autore uzskata, ka Eurostat iedalījums ir izplūdis, tajā grūti nodalīt neformālo no informālās mācīšanās. Bez tam, pētījumā gūti apliecinājumi, ka augstskolu docētāji neatkarīgi no mācīšanās veida spēj sekot līdzi savas profesionālās kompetences pilnveidei pat nejaušas mācīšanās gadījumā. Docētāji mācās ne tikai formālā izglītības vidē un procesā, bet arī daudzos citos veidos. Lai sistematizētu un precizētu robežas starp formālo, neformālo un informālo mācīšanos docētāju tālākizglītībā, promocijas darbā tiek izmantota Eurydice pieeja.

Formālā mācību procesā tiek ievēroti iepriekšnoteikti principi, atbilstība izvirzītām prasībām. Mācīšanās notiek organizētās mācību situācijās. **Formālā tālākizglītība** tiek saistīta ar institucionalizētu mācīšanos noteiktā laika periodā, noslēgumā iegūstot formālu apliecinājumu (sertifikātu). Neformālo mācīšanos var raksturot ar atšķirīgu mācīšanās vidi – sabiedriskās organizācijās, kultūras iestādēs, darba vietās.

Vēl tālākizglītība tiek iedalīta pēc tā īstenotājiem un pieejamības. Tā sauktie „īstenotāji” veido tiesiskos, organizatoriskos un finansiālos priekšnoteikumus, lai izglītības iestādes attīstītu dažādus piedāvājumus un īstenotu tālākizglītības pasākumus. Pasākumi, ko, piemēram, īsteno atsevišķa organizācija saviem darbiniekiem, ir slēgtie, jo nav brīvi pieejami citiem ārpus šīs organizācijas. „Slēgtās” tālākizglītības pasākumus parasti nodrošina darba vietas – organizācijas, atbilstīgi savu darbinieku objektīvajām vai subjektīvajām profesionālās pilnveides vajadzībām.

Kursu mācību vadītāji ir attiecīgās profesijas pārstāvji ar lielu vai kādu īpašu pieredzi, zinātnieki, speciālisti. (Gudjons, 1998)



1.14.attēls. Tālākizglītības klasifikācija pēc pieejamības (adaptēts pēc Fuhr& Gonnon& Hof , 2011, 200)

Atvērto tālākizglītību raksturo plaša tās pieejamība. Neviena no tālākizglītības tipoloģijām nav absolutizējama. Tālākizglītība var tikt organizēta daudzveidīgās formās: tā notiek ne tikai tradicionālajās tālākizglītības institūcijās, bet arī citās institūcijās un notiek pašorganizētu mācību formā (atbilstīgi LR Izglītības likumam – pašizglītības formā). Piemēram, pedagogu profesionālās kvalifikācijas pilnveide notiek pašizglītības formā un iestādēs, kas īsteno attiecīgas tālākizglītības programmas. (LR „Izglītības likums”, 1998/ 2009) Tālākizglītības mērķis un uzdevumi var būt saistīti gan ar pieaugušā profesionālās meistarības pilnveidi, gan ar personības pilnveidi. Taču, atbilstīgi holistiskajai izpratnei par personības attīstību un tālākizglītību skatot kā mūžizglītības sistēmas daļu, jāatzīmē, ka arī tālākizglītības pasākumā, kas orientēta uz profesionālās darbības pilnveidi, notiks personības īpašību attīstība.

Profesionālā tālākizglītība var tikt organizēta gan formālajā, gan neformālajā izglītības sistēmā, un tajā notiek cilvēka profesionālās kompetences pilnveide. Arvien vairāk mūsdienās tiek uzsvērta arī informālās jeb ikdienas mācīšanās neaizstājama nozīme profesionālajā attīstībā. Tā akcentē mācīšanās nepārtraukto raksturu – mācīšanos mūža garumā un plašumā. Šis jēdziens arī praktiski uzsver vairākus būtiskus aspektus pieaugušo izglītībā un pieaugušo mācīšanās procesā neiztrūkstoši vērā ņemamos principus – izglītības vajadzības un mācīšanās motivāciju, percepciju un refleksiju saistībā ar esošo pieredzi un jaunas pieredzes iegūšanu, mācīšanos kā pašvirzītu un autonomu procesu (savā dziļākajā būtībā ikviens izglītības process ir pašizglītība). Līdz ar izglītības paradigmu maiņu, ikviens pedagogs, t.sk. docētājs, no cilvēka, kas tikai „māca”, kļūst par indivīdu, kas mācās.

Mūžizglītības idejas kontekstā tālākizglītība vairs netiek skatīta tikai kā tālākizglītības programmu apguve. Arvien lielāka nozīme tiek piešķirta mācīšanās procesam darba vietā, mācīšanās no pieredzes. Mūžizglītības sistēmā pedagogu profesionālā darbība visās izglītības

pakāpēs un formās tiek skatīta kā viens no būtiskākajiem izglītības kvalitāti, profesionālo pilnveidi nodrošinošajiem faktoriem. (Avis & Fisher & Thompson, 2010; Hargreaves, 2009; Nuissl, 2006) Pasaulē atbilstīgi laika garam tiek meklēti un piedāvāti dažādi risinājumi, kā uzlabot docētāju profesionālo darbību, kā nodrošināt tās ieašanu līdzī laīkam.

Mācīšanās mūža garumā (vācu val. *Lebenslanges Lernen*) ir visaptverošs (plašs) koncepts. Tas ietver formālo, neformālo un informālo (īkdienas) mācīšanos, kas palīdz sasniegt mērķus personiskajā, sabiedriskajā un profesionālajā dzīvē. Tā nozīmē arī to, ka mācīšanās nenotiek vairs tikai izglītības īnstitūcijās, bet arī, piemēram, mājās, sabiedriskajās organizācijās, darba vietās. Mūžīzglītības izpratne aptver visu cilvēka dzīvi kopumā un rosīna holīstiski raudzīties uz pieredzes veidošanos, mācoties mūža garumā. Docētāju tālākīzglītības būtība atbilstīgi šai izpratnei uzskatāmi parādīta 1.15. attēlā. Docētāju profesionālā pilnveide atbilstīgi aktuālajām profesionālās pilnveides vajadzībām tālākīzglītībā īstenojas trīs pieaugušo mācīšanās organizatoriskajās formās: formālās/ īnstitucionalizētās mācīšanās formā, mācoties darba vietā un darba procesā, pašorganizētā mācīšanās formā.



1.15. attēls. Augstskolu docētāju mācīšanās organizācijas formas tālākīzglītībā

Turpmākajās promocijas darba trīs apakšnodaļās tiks raksturota katra no mācīšanās organizatoriskajām formām tālākīzglītībā un īzvērtēts to saturs docētāju profesionālās pilnveides pedagoģiskās darbības jomā kontekstā.

1.3.2. Formālā tālākizglītība kā augstskolu docētāju profesionālās pilnveides veicinātāja

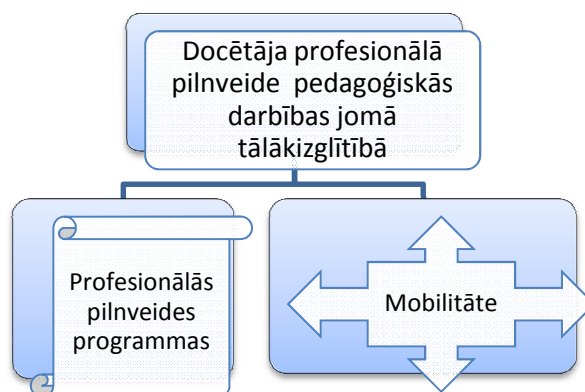
Augstskolas docētāja profesionālā mācīšanās notiek visa mūža garumā. (Dohmen, 2001) „Būtiska mūžizglītības iezīme ir akadēmiskā personāla kvalifikācijas paaugstināšana pedagoģisko zināšanu un prasmju ziņā. Tradicionāli augstskolu mācībspēkiem nav bijusi prasība zināt un prast mācīt”, sekmēt studentu patstāvīgu mācīšanos. „Taču pēdējos gados tam ir pievērsta liela nozīme. Latvijas augstskolas sāk piedāvāt tematiskos kursus augstskolu mācībspēkiem, lai apgūtu jaunākās metodikas studiju darbā un sekmētu studentu patstāvīgu mācīšanos.” (Koķe, 2002a, 6) Piemēram, Lielbritānijā pat ir izveidots speciāls nacionālais institūts, kura uzdevums ir pilnveidot mācīšanu un mācīšanos augstākās izglītības iestādēs. Arī Latvijā augstskolas piedāvā tematiskos kursus augstskolu mācībspēkiem, lai apgūtu jaunākās metodikas un paņēmienus darbam ar pieaugušajiem kā studiju darbā, tā arī pētījumu organizēšanā un vadīšanā. (Koķe, 2001; LPIA, 2003)

Latvijas Universitātes rektors no 2000. līdz 2007. gadam Ivars Lācis norāda, ka cilvēkresursu menedžments parasti galvenokārt ir fakultāšu ziņā, bet universitātes vadībai ir jānosaka tāds personāla politikas ietvars, lai panāktu augstskolas izaugsmi saskaņā ar tās attīstības stratēģiju. Augstskolas personāla attīstības politikā būtiska ir skaidri noteikta promocijas kārtība un akadēmisko amatu vēlēšanu kritēriji. Viņš paudis uzskatu, ka jāpanāk akadēmiskā personāla patiesa ieinteresētība un motivācija promocijā, kā arī „nepieciešams universitātē veidot tādas atbalsta struktūras, kas palīdzētu indivīdam uzlabot viņa priekšmeta pasniegšanas kvalitāti”. (Lācis, 2002, 7)

Lai veicinātu profesionālo pilnveidi, akadēmiskajam personālam ir tiesības vienu reizi saņemt apmaksātu triju mēnešu studiju atvaļinājumu doktora disertācijas sagatavošanai, bet ik pēc sešiem gadiem — apmaksātu sešu kalendāro mēnešu akadēmisko atvaļinājumu zinātniskiem pētījumiem vai zinātniskā darba veikšanai ārpus savas darbavietas. (LR AuL, 1995/ 2011)

Lai kļūtu par augstskolas docētāju atbilstīgi ieņemamajam akadēmiskajam amatam, formālās izglītības ceļā ir jāiegūst maģistra vai doktora grāds savā nozarē (izņēmums attiecas uz profesionālo studiju programmu docētājiem, kuriem to var aizstāt zemāka līmeņa augstākā izglītība kombinācijā ar docētajam studiju kursam atbilstīgu noteikta apjoma praktiskā darba stāžu) (plašāk skatīt 1.1. apakšnodaļā). Tomēr zinātniskais grāds ir zinātnieka profesionālās kvalifikācijas pakāpe, bet nav apliecinājums viņa profesionālajai pedagoģiskajai kvalifikācijai. Un augstskolas vadības pienākums ir ne tikai nodrošināt akadēmiskā personāla pieņemšanu darbā, bet arī rūpēties par personāla darba apstākļiem, nodrošināt iespēju celt kvalifikāciju un pārkvalificēties. (LR AuL, 1995/ 2011; Lulle, 2010) Šī prasība paredz augstskolas atbalstu esošā akadēmiskā personāla profesionālajai pilnveidei un jaunu docētāju sagatavošanā.

Prasības pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai noteiktas LR MK noteikumos Nr. 347 "Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai" atbilstīgi izglītības pakāpei un pedagoga profesijai vai amatam. Šie noteikumi reglamentē, ka augstākās izglītības pakāpes pedagogiem – docētājiem nepieciešamo pedagoģisko izglītību (kvalifikāciju) jāiegūst tālākizglītībā „profesionālās pilnveides programmās par inovācijām augstākās izglītības sistēmā, augstskolu didaktikā vai izglītības darba vadībā 160 akadēmisko stundu apjomā (tajā skaitā, vismaz 60 kontaktstundas) līdz ievēlēšanas termiņa beigām akadēmiskajā amatā.” Tās ir tālākizglītības programmas, pēc kuru apguves tiek izsniegts sertifikāts. Taču MK noteikumi arī paredz, ka „augstākās izglītības pedagogu profesionālā pilnveide var ietvert profesionālās pilnveides mērķim atbilstīgu starptautisko mobilitāti, piedalīšanos konferencēs un semināros, ko apliecina iesniegtie dokumenti”. 1.15. attēlā parādītas MK noteikumos definētās docētāju profesionālās pilnveides pedagoģiskās darbības jomā iespējas formālajā tālākizglītībā.



1.16. attēls. Docētāju profesionālās pilnveides iespējas formālajā tālākizglītībā

Normatīvajos aktos izvirzītās prasības augstskolas docētāju kvalifikācijai tiek īstenotas profesionālās pilnveides tālākizglītības programmās. Prasības docētāju kvalifikācijai, profesionālajai kompetencei un līdz ar to docētāju tālākizglītības mērķus, saturu un strukturālo organizāciju ietekmē sociālās, politiskās un ekonomiskās norises valstī. Turklāt, veidojot Eiropas vienotu augstākās izglītības un pētniecības telpu, ievērību iemantojusi atziņa, ka katras valsts izglītības tradīcijas ir daļa no Eiropas kultūras mantojuma. (*Londonas komunikē*, 2007) Līdzīgi kā izglītības sistēma kopumā, arī docētāju tālākizglītības organizācija ir vēsturiski izveidojusies galvenokārt kā augstskolu iekšienē īstenotu pasākumu kopums. Turklāt šajā sistēmā apvienojas gan formālā, gan neformālā mācīšanās (Zīds, 1997), gan arī informālā mācīšanās.

Formālās tālākizglītības programmas Latvijā īsteno vairākas augstskolas mūžizglītības kā iekšējās kvalitātes kultūras kontekstā. Latvijā ir sastopami mēģinājumi realizēt tālākizglītību visās docētāju profesionālās darbības jomās. Tālākizglītībā jābūt iespējam pilnveidoties gan zinātnē, gan arī pedagoģijā. Tomēr lielāka vērība tiek veltīta tālākizglītībai tieši pedagoģiskās

darbības pilnveidei jeb, kā to dēvē vāciski runājošajā Eiropas daļā, tālākizglītība augstskolas didaktikas jomā (vācu val. *hochschuldidaktische Weiterbildung*).

Pārmaiņas augstākajā izglītībā rosina saturiski un organizatoriski pārveidot docētāju tālākizglītības programmas. Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas ziņojumā „Nacionālo izglītības politiku analīze. Latvija.” (OECD, 2000) kā viens no būtiskākajiem jautājumiem augstākās izglītības politikā pēc valstiskās neatkarības atgūšanas tiek nosaukta risinājumu meklēšana esošo augstskolas docētāju pārkvalifikācijai un jaunās zinātnieku un docētāju paaudzes sagatavošanai.

Docētāju tālākizglītības būtību raksturo likumsakarīga nepieciešamība profesionālajai pilnveidei. Būtība nesaglabājas pati par sevi nemainīga uz mūžīgiem laikiem (Kūle un Kūlis, 1998). Būtības atklāšana nozīmē parādības, procesa jēgas, mērķa atklāšanu. Būtības atklāšana nozīmē arī tās satura (kas?) un rakstura (kādā veidā?) atklāšanu; pedagoģiskā pamata atklāšanu.

Āzijas un Eiropas mūžmācīšanās un izglītības 3. pētniecības tīkla (*ASEM LLL Hub*) „Pieaugušo pedagogu un izglītotāju profesionalizācija ASEM valstīs” („Professionalisation in Adult Education Professionalisation of Adult Teachers and Educators in ASEM countries”) koordinators profesors E.Nuissls fon Reins (*Ekkehard Nuissl von Rein*) atzīst, ka mūsdienās tālākizglītības politikas veidotājiem un tās īstenotājiem ir kopīgi jārod atbildes uz vairākiem jautājumiem: Kādi ir mērķi un veidi, lai kvalificētu pedagogus mūžizglītības kontekstā? Kāda veida kvalifikācijas pedagogiem ir nepieciešamas, lai strādātu mūžizglītības kontekstā? Kas viņus tām kvalificē? Kādas kvalifikāciju sistēmas ir pieejamas pedagogiem mūžizglītībā? Kāda veida tālākizglītības (*further training*) iespējas ir pedagogiem mūžizglītības kontekstā? Kādas kompetences tiek uzskatītas par nepieciešamām, lai pedagogi strādātu mūžizglītības kontekstā?

Profesore T.Koķe (1999) uzsver, ka priekšnoteikums situācijas maiņai ir augstākās izglītības iestāžu reforma, kuras iezīme ir akadēmiskā personāla kvalifikācijas paaugstināšana pedagoģisko zināšanu un prasmju jomā. Tālākizglītības programmu īstenotāji kļūst par paraugu tālākizglītības programmu dalībniekiem. Augstskolas docētājs māca ne tikai ar to, ko saka, bet daudz vairāk ar to, ko dara, kā izturas. Un nereti klausītāji atceras ne tik daudz, **kas** tika mācīts, bet gan to, **kā** tas tika darīts (Knoll, 1998). (Altmann, 1983, no Knoll, 1998, 8) Docētāja mācīšanās pieredze formālajā izglītībā veido fundamentālu pamatu viņa docēšanas praksei.

Kā iepriekš minēts, tālākizglītības programmu saturs lielā mērā atkarīgs no valsts un augstskolas izvirzītajām prasībām un akadēmiskā personāla vajadzībām. Savukārt docētāju tālākizglītības organizatoriskie modeļi ir tieši vai netieši pārņemami. Modelis ir sistēmteorijas jēdziens un ļauj atspoguļot pedagoģisko procesu tā kopveselumā. Ar modeli var saprast gan rezultātu, gan procesa aprakstu, saskaņā ar kuru darbojoties tiek iegūts noteikts gala rezultāts. Docētāju tālākizglītības iezīmei jābūt sistēmiskumam. Docētāju tālākizglītības standarta modeli veido struktūra: Mērķis, uzdevumi → Saturs → Formas, metodes → Rezultāts. (Zīds, 1997)

Vairāku Rietumeiropas valstu (Vācijas, Šveices, Austrijas u.c.) universitāšu pieredzē akadēmiskā personāla tālākizglītības jautājumi tiek risināti, izmantojot personālvadības teorijas, personāla attīstības un organizācijas attīstības stratēģijas. (Pellert & Widmann, 2008; Schmidt, 2007) Šajā kontekstā tiek analizēti arī jautājumi par docētāju tālākizglītības piedāvājuma institucionalizāciju un institucionālajiem modeļiem. Vācijas un Austrijas pieredze liecina, ka docētāju tālākizglītību nodrošina atsevišķas augstākās izglītības institūcijas struktūrvienības vai pat atsevišķas institūcijas ārpus universitātēm, ko dēvē par augstskolas didaktikas centriem (*Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ)*).

Vācijas augstskolas teorētiski pamatojušas vairākas docētāju tālākizglītības institucionalizēšanās formas:

- **tālākizglītības centri kā patstāvīgas universitāšu struktūrvienības** (centrālās struktūrvienības, struktūrvienības fakultātēs, universitātes iekšējās pārvaldes struktūrvienības);
- **universitātes docētāju tālākizglītības tīkli (*network*)** (atsevišķā universitātē vai vairāku universitāšu apvienība – konsorcijs).

Jāatzīmē, ka Vācijā pastāv arī cieša sadarbība vairāku vienā pavalstī esošu universitāšu docētāju tālākizglītības nodrošināšanā un šo iestāžu uzdevumu spektrs ir **tālākizglītības, konsultēšanas pakalpojumi** (*service*) un **pētniecības** nodrošināšana. (Wildt, 2010) Šo zinātnisko institūciju mērķis ir uzlabot mācīšanās un mācīšanas kvalitāti ar pētniecību, kā arī ar tālākizglītības pasākumiem docētājiem. (Tenorth & Tippelt, 2007)

Jāatzīst, ka unikāla pieredze ir Hamburgas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un sporta fakultātes Augstskolas un tālākizglītības centrā (*Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung*), kur kopš 2005. gada tiek īstenota studiju programma „Master of Higher Education”. Tā ir tālākizglītības un formālās augstākās izglītības programma vienlaicīgi, kas iekļaujas Eiropas vienotās izglītības telpas struktūrā. Studiju ilgums ir divi gadi jeb 4 semestri. Programmā piedāvā iespēju iegūt akadēmisku docētāja kvalifikāciju. Šajā studiju virzienā zinātniekiem ir iespēja iegūt sistemātisku didaktisko tālākizglītību, profesionalizējoties kā docētājiem augstskolās un institūcijās, kas piedāvā tālākizglītību, aptverot arī mācīšanos un mācīšanu, izmantojot digitālos medijus. Tas ir pirmais šādā veidā organizētais studiju virziens augstskolas didaktikas jomā Vācijā. Šis studiju virziena izstrāde balstīta augstskolas praksē un orientēta uz docētāja pedagoģiskās darbības pilnveidi. Šī studiju virziena mērķauditorija ir galvenokārt augstskolu docētāji, kā arī tālākizglītības institūciju mācītspēki, pieaugušo pedagogi. Studiju virzienu (programmu) veido pieci moduļi:

1. modulis: Plānošanas kompetence (*Modul 1: Planungskompetenz*),
2. modulis: Vadīšanas kompetence (*Modul 2: Leitungskompetenz*),

3. modulis: Metodiskā kompetence (*Modul 3: Methodenkompetenz*),

4. modulis: Mediju kompetence (*Modul 4: Medienkompetenz*),

5. modulis: Noslēguma modulis (*Modul 5: Abschlussmodul*).

Moduļu saturā ir iekļauti augstskolas didaktikas aktuālie pētījumu virzieni un arī vēsturiskā attīstība. Pēc katra moduļa docētāji kārtot eksāmenu. Programmas noslēgumā docētāji kārtot mutisku noslēguma eksāmenu, izstrādāt un aizstāvēt maģistra darbu (*Master–Thesis*). (Universität Hamburg, 2010)

2009.gada jūnijā Leipcigas Universitātē tika atvērta Augstskolas didaktikas centrs (*Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen, 2011*), kura vadība tika uzticēta Leipcigas Universitātes mācību prorektoram. Oficiālā iniciatore centra izveidei bija Saksijas pavalsts Zinātnes un mākslas ministrija (*Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst*). Saksija līdz tam bija viena no tām nedaudzajām Vācijas pavalstīm, kurā nebija institucionalizēta augstskolas docētāju tālākizglītības piedāvājuma. Kopš 2011.g. aprīļa centrs darbojas kā patstāvīga institūcija, kuras izveidē iesaistītas 13 Saksijas augstskolas. Pirms centra izveides speciāla darba grupa apzināja jau esošās tālākizglītības iespējas atsevišķās augstskolās. Vācijā ir divu veidu pieejas augstskolas didaktikas centru izveidē: veidot tās atsevišķās augstskolās vai veidot kā vienotu institūciju vairākām augstskolām kopā. Saksija izšķīrusies par centralizēti organizētu piedāvājumu visas pavalsts augstskolām, jo tam bija vairāki iemesli: atsevišķu augstskolu izdotie sertifikāti tikai daļēji tika atzīti vai pat vispār netika atzīti citās augstskolās; neviena atsevišķa Saksijas augstskola nevarēja finansiāli atļauties izstrādāt pietiekami efektīvas, docētāju vajadzībām atbilstīgas programmas. Izveidojot centru, tika nodrošināta iespēja jau eksistējošas iniciatīvas un esošo piedāvājumu integrēt (taču ne monopolizēt), novēršot deficītu sistemātiskā tālākizglītībā augstskolu docētājiem, ko apstiprina arī atzīts sertifikāts. Centra darbība sākotnēji tika orientēta uz tālākizglītības kā pakalpojumu izstrādi un piedāvājumu, to diferencējot, rēķinoties ar augstskolu un akadēmiskā personāla vajadzībām, nevis piedāvājot tikai kaut ko vispārīgu. Šis Leipcigas Universitātes piemērs, apvienojot kompetences un resursu, apliecina, ka mūsdienās ir būtiski vienoties un strādāt sadarbībā. (*Uni Leipzig richtet hochschuldidaktisches Zentrum für ganz Sachsen ein, 2009*)

Heidelbergas Universitātes (Vācija) docētāju tālākizglītības modelis ir arī universitātes izglītības kvalitātes (rezultāta, procesa un struktūras) elements. Dītmars Hurs (*Dietmar Chur*) nosaucis šī modeļa centrālos principus:

- **atvērtība** (izglītība nav iepriekš absolūti paredzama un ieplānojama parādība),
- **funkcionalitāte** (tajā pašā laikā izglītībai ir jāsekmē cilvēka un apkārtējās pasaules attiecību kvalitātes uzlabošanās),

- **daudzdimensionalitāte** jeb vienveidības vietā dažādība (*Diversity versus Uniformity*) (mācīšanās ir saistīta ar dažādiem personības līmeņiem – domāšanu, rīcību, pieredzi, sajūtām utt.). (Chur, 2005)

Veicot Latvijas augstskolu mājas lapu izpēti, secināms, ka augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības programmas atbilstīgi LR MK noteikumiem Nr.347 „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai” un to grozījumiem (2000/ 2010) izstrādājušas un regulāri piedāvā vairākas Latvijas augstskolas: LU, RTU un LLU.

Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē katru akadēmisko gadu tiek īstenotas četras programmas (LU, 2011):

- „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse”,
- „Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā”,
- „Augstskolu mācībspēku pedagoģiskās izglītības pamati/ augstskolu didaktika”,
- „Augstskolu mācībspēku pedagoģiskā pilnveide/ inovācijas augstākās izglītības sistēmā/ izglītības darba vadība”.

Programmu mērķauditorija ir visu Latvijas augstskolu dažādu nozaru docētāji un arī LU doktoranti. Šo programmu saturs un institucionālā un pedagoģiskā organizācija pētīta un izpētes rezultāti analizēti promocijas darba empīriskajā daļā (2. nodaļā).

Rīgas Tehniskās universitātes Humanitārais institūts *Dr. paed.* Anitas Lankas vadībā katru akadēmisko gadu nodrošina kursu „Augstskolu didaktika” (4 kredītpunktu apjomā) RTU doktorantiem, kā arī sadarbībā ar RTU Informācijas tehnoloģiju (IT) dienestu piedāvā Latvijas augstskolu mācībspēkiem profesionālās pilnveides programmu „Akadēmiskā personāla kompetenču pilnveide pedagoģijas un IT jomā” (RTU HI, 2011). Programmas apjoms ir 160 stundas, no kurām kontaktstundu skaits (40 vai 72 stundas) ir atkarīgs no dalībnieka iepriekšējās pieredzes pedagoģijas un IT jomā. Programmai izvirzīti uzdevumi: 1) iepazīstināt ar mūsdienu augstskolu didaktikas tendencēm filozofijas, psiholoģijas un socioloģijas kontekstā un rosināt radošai pedagoģiskai darbībai; 2) aktualizēt un pilnveidot pedagoģisko kompetenci, izvēloties mācību metodes un tehnisko risinājumu pedagoģiskā procesa nodrošināšanai: mācību nodarbību vadīšanai un studiju materiālu izveidei.

Profesionālās pilnveides programmu Akadēmiskā personāla kompetenču pilnveide pedagoģijas un IT jomā” veido četri moduļi:

1. ***Pārmaiņas izglītībā filozofijas, psiholoģijas un socioloģijas kontekstā.*** Dalībnieki tiek iepazīstināti ar izglītības procesa teorijas un prakses likumsakarībām 21. gadsimta izglītības filozofijas kontekstā.
2. ***Mūsdienu mācīšanas un mācīšanās teorijas un to izpausme studiju procesā.*** Dalībnieki tiek iepazīstināti ar mācību teoriju daudzveidību un postmodernās

didaktikas attīstības tendencēm. Tiek veicināta docētāju kritiskā domāšana, izvēloties pedagoģiski lietderīgāko pieeju mācību mērķu sasniegšanai, nodarbību strukturēšanai, veikt mācību nodarbību analīzi teorētisko atziņu kontekstā.

3. Informācijas tehnoloģiju risinājumi studiju procesa atbalstam. Dalībnieki tiek iepazīstināti ar tehniskajiem risinājumiem, kas ļauj izveidot un nodrošināt e-studiju resursu pieejamību, izmantojot Internetu. Dalībnieki apgūst pamatzināšanas par efektīvu informācijas atrašanu Internetā, datubāzēs un citos resursos.

4. Akadēmiskā personāla pamatkompetences. Moduļa saturs vērsts uz docētāju pamatkompetenču izmantošanas lauka paplašināšanu. Apkopo iepriekšējos moduļos gūtās atziņas un rosina savas pedagoģiskās darbības izvērtēšanai, kā arī iegūto zināšanu radošai lietošanai.

Programmas aprakstā norādīts, ka katra moduļa apguvei dalībnieki saņem **mācību un metodiskos materiālus** gan klātienē nodarbībām, gan patstāvīgajām studijām.

Kā liecina informācija RTU HI mājas lapā (RTU HI, 2011) A. Lanka RTU pieredzi ir atspoguļojusi publikācijās rakstu krājumā „Rīgas Tehniskās universitātes zinātniskie raksti. Humanitārās un sociālās zinātnes” augstskolas pedagoģijas jomā („Augstskolu didaktikas aktuālas problēmas”(2002), „Mūsdienu didaktika postmodernisma kontekstā” (2005)).

2006./ 2007. gadā Rīgas Tehniskajā universitātē (RTU RKI, 2007) Ražošanas kvalitātes institūtā īstenots Eiropas Sociālā fonda aktivitātē 3.2.5.2. „Akadēmiskā personāla pedagoģisko, profesionālo, tehnoloģisko un informācijas tehnoloģijas kompetenču paaugstināšana” atbalstīts projekts „Programmas izstrāde un akadēmiskā personāla tālākizglītības kursu īstenošana studiju kvalitātes pilnveidē”. Projekta īstenošanas gaitā izstrādāta un īstenota (01.10.2006. – 30.06.2007.) akadēmiskā personāla kompetences paaugstināšanas un profesionālās pilnveides programma „Studiju kvalitātes pilnveide”. Projekta/ programmas direktors vadītājs, *Dr.hab.sc.ing.* Narimants Salenieks. Programmas mērķgrupa bija augstskolu (RTU, BA, LLU) akadēmiskais personāls– asistenti, lektori un docenti; struktūrvienību, studiju programmu un procesu vadītāji un jaunās mācībspēku paaudzes pārstāvji. Kā programmas mērķis izvirzīts: akadēmiskā personāla pedagoģiskās, profesionālās un tehnoloģiskās kompetences paaugstināšana studiju programmu izstrādē un pilnveidē, profesionālo zināšanu un prasmju padziļināšana kvalitātes vadības sistēmu augstākā izglītībā pilnveidē, profesionālo studiju, pašmācību un praktizēšanās vērtīguma paaugstināšanai. Mērķa sasniegšanai noteiktie uzdevumi: 1) akadēmiskā personāla mērķgrupas dalībnieku augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas un vadības principu un to īstenošanas pasākumu izpratne, 2) studiju programmu izstrādes un pilnveides prasme, studiju norišu efektivitātes un vērtīguma paaugstināšanas prātība, jaunrades un jaunveides spēja, pašvērtējuma un padomnieka darba prasme. Programmu „Studiju kvalitātes pilnveide” veidoja 6 moduļi:

1.modulis. *Kvalitātes nodrošināšanas un vadības principi un kritēriji, to īstenošana augstākā izglītībā.*

2.modulis. *Efektīvās vadības sistēmu (ISO9000, EFQM Izcilība, TQM) īstenošanas salīdzinošā analīze un institucionālās īstenošanas konceptuālais skatījums.*

3.modulis. *Laikā un izmaksās efektīvu profesionālās augstākās izglītības studiju programmu izveides un attīstošās pilnveides metodoloģija, tās īstenošanas pratība.*

4.modulis. *Profesionālās augstākās izglītības studiju procesa izveide un attīstošā pilnveide, tā vērtīguma paaugstināšanas prasme.*

5.modulis. *Augstskolu attīstības stratēģiskā vadība – pamatdarbības, organizacionālais un pārmaiņu vadījums.*

6.modulis. *Studiju programmu, procesu un sistēmu pašvērtēšanas un savstarpējo novērtējumu metodoloģija, atbilstības apliecinājumi un apstiprinājumi; sertifikācija/reģistrācija un akreditācija. (RTU RKI, 2007)*

Programmas noslēgumā plānotie rezultāti: akadēmiskā personāla kvalifikācijas pilnveide – mūsdienīgas profesionālās zināšanas, prasme un iemaņas studiju programmu un procesa pilnveidē, efektīvās (kvalitātes) vadības sistēmu veidošanā un izcilības principu īstenošanā augstākā izglītībā. Programmas īstenošanā galvenā izvēlēta metode ir grupu darbs. Programmas aprakstā (RTU RKI, 2007) norādīts, ka, veicot grupu darbu, dalībnieki praktizējas gan tā organizēšanā un vadīšanā, gan arī kvalitātes vadībā un pašvērtējuma metodoloģijas izmantošanā augstākajā izglītībā. Pirms programmas īstenošanas dalībnieki iesūtījuši CV, kā arī formulējuši savas intereses programmas satura apguves kontekstā – kvalitātes vadības padziļinātā apgūšanā attiecīgā augstākās izglītības jomā – kvalitātes sistēmas, programmu pilnveide, priekšmeta studijas vai studiju procesu vadība.

Programmas noslēgumā dalībnieki izstrādājuši kvalifikācijas darbu „Mācībspēka kvalifikācijas mācību kvalitātes pārskats” (ietverot personīgā ieguvuma, paveiktā un sasniegtā pašvērtējumu). Kā apliecinājumu kvalifikācijas celšanai dalībnieki saņēma RTU sertifikātu par augstākās izglītības pakāpē strādājošo mācībspēku profesionālās pilnveides programmas „Studiju kvalitātes pilnveide” apguvi. Arī programmas apjoms (160 stundas (72 kontakstundas) jeb 4 kredītpunkti) un organizācija atbilst LR MK (2000/ 2010) noteikumiem Nr.347 „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai”.

RPIVA profesores, *Dr.habil.paed.* Ausmas Šponas vadībā īstenojusi (01.10.2006. – 30.04.2007) ESF līdzfinansētu projektu „Latvijas pedagoģisko augstskolu mācībspēku profesionālo kompetenču pilnveide zinātniskās pētniecības jomā”. (RPIVA, 2007) Projekta mērķgrupa bijusi Latvijas augstākās izglītības institūciju, kurās īsteno pedagoģijas studiju programmas, docētāji. Projektā līdzautori un dalībnieki ir RPIVA, RTU, LLU, LiepU, RA, LSPA mācībspēki. Projekta ietvaros tika izstrādāta un aprobēta zinātniskās pētniecības prasmju

attīstības tālākizglītības programma starpaugstskolu docētājiem darbsemināra formā (32 stundu apjomā) par pētniecības prasmju pilnveidi un izmantošanu gan docētāju pētījumos, gan viņu darbā ar studentiem, informācijas tehnoloģiju izmantošanu studiju un pētniecības procesa vienotības studiju procesa kvalitātes nodrošināšanā. Viens no uzdevumiem bijis veicināt studentu un docētāju sadarbību pedagoģijas zinātnes problēmu izpētē un risināšanā. Projekta īstenošanā izmantotas teorētiskas (lekcijas) un praktiskas nodarbības (diskusijas, pieredzes analīze), kuru rezultātā sagatavoti materiāli mācību līdzeklim pētniecības prasmju attīstīšanai darbā ar topošajiem skolotājiem. Kā atzīst paši projekta īstenotāji, tas veicinājis ne vien akadēmiskā personāla pētniecisko prasmju attīstību un pētniecībā balstītu studiju formu ieviešanu darbam ar topošajiem skolotājiem, bet arī projektā iesaistīto Latvijas augstskolu, kurās īsteno pedagoģijas studiju programmas, sadarbību.

Lai rosinātu nepārtrauktu akadēmiskā personāla profesionālo pilnveidi augstskolas didaktikā, Latvijas Lauksaimniecības universitātē, izveidota augstākās izglītības pedagogu profesionālās pilnveides programma „Inovācijas augstskolas didaktikā” (programmas vadītājs LLU mācību prorektors, *Dr. med.vet.* A.Mugurēvičs, direktore – LLU Tehniskās fakultātes (TF) Izglītības un mājsaimniecības institūta (IMI) direktore, *Dr. paed.* Baiba Briede). Programmas mērķis ir pilnveidot augstākās izglītības pedagogu zināšanas augstskolas didaktikā un to izmantošanas iespējas pedagoģiskajā darbībā. Programmas uzdevumi ir: 1)veicināt teorētisko atziņu un praktiskās darbības izvērtēšanu; 2) ieviest inovācijas pedagoģiskajā darbā; 3) pilnveidot zināšanas par augstākās izglītības attīstības stratēģiju Latvijā ES kontekstā; 4) rosināt nepārtrauktu profesionālo pilnveidi augstskolas didaktikā.

Programmas apjoms ir 160 akadēmiskās stundas, tajā skaitā – vismaz 60 kontaktstundas. Programma veidota pēc moduļu sistēmas, un ikvienam dalībniekam jāizvēlas 15 moduļi (viens modulis – 4 akadēmiskās stundas). Moduļus var izvēlēties visus vienā gadā, vairāku gadu vai pat visa ievēlēšanu akadēmiskajā amatā perioda laikā. Programmas apguves prasības sertifikāta iegūšanai ir: 1) apgūti profesionālās pilnveides moduļi 60 kontaktstundu apjomā; 2) aizstāvēts noslēguma darbs vai dokumentāli pierādīta profesionālās pilnveides mērķim atbilstīga starptautiskā mobilitāte, piedalīšanās konferencēs un semināros (100 akadēmiskās stundas), ko apliecina iesniegtie dokumenti. Pārskats par šo stundu aprēķināšanu sniegts 1.5. tabulā.

1.5. tabula. LLU docētāju tālākizglītības apjoma uzskaitē ārpus tālākizglītības programmas apguves

Profesionālās pilnveides mērķim atbilstīgas citas aktivitātes	Tālākizglītības apjoms (stundās)
LLU metodiskā konference	
publikācijas sagatavošana	10 stundas
prezentācijas sagatavošana un uzstāšanās	4 stundas
klausītāja dalība	6 stundas
Starptautiski kongresi/konferences/semināri/simpoziji Latvijā	
publikācijas sagatavošana	30 stundas
prezentācijas sagatavošana un uzstāšanās	8 stundas

klausītāja dalība – viena diena	6 stundas
Starptautiski kongresi/konferences/semināri/simpoziji ārzemēs	
publikācijas sagatavošana	40 stundas
prezentācijas sagatavošana un uzstāšanās	10 stundas
klausītāja dalība – viena diena	8 stundas
Studiju/tālākizglītības kursi un semināri	

Diemžēl šajā uzskaites sistēmā netiek iekļautas docētāju mobilitātē citu valstu augstskolās vadītās nodarbības.

Atsaucoties uz LR MK noteikumiem Nr.347 „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai”, Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā (JVLMA, 2009) ar rektora rīkojumu ir noteikta kārtība, kādā īstenojama JVLMA akadēmiskā personāla profesionālā pilnveide, un konkretizēts JVLMA docētāju profesionālās pilnveides saturs, formas un uzskaitē. Augstākās izglītības profesionālās pilnveides saturs noteikts atbilstīgi MK noteikumiem – par inovācijām augstākās izglītības sistēmā, augstskolas didaktikā vai izglītības vadībā līdz ievēlēšanas termiņa beigām akadēmiskajā amatā.

Savukārt profesionālās pilnveides formas var būt dalība klausītāja vai lektora statusā JVLMA vai citas augstskolas organizētajās lekcijās, semināros vaiursos, dalība klausītāja statusā ārvalstu augstskolu profesūras meistarklasēs JVLMA vai ārvalstu augstskolās, meistarklašu vadīšana Latvijā vai ārvalstīs, dalība valsts vai starptautisko konkursu žūrijā, profesionālās pilnveides mērķim atbilstīga starptautiskā mobilitāte (piedalīšanās konferencēs, semināros, apmaiņas programmā) un studijas doktora studiju līmenī. JVLMA izstrādātā kārtība ir saistīta ar augstskolas personāla vadības sistēmu, jo tā paredz, ka docētāju profesionālo pilnveidi apliecināšie dokumenti tiek iesniegti Personāla daļā un reģistrēti attiecīgā docētāja personas lietā.

Sniedzot nelielu ieskatu par Latvijas augstskolu formālās tālākizglītības piedāvājumu, redzams, ka katra no tām izvēlējusies savu pieeju, kas balstīta Valsts MK noteiktajā kārtībā. Profesors O.Zīds norāda, ka tālākizglītībai jābūt decentralizētai, bet jādarbojas, ievērojot vienotas prasības, vadlīnijas, taču izvēlēta satura apguves veidos un virzienos tā var būt atbilstīga izglītības iestādes specifikai. Decentralizācijas priekšrocības ir spēja vieglāk un ātrāk reaģēt uz vietējo apstākļu īpatnībām un izmaiņām, ir augstāka dalībnieku motivācija un atbildība, plašākas radošās darbības iespējas, pārmaiņu nepieciešamības apzināšana un ieviešana. Par labu centralizācijai tālākizglītības sistēmai runā fakti, ka tādējādi ir vieglāk noteikt tālākizglītības attīstības stratēģiju, organizēt darbību, pārvaldīt un vadīt sistēmu, vienoti standarti un vadlīnijas, iespējas novērst nelabvēlīgu un nevēlamu konkurenci, konfliktsituācijas organizācijas un norises procesā, vieglāk veikt resursu sadali. Tāpēc nepieciešams veidot tādu nepārtrauktu tālākizglītības sistēmu, kas rosina aktīvai pedagogiskajai darbībai izglītības pārmaiņu kontekstā. Tālākizglītības saturu nosaka valsts izglītības politikas prioritātes (t.sk. atbilstība Valsts noteiktajām prasībām

attiecīgās kvalifikācijas vai akadēmiskā grāda ieguvei), docētāju intereses un vajadzības (pieprasījums), tālākizglītības piedāvājums un iespējas. Perspektīvā būtu jānodrošina, ka saskaņotu tālākizglītības modeli īsteno augstskolās un atsevišķus tā moduļus centralizēti. (Zīds, 1997)

Lai veidotu kvalitatīvas docētāju tālākizglītības programmas, svarīgi ir ne tikai organizatoriskie modeļi, bet arī didaktiskie modeļi. To izvēlei jābūt saistītai ar augstskolas darbības mērķi saistītai jābūt docētāju didaktisko modeļu izvēlei. Populārākie no tiem ir biheiviorisms, kognitīvisms, komunikatīvais, sociālo mācību, darbības, konstruktīvisma, informatīvi kibernetiskais, kritiskais didaktiskais modelis. (Maslo, 2001; Žogla, 2001b) Docētāju tālākizglītības programmās liekams akcents uz šo modeļu saskatīšanu un integrētu izmantošanu praksē.

Docētāju tālākizglītībā akceptējamas tās darba formas, kuras piedāvā pieaugušo pedagoģija. Eksistē vairāki vispāratzīti koncepti docētāju tālākizglītības formātam, organizācijai un saturam: mācīšanās mācot, hospitēšana, konsultēšana, mācīšanās darba vietā (procesā un reflektējot), interešu grupas/ apvienības u.c. Docētāju tālākizglītībā tiek izmantotas:

- **nodarbības** (semināri, lekcijas, darbnīcas (*workshop*), studiju virzieni (piem., maģistrs augstskolas pedagoģijā Hamburgas Universitātē),
- **konsultēšana** (novērošana, supervīzija, koleģiāla gadījumu analīze),
- **eksperimentāla prakse** (mācību projekti, programmu inovācijas),
- **pašizglītība** (saistīta ar docētāja personības attīstību kopumā),
- **informālā jeb ikdienas mācīšanās** (dokumentācija, docēšanas portfolio; docētāju iespējas mācīties darba procesā; pieredzējušāko kolēģu gatavība dalīties savā pieredzē, atbalstīt). (Wildt, 2010)

Parasti šī izglītošanās notiek paralēli profesionālajai darbībai vai arī ļoti ciešā integrācijā ar to (mācīšanās darba vietā koncepts). Tālākizglītības procesā notiek arī docētāju pašizglītības prasmju pilnveide. Var teikt, ka docētājs tālākizglītības procesā nepārtraukti aktualizē savu mācīšanās pieredzi – mācās mācīties un mācīt. Docētāju tālākizglītībā jānodrošina saikne starp pedagoģijas, psiholoģijas, atbilstošās zinātnes teorijas studijām, metodiku apguvi un praktisko darbību (izmantošanu praksē). (Zīds, 1997)

Docētāju formālā tālākizglītība ir formālās augstākās izglītības atspulgs. Ja vēlamies, lai mainās augstskolas studiju process, jāmaina pieeja docētāju tālākizglītībā. Docētāju tālākizglītības programmām jābalstās uz skaidru izpratni par to, kas ir mācīšana augstskolā. Domu apmaiņa par pieredzi nedrīkst aprobežoties tikai ar formālām nodarbībām. Jānovērš sabiedriskā, intelektuālā un profesionālā izolācija. Tām jāpalīdz attīstīt koleģialitāti (Fulans, 1999), kas var noderēt arī vēlāk, strādājot augstskolā un uzlabojot pedagoģisko procesu.

Tālākizglītības programmu izstrādei jāiet roku rokā ar augstākās izglītības politikas analīzi, studentu vajadzībām. Ar šīm prasībām jāreķinās arī docētāju tālākizglītotājiem. Postmodernajā sabiedrībā nepieciešama prasme ir spēja tikt galā ar pārmaiņām. Koncentrēšanās uz indivīdu (atsevišķo cilvēku) ir visefektīvākā stratēģija sistēmas maiņai. Izglītības mērķis ir izveidot mācīties spējīgu sabiedrību. Mācīšanās priekšnoteikums ir pedagogs, kas pats nemitīgi mācās gan ārēji (attiecības un sadarbība ar citiem), gan iekšēji (cilvēka iekšējās izpratnes veidošana) (abi šie mācīšanās veidi ir cieši saistīti, bet ir arī nošķirami). Pārmaiņu īstenošanai nepieciešams atbalsts un patstāvība. Nevar būt mācīties spējīga sabiedrība, ja nav mācīties spējīgu studentu, bet nevar būt mācīties spējīgi studenti, ja nav mācīties spējīgu docētāju. Tālākizglītības programma ir vairāku mērķtiecīgi izraudzītu elementu (kursu vai moduļu, apgūstamo darbības veidu) sistēma. Tālākizglītības programmu veidošana jāsāk, izpētot mērķgrupas vajadzības, kā arī augstskolai/ tālākizglītības piedāvātājam ir jāveic savu iespēju tālākizglītības programmas īstenošanā novērtējums. Lai veiksmīgi īstenotu tālākizglītības programmu, vajadzībām un iespējām jābūt sabalansētām. Tālākizglītībai jāmainās atbilstīgi tendencēm augstskolās: mainās programmu saturs, mācību metodes, daudzveidīgas un alternatīvas paveras izglītošanās iespējas. Lai pilnveidotu izglītību un tālākizglītību, ir vajadzīga vispusīga un dziļa šodienas situācijas un tās cēloņu analīze un izvērtējums. (Andersone, 2007; Fulans, 1999; Prets, 2000)

Formālajā izglītībā katrā tās ciklā cilvēks sasniedz noteiktu kompetences līmeni un mūžilgi pilnveido to turpmākajās izglītības pakāpēs. (Maslo, 2006) Pieaugot cilvēka dzīvesdarbības pieredzei, proporcionāli samazinās formālās izglītības īpatsvars klasiskā izpratnē. Pieaugušo izglītībā tiek uzsvērtā neformālā un informālās mācīšanās nozīme. Formālajai izglītībai ir jābūt virzītai uz neformālo un informālo tālākizglītību. Pastāv drauds, ka docētājs, ieguvījis diplomu vai sertifikātu, kas apliecina viņa profesionālo kvalifikāciju, uzskatīs, ka tas ir pietiekami, lai nākotnē vairs mērķtiecīgi nepilnveidotos šajā jomā.

1.3.3. Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide, mācoties darba vietā un darba procesā

Profesionālā darbība ir nozīmīga ikviena pieauguša cilvēka dzīvesdarbības daļa. Postmodernā laikmeta cilvēka dzīvesdarbībā raksturīga profesionālās darbības ekspansija un „iespiešanās” arī citās jomās ārpus profesionālā lauka. Mūsdienu norvēģu antropologs T.H.Ēriksens šo parādību atspoguļo, teikdams: „Laikā, kad atšķirības starp darba laiku un brīvo laiku gaist un ekonomikā, politikā un zinātnē ir tikai viena kopīga vērtība – efektivitāte, pirmām kārtām cieš darbs, kurā vajadzīga iedziļināšanās.” (Ēriksens, 2005, 191) Profesionālā darbība izglītības jomā allaž tiek saistīta ar papildus laika veltīšanu (darbu ārpus noteiktā darba laika), un tai pat tiek piedēvēts īpašas dzīvesformas, dzīvesveida statuss. (Jaspers, 1999)

17.gs. itāļu domātāja T. Kampanellas „Saules pilsētas” ideālajā sabiedrībā ikviens tās loceklis mācās un strādā, visa sabiedrības dzīve ir organizēta tā, lai cilvēkiem būtu laiks arī vispusīgai sevis pilnveidošanai un jau no bērnības veidotos prasme to darīt. Turklāt norādīts, ka Saules pilsētas iedzīvotāji ikvienu darbu dēvē par *skološanos*. (Kampanella, tulk. 2007) Pedagoģijas zinātnieks Voldemārs Zelmenis rakstījis: „Ja prāts attīstītos tikai skolas mācībās, tad cilvēkiem, kas palikuši bez skolas, tā nemaz nebūtu. Latviešiem nebūtu ne senās materiālās kultūras pieminekļu, ne folkloras gudrību. Prāts attīstās vērojot, domājot un strādājot”. (Zelmenis, 2005, 68) Šveices zinātnieks Filips Gannons (*Philip Gannon*) 21.gs. mācīšanos skaidro kā plašu jēdzienu, uzsverot, ka mācīšanās notiek ne tikai tradicionālajās izglītības iestādēs, bet arī darba vietās kā izmēģinājumu vietās, kā pieredzes bagātināšanas un zināšanu, spēju padziļināšanās vietās. (*Wissen und Bildung*, 2009)

Jau 20.gs. 80. gados par profesionālās darbības sastāvdaļu tika atzīta mācīšanās. 90.gados izveidojās pieejai „mācīšanās darba vietā” (*workplace learning*) raksturīgās pazīmes un prakse. Mācīšanās darba vietā, mācīšanās darba procesā, mācīšanās izpratne darba procesā – balstīta konstruktīvajās (Arnold, 2007) un sistemātiski konstruktīvajās teorijās (Klafki, 2006; Siebert, 2006), kā arī subjektzinātniskajā pieejā. (Holzkamp, 1995) Mācīšanās darba vietā koncepts pieaugušo izglītībā netiek viennozīmīgi skaidrots (tiek lietoti jēdzieni „workplace learning”, „work-based learning”, „learning in the workplace”, „learning at work”). Tomēr pamatā ir runa par mācīšanos darba vietas vidē un darba procesā. Tiek uzsvērtā nepieciešamība organizēt mācīšanos darba vietā, lai tā sekmētu iegūtās pieredzes pastāvīgu refleksiju, paplašinot darbinieka kompetences un orientāciju uz inovatīvu darbību organizācijā. (Elkjaer & Wahlgren, 2006; Illeris, 2011)

Skolu atbalsta centra pētījumā „Pedagogu tālākizglītības vajadzības: situācija, prognozes, attīstīšanas iespējas” (Seile, 2001) norādīts, ka pieredzes apmaiņa darba vietā un sadarbība ar kolēģiem (gan vienas organizācijas ietvaros, gan ar citu līdzīgu organizāciju kolēģiem) ir starptautiski atzīta kā visefektīvākais pedagogu profesionālās tālākizglītības veids.

Darba vieta ir darba pienākumu veikšanai atbilstīgi sakārtota un aprīkota vide. (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000) Turklāt tā nav tikai statistiska fiziskā vide, bet gan sociāli konstruēta. Augstskola kā akadēmiskā personāla darba vieta ir dinamiska, sociāli transformatīva vide, un docētāja profesionālajai pilnveidei iespējams izmantot šīs vides dalībnieku mijiedarbību un tās rezultātu, kā arī apzināties sevi kā docētāju profesionālās identitātes veidošanās procesā. (Illeris, 2011; Medina-Rivilla, 2009) Taču mūsdienu augstskolās Latvijā nav pietiekami apzinātas un tālākizglītībā sistēmiski iekļautas docētāju profesionālās pilnveides iespējas darba vietā.

Augstskolas docētāja profesionālā attīstība notiek viņa praktiskajā darbībā, kas vienlaikus ir gan darba process, gan arī mācīšanās process. Mūžizglītības kategorijās runājot, tā apvieno sevī ikdienas (*informal learning*) mācīšanos (Koķe, 1999; Lompscher, 2004) un neformālo (ar nolūku organizētu mācīšanās darbība) (LPIA, 2003) pretstatā formālajam un institucionalizētajam mācīšanās procesam. Mācīšanās darba procesā nozīmē mācīšanos, veicot profesionālo darbību (*arbeitsbegleitendes Lernen*); mācīšanās notiek ikdienas darbībai raksturīgā kontekstā, izmantojot mācīšanos veicinošas darba formas (*lernförderliche Arbeitsformen*); tiek veicinātas mācīšanās subjekta (individuāla vai kolektīva) kompetenču paplašināšanās vai pārstrukturēšanās. (Kirchhöfer, 2004) Var teikt, ka mācīšanās nozīmē organizēt sociālas attiecības darba vietā un darba procesā tā, lai var notikt darbinieku mācīšanās. Otrs skatījums ir vairāk saistīts ar mācīšanās tradicionālo izpratni: ir kāds, kas māca, un kāds, kas mācās. Respektīvi, notiek sistemātiska mācīšanās vadīšana, mentorings vai supervīzija. Diskusijā par mācīšanos darba vietā ir būtiski vairāki faktori: pieredzes reflektēšana, mācīšanās iespējas problēmu risināšanas kontekstā, eksperimenti, personīgo un sociālo faktoru atbalsts un supervīzija, informālās un formālās mācīšanās elementu kombinācija. (Elkjaer & Wahlgren, 2006) S. Billets (Billet, 2002) saistībā ar mācīšanos darba vietā lieto jēdzienu *virzīta mācīšanās* (*guided learning*), jo profesionālo uzdevumu izpildei un efektīvas prakses nodrošināšanai, tostarp jaunu zināšanu apguvei, ir nepieciešama arī virzīta (*guided*) mācīšanās.

Mācīšanās darba vietā pamats ir pieaugušo mācīšanās, tā balstās pieaugušo izglītības pētniecības tradīcijās, tādējādi diferencējama no mācībām formālās izglītības institūcijā, kā arī kontrastē ar mācīšanas un mācīšanās tradicionālo izpratni. Kopumā ir fokuss uz mācīšanās vides un vietas izmaiņām – no klasiskas izglītības institūcijas uz darbavietu kā atvērtu mācīšanās vidi. Šajā kontekstā mainās arī pieeja mācīšanās izpratnei – „no biheivioristiskās mācīšanas uz attīstošo mācīšanos” (*„from behaviourist training to developmental learning”*). (Elkjaer & Wahlgren, 2006, 25)

B. Elkjera un P. Vālgrīns norāda, ka mācīšanās darba vietā izpratne lielākoties saistīta ar informālo mācīšanos, bet tā ietver arī tīšas, mērķtiecīgas mācīšanās aktivitātes, lai palīdzētu pārvarēt plaisu starp teoriju un praksi. Uzsvars tiek likts uz to kompetenču iekļaušanu, kas

apgūtas citādos kontekstos. (Elkjaer & Wahlgren, 2006) Piemēram, formālajā tālākizglītībā apgūto zināšanu pārnese uz studiju praksi (reālo docētāja darba vidi).

Darba vieta var sniegt tālākizglītības iespēju saviem darbiniekiem, lai nodrošinātu viņu profesionālo pilnveidi sava amata pienākumu izpildē. (Gudjons, 1995/ tulk. 1998) Ja formālā tālākizglītība parasti piedāvā vispārēju vai starpdisciplināru saturu, tad mācīšanās darba vietā nodrošina, piemēram, vienas fakultātes vai vienas zinātņu nozares docētājiem specifisku tālākizglītības piedāvājums.

Mācīšanās darba vietā/ mācīšanās darba procesā ir īpaša profesionālās tālākizglītības forma, kuru identificē vairākas pazīmes:

- mācīšanās ir integrēta darba procesā – profesionālajā darbībā;
- mācīšanās notiek esošajā darbā vietā vai tās ekvivalentā (vai tās kombinēti izmantojot);
- mācīšanās darba vietā integrē formālo, neformālo un informālo (ikdienas) mācīšanos;
- **mācīšanās tiek veicināta ar sistemātiskiem atbalsta pasākumiem**, kas attiecas uz profesionālās darbības attīstību, piemēram, darba procesa pārskatāmības nodrošināšana, informācijas pieejamība un apmaiņa gan tiešajā kontaktā, gan izmantojot informācijas komunikāciju tehnoloģijas; palīdzība ikdienā radušos problēmu risināšanā, mācīšanās atbalsts darba vietā (tutori, mentori, „kouči” u.tml.);
- mācīšanās darba vietā ir saistīta ar nepārtrauktu darbinieku mācīšanās vajadzību apzināšanu, mācīšanās veicināšanu un mācīšanās panākumu izvērtēšanu.

(*Internationale Trends des Erwachsenenlernens*, 2005,73)

Mācīšanās darba procesā var tikt izšķirta pēc tās īstenošanas vietas un īstenošanas veida. Atbildība par mācīšanos darba procesā tiek sadalīta starp vairākiem aktieriem (organizāciju – darba vietu, ārējiem tālākizglītības īstenotājiem un darbiniekiem, kas mācās).

1.6. tabula. **Mācīšanās vietas un veidi** (pēc *Internationale Trends des Erwachsenenlernens*, 2005, 73)

Īstenošanas vieta Īstenošanas veids	Organizācijā (interni)	Ārpus organizācijas (eksterni)
Institucionalizētā tālākizglītība		Tālākizglītības pasākumu īstenošana Mācīšanās procesa organizēšana
Institucionalizētā mācīšanās darba procesā	Īstenošana darba vietā	Mācīšanās procesa organizēšana
Plānotā un strukturētā mācīšanās darba vietā	Tālākizglītības pasākumu īstenošana Mācīšanās procesa organizēšana	
Informālā mācīšanās darba procesā	Mācīšanās kā profesionālās darbības daļa	

Mācīšanās ir kā lupa, caur kuru skatīties uz organizācijas dzīvi un darbu. (Argyris & Schön, 1974) Lai gan mācīšanās izpēte saistībā ar profesionālo darbību un organizāciju attīstību nav jauna, īpaši ja fokusējas uz cilvēka faktoru (*human factor*) un cilvēka resursiem (*human resources*) darbā vai pārmaiņām organizācijā. Bet pēdējo 10-15 gadu laikā mācīšanās darba vietā pievērsta pastiprināta pētnieku un praktiķu uzmanība. Tas ir kļuvis par relevantu domāšanas instrumentu izpratnei un praksei mūsdienu darba vietās – organizācijās. Līdzīga ir organizāciju mācīšanās (*organizational learning*) tradīcija. Lai gan tās katra cēlusies no sava izpētes lauka, to abu izpētes objekts ir mācīšanās darba vietā/ organizācijā. Organizāciju mācīšanās ir attiecināma uz organizācijas kā veseluma attīstību. Mācīšanās darba vietā ir fokusēta uz indivīdu, kas mācās (*individual learner*). Tomēr pētnieki atzīst, ka mācīšanās organizācijā sākas ar individuālu mācīšanos (Elkjaer & Wahlgren, 2006). Mācīšanās var tikt skatīta kā individuāla zināšanu un prasmju iegūšana vai arī mācīšanās var tikt skatīta ontoloģiskā dimensijā, iekļaujot mācīšanos kā individuālu attīstību un izaugsmi. Katrā ziņā fokuss ir uz **indivīdu kā mācīšanās subjektu**. Mācīšanās organizācijā izpētes problēma ir saistīta ar individuālā mācīšanās rezultāta transformēšanu organizācijas attīstībā un mācīšanās diferenciāciju no citām organizācijā notiekošajām aktivitātēm. (Elkjaer & Wahlgren, 2006; Illeris, 2011)

Profesionālajai tālākizglītībai darba vietā tiek piedēvēta liela nozīme, un tieši šajā kontekstā var runāt par organizāciju, kas mācās. Lai veidotu organizāciju, kas mācās, vispirms nepieciešams nodrošināt katra darbinieka mācīšanos konkrētajā organizācijā, tā sekmējot jaunas mācīšanās kultūras veidošanās pamatu.

Organizācijās, kuras mācās, izmanto četrus mācīšanās līmeņus:

- 1) mācās faktus par organizācijas darbību, procesiem un procedūrām;
- 2) mācās jaunas darba prasmes, kuras var izmantot citās situācijās;
- 3) mācās adaptēties organizācijā;
- 4) ievieš jaunus risinājumus, veido un izstrādā stratēģijas, nevis pielāgojas; izmanto mācīšanās rezultātus, lai sasniegtu vēl labākus darbības rezultātus. (Argyris & Schön, 1974; *Internationale Trends des Erwachsenenlernens*, 2005)

Akcentu maiņā no individuālās mācīšanās uz mācīšanos organizācijā (*Organisationslernen*) darba vietas pārvēršas par savu darbinieku galvenajiem profesionālās kompetences attīstības centriem (Arnold, 2007; Dohmen, 1998). *Darba darīšana* tiek saprasta kā mācīšanās. Pieaugušo izglītības pētniece F. Fāre (*Frederike Fahr*) vērš uzmanību uz diviem jautājumiem: kādam ir jābūt darba procesam un darba videi, lai tiktu veicināta mācīšanās darba procesā un profesionālā pilnveide, un kā veidot mācīšanos veicinošu pāreju starp mācīšanos formālajā tālākizglītībā un informālo mācīšanos darba procesā. Viņa iesaka stiprināt tālākizglītību organizācijas darba procesā, proti, stiprināt organizētu mācīšanās formu izmantošanu reālā darba kontekstā, saistītu ar ikdienas izaicinājumiem darbā. (Fahr, 2009) Ir

jāintegrē mācīšanās darba procesā, kur notiek intensīva mācīšanās kā analīze, atbalsts un pāreja no formālās uz informālo mācīšanos.

F.Fāre (2009), analizējot mācīšanos darba procesā un mācīšanos darba vietā, traktē mācīšanās kultūru kā organizācijas kultūras daļu, pamatojumā skaidrojot kultūras jēdziena izpratni, organizācijas kultūras un mācīšanās kultūras izpratni, fokusējoties uz to, lai skaidrotu mācīšanās kultūras izpratni un attīstības tendences. Jaunā mācīšanās kultūra tiek raksturota kā mācīšanās iespēju radīšana, mācoties darba procesā. Zināšanu producēšanas process tiek saprasts kā mācīšanās.

Mācoties darba vietā, ir nepieciešamas iegūt un pilnveidot tādas kompetences kā:

- fleksibilitāti un atvērtību pārmaiņām;
- jaunu un atklātu situāciju pārvarēšana;
- darbības veikšanu un lēmumu pieņemšanu arī nedrošās situācijās;
- spēju un gatavību strādāt kopā un komandā;
- visaptverošu, uz nākotni orientētu domāšanu;
- zināšanas par darba procesu, proti, procesa kompetenci;
- sociāli komunikatīvā darbības kompetenci un spēju kooperēties;
- pašiniciatīvu un pašatbildību;
- spēju pašorganizēti mācīties un mācīšanās kompetences. (Arnold, 2007; Fahr, 2009)

Priekšnosacījumi, lai attīstītos šīs kompetences, ir mācīšanos atbalstošas darba vides veidošana, kas sekmē darbinieku līdzdalību. Darba vide var būt gan mācīšanos veicinošs, gan kavējošs faktors, tāpēc jāraugās, lai tā kā telpiska apkārtnē būtu tāda, kas veicinātu mācīšanos. Piemēram, augstskolās tas saistīts ar to, vai ir darba telpas docētājiem individuālajam darbam, konsultācijām, kolēģu apspriedēm, vai tās ir pieejamas. Lai veicinātu katra darbinieka individuālo potenciālu, nepieciešams orientēties uz personīgajām interesēm un vajadzībām (satura nodrošinājuma ziņā), kā arī objektīvajiem apstākļiem, kas jāievēro darbā.

Organizācijās dominē īslaicīgi piemērošanās pasākumi (Arnold, 2007; Fahr, 2009), t.i., organizācijās tiek organizēti un finansēti īslaicīgi profesionālās pilnveides kursi, ko organizē atbilstīgi aktuālām prasībām kvalifikācijā. Taču tālākizglītībai organizācijā ir jābūt nodrošinātai atbilstoši aktuālajām vajadzībām/ pieprasījumam, problēm- un procesorientētām, konsultatīvām un līdz ar to tiešāk darba procesam atbilstošām.

Lai tālākizglītība orientētu uz pieprasījumu, nevis piedāvājumu, nepieciešams nodrošināt visaptverošus kvalifikācijas un konsultēšanas pakalpojumus ar laika un satura ziņā daudzveidīgu piedāvājumu, tā padarot tālākizglītības piedāvājumu sistematizētu un personalizētu (Bräuer, 2000 no Fahr, 2009) – orientētu uz dalībnieku (*Teilnehmerorientierung*), integrējot dzīvesdarbības un profesionālās pilnveides vajadzības, viņu individuālo pieredzi, intereses un

prasības. Darbinieki ar savām vajadzībām, pieredzi, savu darba un dzīves kontekstu ir organizācijas tālākizglītības procesa centrā. Mācīšanās process tiek organizēts, izejot no darba procesa, darbinieki darba procesa laikā paši definē savas mācīšanās un profesionālās pilnveides vajadzības. Tālākizglītībai organizācijā ir būtisks uzdevums – darbiniekus kā ekspertus tālākizglītības procesā vairāk iesaistīt (tālākizglītība sākas ar vajadzību izzināšanu, līdz pat darba procesā formāli iegūto zināšanu pārnesei un tālākai attīstībai). Industrijā mācīšanās darba vietā izpratne attiecas uz jauniem darba uzdevumiem, nepieciešamību nodrošināt kompleksākus un daudzveidīgākus produktus un pakalpojumus nodrošina mācīšanos. Līdzīgi arī augstākās izglītības nozarē pārmaiņas (t.sk. pārmaiņas studiju procesā, kas plašāk raksturotas 1.2. apakšnodaļā), veicina docētāju profesionālās pilnveides vajadzību apzināšanos un jaunu zināšanu un prasmju apgūšanu.

Tālākizglītības organizatoriem jādefinē sava loma: viņiem ir jāiet pie darbiniekiem, nevis darbiniekiem jāiet pie tālākizglītības organizatoriem uz semināru telpām, tādējādi zināšanu paplašināšanās notiek reālās situācijās, iespēja tās pārbaudīt reālās darba situācijās. Taču tajā pašā laikā, kad profesionālās pilnveides pasākumi tiek veicināti darba vietā, integrēti darba procesā ar mērķi iegūt kompetences darba vietā kā mācīšanās vietā, arī nākotnē ir būtiski saglabāt tālākizglītības seminārus kā formas organizāciju tālākizglītībā, lai sasniegtu noteiktus mērķus. Tas prasa integrēt darbu ar formālo mācīšanos organizētos tālākizglītības pasākumos (Fahr, 2009). Mācīšanās darba vietā ir intensīvs mācīšanās process, tālākizglītība ir atbilstīga pieprasījumam (Baethge, 2003 in Fahr, 2009). R.Arnlods (Arnold, 2007) apraksta tālākizglītību darba vietās kā darba un mācīšanās procesu difūziju. Tālākizglītība arvien vairāk iespiežas organizācijas procesos, lai veicinātu darbinieku kompetenču attīstību un organizāciju mācīšanos (*organisationales Lernen*).

Tālākizglītībai organizācijā jāklūst par organizācijas attīstības integrālu sastāvdaļu, nenorobežojoties no visiem citiem organizācijas procesiem tikai tradicionālas ievirzes tālākizglītības piedāvājumā. Tāpēc ir nepieciešams „būvēt tiltus” starp mācīšanos un darba organizāciju, lai mērķtiecīgi uzlabotu mācīšanās iespējas darba vietā. Tajā pašā laikā mainās arī tā, kas mācās, un tā, kurš māca, lomu izpratne, mācīšanās izpratne, kas ir būtisks priekšnoteikums, lai stiprinātu mācīšanās un darba integrāciju. Mācīšanās darba vietā jāveicina, lai nodrošinātu ilgtspējīgas, uz izmantošanu orientētas zināšanas, nevis lai mācīšana sev pakārotu darba procesu. (Fahr, 2009; Siebert, 2009)

Docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības procesā īstenojami Žana Pola Martina (*Jean-Pol Martin*) svešvalodu mācīšanai izstrādātās pieejas **mācīšanās mācot** (vācu val. *Lernen durch Lehren*; angļu val. – *learning by teaching*) pamatprincipi. Pieejas būtību raksturo Senekas atziņa par mācīšanās mācīt pastāvīgo vērtību pedagoga profesionālajā attīstībā: *Docendo discimus* jeb *Mācot mācīties*. Augstskolā studentu mācīšanās iespēju uzlabošanai studiju procesā

šo pieeju adaptējis Joahims Grzega (*Joachim Grzega*). (Marin, 2009; Grzega & Schoner, 2008) Savukārt pieaugušo izglītības pētnieks Jorgs Knolls (*Jörg Knoll*) to iesaka izmantot docētāju tālākizglītībā pedagogiskās darbības jomā. Šīs pieejas antropoloģiskais komponents ir saistīts ar A. Maslova (Маслоу, 2006) vajadzību hierarhijas piramīdu un iespēju pašaktualizēties un pašapliecināties, gatavojoties mācīšanas uzdevuma izpildei, mācot citus un caur to dodot savu ieguldījumu gan citu mācīšanās pieredzes bagātināšanā, gan savā pilnveidē. Mācīšanās mācot var tikt izmantota arī docētāju formālās tālākizglītības procesā, kad jaunapgūtais tiek izmēģināts praktiskā darbībā tālākizglītības kursu laikā.

Mācīšanās darba vietā izpaužas kā mācīšanas darot (*learning by doing*) un mācīšanās mācot (*learning by teaching*), mācīšanās no parauga un mācīšanās no pieredzes, kā arī starppaaudžu mācīšanās. (Franz & Frieter & Scheunpflug & Tolksdorf & Antz, 2009) Augstskolas docētāju darbībā visi šie mācīšanās veidi integrējas un veido vienotu veselumu.

Mācīšanās darba vietā var būt gan organizēta forma, gan neorganizēta forma. Pie organizētajām mācīšanās formām darba vietā pieder dažādi augstskolā iekšēji organizēti kursi, semināri, sapulces, kā arī līdzdalība darba grupās (piem., tā dēvētajā „kvalitātes aplī (komandā)” (*Qualitätszirkel*)), asistēšanas prakse, darbs tandēmā, konsultēšana. Augstskolas docētāju tālākizglītības praksē profesionālās darbības kvalitātes vērtēšanā un uzlabošanā, vadoties pēc valstu un augstskolu tradīcijām, tiek izmantoti: pārmaiņu vadība, koučings (*coaching*), mentorings (*mentoring*), mediācija (*mediation*), motivēšana, paškritika, supervīzija, hospitācija. (Severing, 1994; Schnoor & Lange & Mietens, 2006)

Darba vietas organizētosursos un semināros notiek mācīšanās, kuras rezultātā, īpaši jaunie darbinieki, mērķtiecīgi iegūst savas profesionālās darbības kontekstam nepieciešamās kompetences. Kā priekšrocība mācībām darba vietā tiek uzskatīta mācīšanās īstās situācijās un tās saistība ar konkrētiem uzdevumiem. Tādējādi izpaliek iemācītā pārnese uz izmantošanu praksē, jo mācīšanās process un mācīšanās rezultāts ir integrēti.

Viena no formām, ko izmanto, mācoties darba vieta, ir „kvalitātes aplis” (*Qualitätszirkel*). Tā savā būtībā ir organizēta darba grupa, kuras mērķis ir ieinteresētus darbiniekus iesaistīt problēmu risināšanā un lēmumu pieņemšanā. Mazās grupās darbinieki satiekas uz īsu laiku (1-3 stundas), lai runātu par aktuālu tēmu, problēmu, darba uzdevumiem un meklētu risinājumus. Grupas darbu vada moderators. (Schnoor & Lange & Mietens, 2006)

Pieredzes gūšana ir nepārtraukts process, un tās nozīmi pieaugušo mācīšanās procesā ir uzsvēris Dž. Džūijs. (Джюи, 2000) Vissvarīgākie pieredzes veidošanās pamatprincipi ir mijiedarbības princips un pēctecības princips. Pieredzes pēctecības princips norāda, ka katra nākamā pieredze pamatojas uz iepriekšējo un tā, savukārt, ietekmē nākamo pieredzi.

A. Špona raksturo docētāju pēctecības nozīmi, uzsvērdama, ka jaunie zinātnieki un docētāji savas individuālās profesionālās attīstības gaitā pārmanto no saviem zinātniskajiem vadītājiem,

kolēģiem pieredzi organizēt studiju un pētniecības procesu, kopīgā ilglaicīgā darbībā – arī personības īpašības. Galvenais nosacījums ir abpusēja atvērtība sadarbībai, savstarpējā uzticība, diskusijas un viedokļu uzklaušana. (Špona un Čehlova, 2004) Šajā kontekstā var runāt arī par docētāja **mācīšanos no parauga** (vācu val. *Vorbild*). Arī M. Fulans (Fulans, 1999) pedagoga profesionālo pilnveidi darba vietās skata kā pakāpenisku procesu, kur docētāja - meistara (*master*) vadībā docētājs - iesācējs pakāpeniski palielina savu atbildību mācīšanās procesa organizēšanā. Tā nolūkā tiek izmantotas divas savstarpēji saistītas organizācijas formas: **asistenta prakse** un **mācīšanās tandēmā** (*Tandemteaching*) vai **komandā** (*Teamteaching*). Asistenta prakse mēdz būt arī doktora studiju sastāvdaļa. Mācīšanu tandēmā un komandā var izmantot ne tikai kā jauno docētāju profesionālās sagatavošanas formu, bet arī pastāvīgi docējot kādu studiju kursu vai moduli vairākiem docētājiem kopā, sistemātiski mainoties vienas vai vairāku nodarbību ietvaros. Asistēšanas prakse un docēšana tandēmā/ komandā nereti saistītas ar hospitāciju.

Mācīšanas **hospitācijas** (*Lehrhospitationen*) ir augstskolas didaktiskajā procesā izplatīts metodiskais elements. Parasti tā ir mācību nodarbības pedagoģiskā novērošana, lai kontrolētu vai apmainītos pieredzē (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000), lai novērotu docētāja kompetenču izpausmi praksē, palīdzētu noteikt stiprās un vājās puses, dotu ieteikumus. Par nodarbību vērošanu un vērtēšanu skolas pedagoģiskajā praksē raksta V. Zelmenis. (Zelmenis, 2000) Viņš pauž uzskatu, ka hospitēšana jeb savstarpējā mācību stundu apmeklēšana ir viens no pedagoģiskās meistarības pilnveides veidiem. Viņš arī uzsver, ka mācās gan hospitētājs, gan hospitējamais, kā arī norāda uz hospitāciju mērķu dažādību. Tie var būt: 1) izglītības iestādes vadība veic hospitāciju, lai kontrolētu un *audzinātu* mācītbspēkus; 2) docētāji veic hospitāciju, savstarpēji vienojoties; 3) jaunie docētāji hospitē jau pieredzējušo docētāju darbu, lai no tā mācītos; 4) hospitācija var tikt veikta dažādu izglītības iestāžu pieredzes apmaiņas nolūkos. Augstskolu praksē Latvijā hospitācija tiek veikta pirms ievēlēšanas vai pārvēlēšanas akadēmiskajā amatā.

Atkarībā no hospitācijas mērķa, tās organizācijas process var atšķirties. Hospitācijai, kuras mērķis ir tieši saistīts ar docētājam aktuālu profesionālās pilnveides virzienu noteikšanu, sākotnēji ieteicams organizēt sagatavošanās sapulci, pārrunas (piedalās hospitētājs un hospitējamais). Pēc tam seko nodarbības apmeklējums, kas pēc tam 7-14 dienu laikā sarunā tiek izvērtēta. Šīs sarunas pamatā ir novērojuma protokols un/ vai videoieraksts. Atbilstīgi novērojuma mērķim, tiek veikta docētāja darbības analīze: no vienas puses, pats novērotais docētājs izstāsta, ko jaunu ir atklājis par savu profesionālo darbību, bet, no otras puses, novērotājs pauž savu redzējumu un dod ieteikumus profesionālās darbības pilnveidei, kā arī rekomendē profesionālās pilnveides veidus tālākizglītībā. E.Pētersons vērsis uzmanību, ka „arvien jāpatur prātā, ka katras stundas pārrunas mērķis ir novērst kļūdas, labot un ierosināt,

tamdēļ kritiskas piezīmes jāizsaka labvēlīgā, objektīvi zinātniskā garā, jo spēki var augt un attīstīties tikai tur, kur apkārtne prot cienīt sasniegumus, pie tam draudzīgā kārtā norādīdama uz kļūdām, lai no tām izvairītos turpmākajā darba gaitā.” (Pētersons, 1931, 125)

Viena no daudzveidīgi izmantotām organizētajām mācīšanās formām darba vietā ir **konsultēšana** (angļu val. *consulting*; vācu val. *Konsultation*; *Beratung*; lat.val. *cōnsultāre* — prasīt padomu, jautāt, apspriest, pārdomāt, apsvērt u. tml.), kurai ir vairāki veidi. Procesuālā izpratnē konsultēšanos raksturo mijiedarbība (interaktivitāte) starp konsultācijā iesaistītajām personām — konsultāciju jautātājiem un konsultētājiem. LZA Terminoloģijas komisijas (2009) atzinumā norādīts, ka jēdziena „konsultācija” (*consultation*) atbilstīgi Eiropas Parlamenta un Padomes definīcijai galvenās pazīmes ir viedokļu apmaiņa (*exchange of views*) un dialoga izveidošanās (*establishment of dialogue*) starp divām pusēm (piemēram, starp darba devēju un darbinieku) un Oksfordas vārdnīcā dotajam skaidrojumam, kur konsultēšana (*consulting*) skaidrots kā profesionāla padoma došan citiem tai pašā jomā strādājošiem (*giving professional advice to others working in the same field or subject*). Terminu „konsultācija” un tā atvasinājumus plaši lieto dažādās nozarēs (t.sk. uzņēmējdarbībā, psiholoģijā un pedagoģijā). Līdzīgi tam arī latviešu valodā *konsultēt* nozīmē dot kompetentu padomu, paskaidrojumu kādā jautājumā un *konsultēties* nozīmē pārrunāt, noskaidrot kādu jautājumu sarunā ar speciālistu u.tml. (LZA TK, 2009; *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000)

Konsultēšanai augstskolas docētāju tālākizglītībā izšķirami divi pamatveidi: ekspertu konsultēšana un koleģiālā konsultēšana. **Ekspertu konsultēšana** (*Expertenberatung*), kad konsultants ir profesionāls eksperts, bet padomu meklējošie uzklaua viņa ieteikumus, lai atrisinātu kādu savu profesionālajā darbībā radušos problēmu. Biežāk sastopama ir **koleģiālā konsultēšana** (*Kollegiale Beratung*), kas ir strukturēta konsultācija (konsultatīva saruna) 5-10 personu grupā, kur viens dalībnieks ir konsultants, kurš vada sarunu. Lomas var tikt mainītas, lai sasniegtu mērķi – rast labāko risinājumu konkrētam profesionālajam jautājumam. Tā piedāvā iespēju grupā reflektēt un kopīgi meklēt risinājumus konkrētai problēmai ikdienas praksē. Netiek iesaistīti ārēji eksperti, piemēram, profesionāls konsultants – eksperts. Atbildība par konsultēšanās procesu ir visiem dalībniekiem, būtiski, ka *zināt kā jeb zinātība* (*know-how*) jāatrod pašiem grupas dalībniekiem, jo viņi ir savas profesionālās pieredzes eksperti un grupā apvieno daudzveidīgas pieredzes. Koleģiālās konsultēšanas mērķis ir paplašināt profesionālās kompetences un radošo kooperāciju grupā, tādējādi padarot to par profesionālās pilnveides (kvalificēšanas) piedāvājumu dažādu profesiju grupu pārstāvjiem (īpaši sociālajās, pedagoģiskajās un medicīniski terapeitiskajās profesiju grupās). Koleģiālā konsultēšana tiek mērķtiecīgi orientēta uz tās dalībnieku vajadzībām un problēmām praksē. Koleģiālās konsultēšanas praksē atkarībā no dalībnieku pieredzes un vajadzībām iespējams izvēlēties dažādas metodes. Koleģiālā konsultēšanās balstās uz noteiktu norisi, metodikas pārskatāmību un

dalībnieku lomu sadalījumu, aktīvu dalībnieku līdzdalību un fokusēšanos uz profesionālajā darbībā aktuālām tēmām. Koleģiālo konsultēšanu parasti izvēlas darbinieki, kuriem ir būtiskas konstruktīvas sadarbības kompetences, veidojot attiecības ar citiem (kolēģiem, studentiem..). Profesionālajos kontaktos ar citiem cilvēkiem nereti rodas negaidītas grūtības, sarežģītas un saspringtas situācijas, kurām risinājumus vieglāk ir atrast strukturētā viedokļu apmaiņā, ko piedāvā koleģiālās konsultācijas. Koleģialitāte ir viens no profesionālās ētikas pamatprincipiem. Vispārējais koleģiālās konsultēšanas mērķis ir uzlabot dalībnieku profesionālo praksi. Tiek sasniegti trīs savstarpēji saistīti mērķi: tiek rasti risinājumi konkrētām prakses problēmām; tiek veikta profesionālās darbības un profesionālās lomas refleksija; tiek veicināta profesionālā pilnveide, t.sk. sociālās kompetences, metodiskās kompetences, praktiskas konsultēšanas kompetences. (Ertelts un Šulcs, 2008; Tietze, 2003)

Koleģiālā konsultēšana var būt kā patstāvīga programma bez sasaites ar citiem pasākumiem (atsevišķām mērķgrupām organizācijā (administrācijas pārstāvjiem, projektu vadītājiem u.c.) var būt šāda veida profesionālās pilnveides pasākums (interns)) vai kombinācijā ar citiem personāla profesionālās pilnveides pasākumiem/ aktivitātēm (var būt kā daļa no ilglaicīgākas tālākizglītības programmas; seminārā apgūto zināšanu ieviešanas izmēģināšanai praksē; pārmaiņu vadīšanā). (Tietze, 2003)

1.7. tabulā tiek parādīts, ka koleģiālā konsultēšana var būt noderīga gan indivīda līmenī, gan organizācijai kopumā. (Tietze, 2003)

1.7. tabula. Koleģiālā konsultēšana indivīda līmenī un organizācijā

Konsultēšanas līmenis	Ieguvums no konsultēšanas
Indivīda līmenī	- Līdzdalība - Atbalsts un sapratne no citiem grupas dalībniekiem (kolēģiem) - Iedrošinājums paša profesionālajai praksei - Tiek veicināta pašpaļāvība - Uzticēšanās gaisotne - Palīdz ieraudzīt citu perspektīvu, alternatīvas - Ļauj apzināties, ka ar līdzīgām problēmām saskaras arī citi - Pieredzes apmaiņa par profesionālo pieredzi - Veicina vienotu priekšstatu izveidi, izpratni par kopīgām vērtībām (izturēšanās aspektiem profesijā/ amatā) - Iespēja salīdzināt un veikt profesionālo paškontroli
Organizācijas līmenī	- Paplašinās personāla kvalifikācija - „Tīklošanās” organizācijas iekšienē, padziļinās izpratni par citu kolēģu darbu - Darba kvalitātes uzlabošanās, labāki sasniegumi - Atbalsta kultūras veidošana (organizācijas kultūras daļa, kurā problēmas laicīgi atpazīst un nebaidās tās risināt, jo zina, ka saņems koleģiālu atbalstu) - Ekonomiskais izdevīgums

Vajadzība pēc koleģiāla atbalsta nenozīmē nezināšanu, bet apliecina centienus, veikt uzlabojumus, jo pedagogs nekad nebeidz *mācīties to, kā jāmāca*. Tiek uzskatīts, ka uzlabojumi

mācīšanās ir drīzāk kolektīvs, nevis individuāls uzdevums; ka analīze, novērtējums un eksperimentēšana jāveic saskaņā ar kolēģiem. (Fulans, 1999)

Jāņem vērā, ka mūsdienās darba vieta nav ierobežota noteiktā laikā un telpā. 21.gs. sabiedrības dinamisko dzīvesveidu raksturo vārds „mobilitāte”. Arī augstskolu docētāji ir viena no tām sociālajām grupām, kam nepieciešams (gan lai sevi profesionāli apliecinātu, gan lai profesionāli pilnveidotos) piedalīties mobilitātes programmās, starptautiskās konferencēs utt. Kā jau tika norādīts 1.3.2. nodaļā, Latvijā docētāju mobilitāte ir normatīvi atzīta kā profesionālā pilnveide tālākizglītībā. Arī LR „Augstskolu likumā” Latvijā gan valsts līmenī valdība, gan pašas augstskolas veicina augstskolu starptautisko sadarbību, studējošo un akadēmiskā personāla starpvalstu un starpaugstskolu apmaiņas programmas un starptautiskās augstskolu sadarbības programmas pētniecībā. (LR AuL, 1995/ 2011)

Eiropas Savienība dažādām mērķgrupām piedāvā mobilitātes programmas. Viena no tām ir mobilitātes un sadarbības aktivitātes augstākajā izglītībā jeb mūžizglītības programma ERASMUS, kuras mērķauditorija ir augstākās izglītības institūciju studenti, docētāji (mācībspēki) un vispārējais personāls (darbinieki). ERASMUS mobilitātes stratēģiskie mērķi ir sekmēt **augstākās izglītības kvalitāti** un stiprināt **augstākās izglītības Eiropas dimensiju**.

Eiropā attīstās aktuāls pētījumu virziens par docētāju un studentu reālajiem ieguvumiem – kompetenču pilnveidi ar ārzemju studiju pieredzi un bez tās, kā mobilitāte ietekmē viņu turpmāko karjeru. Kasseles Universitātes profesors U. Teihlers novērtē, ka kopumā starptautiskā dimensija augstskolās ilgtermiņā atstāj pozitīvu iespaidu uz augstākās izglītības kvalitāti un apmaiņā iesaistīto docētāju un studentu individuālo karjeras attīstību. Populārākā apmaiņas programma ERASMUS, neskatoties uz lielajām birokrātiskajām prasībām, ir kļuvusi par veiksmes stāstu (vācu/angļu val. – *Erfolgsgestory*) un „labo praksi” Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanā. ERASMUS programma ir vairāk zināma kā studentu mobilitātes programma, bet mazāk zināma kā programma, kas ik gadu apmēram 1000 docētājiem un augstskolu administratoriem dod iespēju apmeklēt citas Eiropas valstu augstskolas, lai sagatavotu jaunu starptautisku sadarbības aktivitāti vai arī īsu laiku docētu ārvalstu universitātē. Līdz ar mobilitāti aktualizējas arī vairāki docētāju tālākizglītības satura jautājumi un prasmes: starpkultūru izglītība, iekļaujošās izglītības jautājumi, svešvalodu prasme (piem., angļu valodas, kas visbiežāk mobilitātē kļūst par *Lingua franca*) u.tml. (Teichler, 2007)

Latvijā ERASMUS mobilitātes aktivitātes administrē Valsts izglītības attīstības aģentūra sadarbībā ar augstskolām, kurām piešķirta Erasmus Universitātes harta (Eiropas Komisijas izsniegts rakstisks dokuments, kas dod iespēju augstākās izglītības institūcijām piedalīties ERASMUS programmas aktivitātēs).

1.8. tabula. ERASMUS mobilitātes programmas veidi, aktivitātes un ilgums (Avots: VIAA, 2011)

ERASMUS mobilitātes veidi	ERASMUS mobilitātes aktivitātes	ERASMUS mobilitātes ilgums
Studentu mobilitāte	Studijas ārzemēs	3-12 mēneši
	Prakse ārzemēs	3-12 mēneši
Studentu un docētāju mobilitāte	Intensīvās programmas	no 10 nepārtrauktām pilnām dienām līdz 6 nedēļām
Augstskolu docētāju	Augstskolu mācībspēku un uzņēmumu vieslektoru mobilitāte	no 1 dienas (minimālais laiks lekcijām – 5 stundas) līdz 6 nedēļām
Augstskolu darbinieku mobilitāte	Augstskolu personāla mobilitāte uzņēmumos un augstskolās	no 1 nedēļas (5 darba dienām) līdz 6 nedēļām

Mācībspēku mobilitāte dod iespēju augstākās izglītības institūciju docētājiem un vieslektoriem no uzņēmumiem/organizācijām docēt citā mūžizglītības programmas ERASMUS dalībvalstī.

Šī aktivitāte dod iespēju docētājam doties docēšanas braucienā uz augstskolu citā dalībvalstī uz periodu no 1 dienas (vismaz 5 akadēmiskajām stundām) līdz 6 nedēļām. Lai nodrošinātu būtisku ieguldījumu docēšanas programmā un uzņemošās iestādes starptautiskajā sadarbībā, ieteicamais minimālais docēšanas brauciena ilgums ir viena nedēļa (5 darba dienas). (VIAA, 2011)

Docēšanas mobilitāte balstās uz starpinstitucionāliem līgumiem starp nosūtošo un uzņemošo augstākās izglītības institūciju/ iesaistīto organizāciju. Docēšanas aktivitātes var veikt akadēmiskais personāls no augstskolām un uzaicinātie lektori no kritērijiem atbilstīgiem uzņēmumiem/ organizācijām (jebkura ekonomiskajā darbībā iesaistīta publiskā vai privātā sektora organizācija neatkarīgi no lieluma, juridiskā statusa vai ekonomikas sektora, kurā tā darbojas, piem., augstskolas, firmas, pētnieciskie centri, pašnodarbinātie, ģimenes uzņēmumi, asociācijas, kuras iesaistītas regulārās ekonomiska rakstura aktivitātēs). Docēšanas aktivitātes ir jāintegrē uzņemošās iestādes studiju programmā.

Docētājam ir jābūt ERASMUS programmas dalībvalsts pilsonim vai atbilstīgi attiecīgās valsts likumiem atzītam par bēgli, bezvalstnieku vai pastāvīgo iedzīvotāju valstī, kurā viņš dzīvo. Sūtošajai vai uzņemošajai valstij jābūt ES dalībvalstij.

Iesaistītās puses (augstskolām/ uzņēmumam) pirms brauciena vienojas par docēšanas programmu, ko īstenos viesdocētājs.

Docētāju mobilitātes aktivitāšu mērķi ir:

- iedrošināt augstskolas paplašināt un uzlabot piedāvāto kursu klāstu un saturu; bagātināt augstskolas studiju piedāvājumu;
- ļaut studentiem, kuriem nav iespējas piedalīties mobilitātes programmā, gūt zināšanas un pieredzi, ko sniedz akadēmiskais personāls no citu valstu augstskolām un uzaicinātais personāls – profesionāļi no organizācijām citās Eiropas valstīs;

- veicināt zināšanu un pedagoģisko metožu pieredzes apmaiņu;
- radīt starptautisku saikni starp augstskolām un uzņēmumiem;
- motivēt studentus un personālu iesaistīties mobilitātē un palīdzēt viņiem sagatavoties mobilitātes periodam. (Mortag, 2002; Teichler, 2007; VIAA, 2009)

Augstskolu docētāju atlasī veic nosūtošā iestāde, uzņēmumu personāla – uzņemošā iestāde, nosūtot augstskolas ielūgumu uzņēmuma darbiniekam. Mobilitātes programmas finansējuma administrēšanu vienmēr veic augstskola. (VIAA, 2009)

Jāatzīmē, ka augstskolas, kurām ir piešķirta Erasmus Universitātes harta, valsts nacionālajā aģentūrā var iesniegt projektus intensīvajām programmām. ERASMUS intensīvā programma ir īsa studiju programma, ko **kopīgi** īsteno vismaz trīs dažādu Mūžizglītības programmas dalībvalstu studenti un docētāji no dažādām augstākās izglītības institūcijām. Intensīvo programmu ilgums ir no 10 nepārtrauktām pilnām dienām līdz 6 nedēļām. Tās var būt vienreizēja aktivitāte vai atkārtoties vairākus gadus (maksimālais Erasmus apakšprogrammas finansējuma ilgums ir trīs gadi pēc kārtas).

Intensīvās programmas:

- iesaistītajiem studentiem un docētājiem sniedz būtiski jaunas zināšanas par apmācības un prasmju attīstības iespējām, informācijas pieejamību u.c.;
- sekmē specifisku tēmu apgušanu multinacionālā vidē (tēmas, kuras nav iespējams apgūt kursu dalībnieku augstskolās);
- rada vidi, lai docētāji un studenti varētu apmainīties viedokļiem par studiju saturu un tā uzlabošanu;
- izmanto izteiktu starpdisciplināru pieeju;
- dod iespēju no cita skatupunkta paraudzīties uz jau pazīstamām tēmām;
- attīsta jaunas mācību metodes un izmēģina tās starptautiskā vidē;
- nodrošina programmas dalībnieku ieguldītā darba atzīšanu Eiropas kredītpunktu pārnese sistēmā (ECTS). (VIAA, 2011)

Mobilitātē docētājam iespējams gūt pieredzi visās profesionālās darbības jomās. Docētāji savā augstskolā pēc mobilitātes programmas beigām raksta atskaiti, kurā izvērtē tās rezultātus. Tomēr tām ir vairāk formāls raksturs, būtu attīstāmas iespējas pieredzē dalīties ar kolēģiem, tā veicinot arī viņu pieredzes bagātināšanos.

Institucionālie procesi augstskolā veido iekļaujošās vides organizatorisko pamatu docētāja līdzdalībai mācīšanās iespēju paplašināšanā (projektos, sadarbības tīklos, darbībā komandās u.tml.). (Maslo, 2006) Docētāju mācīšanās darba vietā un procesā organizācija ir augstskolas iekšējās kvalitātes kultūras daļa.

Docētāja profesionālā pilnveide notiek pakāpeniski, analizējot savu darbību, saņemot institucionālu un kolēģiālu atbalstu. Pašlaik atbilstīgi Latvijas Republikas normatīvajiem aktiem

noteikts, ka docētāju profesionālā pilnveide notiek pašizglītības formā un iestādēs, kas īsteno attiecīgas tālākizglītības programmas, taču netiek ņemts vērā docētāja profesionālās pilnveides potenciāls ikdienas profesionālajā darbībā. Lai docētāji studiju procesā realizētu vēlamās pārmaiņas, nepieciešama atbalstoša darba vide un kolēģi.

Mācīšanās darba vietā un darba procesā būtiski papildina docētāja formālajā tālākizglītībā iegūto pieredzi, motivē docētāju profesionālajai pilnveidei pašorganizētā mācīšanas procesā.

1.3.4. Docētāju pašorganizēta mācīšanās kā profesionālo pilnveidi nodrošinošs faktors

Palielinoties cilvēka dzīvesdarbības pieredzei, samazinās formālās mācīšanās īpatsvars, nozīmīgāka kļūst pašizglītība un līdz ar to – spēja patstāvīgi plānot un īstenot savu mācīšanos profesionālās pilnveides nolūkos tālākizglītībā. Erlings Ljosa (*Erling Ljoså*) uzskata, ka jāievieš jauni profesionālās tālākizglītības modeļi, kuru pamatā ir mūžizglītības ideja un straujais informācijas un komunikāciju tehnoloģiju progress, kas būtībā paver neierobežotas mācīšanās iespējas. Viņš arī norāda, ka iegūtā formālā izglītība un tālākizglītība nav atsevišķas parādības, bet gan veido nepārtrauktu izglītības procesu (Ljoså, 1991; 1998) gan izglītības sistēmas, gan ikviena cilvēka biogrāfiskajā perspektīvā.

Lai mazinātu plaisu starp formālajā tālākizglītībā iegūtajām zināšanām un to izmantošanu docētāja profesionālajā darbībā, docētāju tālākizglītības izpratnei un īstenošanai nepieciešama nepārtrauktas izglītības pieeja. Viens no formālās tālākizglītības un mācīšanās darba vietā uzdevumiem ir palīdzēt docētājam nonākt līdz apziņai, ka nepieciešams pašorganizēti mācīties, lai sasniegtu mērķi – nodrošinātu savu profesionālo pilnveidi. Jāņem vērā, ka mācīšanās pieredzei ir īpaša nozīme, jo tajā balstās indivīda vēlme nepārtraukti mācīties vai stagnācija. (Fulans, 1999) Būtiski, lai docētāju tālākizglītības praksē realizētos P.Džarvis (Jarvis, 2004) izteiktā atziņa, ka mācoties apjēgtā pieredze rosina turpināt mācīšanos.

Pašorganizēta jeb pašvirzīta mācīšanās (vācu val. *selbstgesteuerte/ selbstorganisierte Lernen*; angļu val. *Self-directed Learning*) apzīmē mācīšanās procesu, kurā indivīds uzņemas iniciatīvu un bez citu palīdzības vai ar to nosaka savas mācīšanās vajadzības, formulē mācīšanās mērķus, identificē nepieciešamos cilvēkresursus un materiālos resursus, izvēlas un izmanto piemērotas mācīšanās stratēģijas un novērtē mācīšanās rezultātus (*Internationale Trends des Erwachsenenlernens*, 2005; Knowles & Holton & Swanson, 2007) Tādējādi saskatāmi pašorganizētas mācīšanās trīs posmi: mācīšanās darbības patstāvīga plānošana, īstenošana un novērtēšana. Šie posmi sakrīt ar docētāja profesionālo darbību, organizējot studentu mācīšanās procesu.

Pašorganizēta mācīšanās ir pieaugušo mācīšanās procesa pazīme, kas raksturo pieaugušā potenciālu mācīties autonomi (Avis & Fisher & Thompson, 2010). Vairāki autori (Dohmen, 2001; Knoll, 2008) pieaugušo pašorganizētu mācīšanos raksturo kā kompetenču pilnveidi informālās un neformālās mācīšanās procesā. Pašorganizēta mācīšanās var tikt īstenota pilnīgi patstāvīgi (autodidaktiski), bet tā neizslēdz arī citu cilvēku (piemēram, tālākizglītības konsultantu, pieredzes bagātāku kolēģu u.tml.) iesaisti individuālajā mācīšanās procesā.

Pašorganizētas mācīšanās sākotnējie iemesli var būt divējādi: tie, kas saistīti ar paša cilvēka radošu gribu, un tie, kas radušies kādu ārēju apstākļu ietekmē. Tie sasaucas ar iepriekš

1.2. apakšnodaļā raksturotajām subjektīvi un objektīvi noteiktām docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām. Lai īstenotu pašorganizētu mācīšanos, augstskolas docētājam jāzina savas mācīšanās vajadzības, bet būtībā var teikt, ka viņam jāpazīst pašam sevi.

Izzināt sevi ir viens no personības augstākajiem aicinājumiem. Cilvēks nodarbojas ar pašizziņu, savas vietas un lomas pasaulē apzināšanu dialogiskā darbībā – uzdodot jautājumus un atbildot uz tiem. Kad cilvēks domā par dzīves pamatjautājumiem (*Kas es esmu? Kāpēc es esmu? Kādam man jābūt?* u.tml.), viņš ne tikai izzina sevi, iepazīst apkārtējo pasauli, bet reizē arī veido pats sevi. (Ēriksens, 2010) K. Jaspers norāda, ka cilvēks pats ir sev pieejams izpētes objekts, un, meklēdamas atbildi uz jautājumu *Kas ir cilvēks?*, raksta, ka cilvēka miesu pētī fizioloģija, dvēseli – psiholoģija, cilvēku kā sabiedrisku būtni – socioloģija, taču „cilvēkbūtne ir cilvēktapšana” (Jaspers, tulk. 2004, 75), kuru pēta pedagoģija.

Pētnieces pieaugušo pedagoģijā un augstskolas pedagoģijā Latvijā (Blūma, 2001; Koķe, 2002, 1999; Lieģeniece, 2002) akcentē pašizziņas un sevis izpratnes nozīmi pieaugušo mācīšanās procesā, kura būtība ir mācīšanās no pieredzes un pašorganizēta mācīšanās, kā arī uzsver, ka paša pieredzes novērtēšana, dažādu mācīšanās veidu apzināšanās veido arī docētāju pašorganizētas mācīšanās pamatu tālākizglītībā.

Ikdienā augstskolas pedagoģiskajā praksē ir ierasts, ka docētājs pievēršas tam, kā mācās studenti un kādas kompetences viņi iegūst, bet nepieciešamība pievērsties savas profesionālās darbības mērķtiecīgai izpētei diemžēl pašiem docētājiem lielākoties nešķiet tik pašsaprotama (Brendel & Eggensberger & Glathe, 2006). Bet augstskolas didaktikā ir izvirzīta atziņa, ka profesionālam augstskolas docētājam ir pienākums domāt par sevi un pievērsties sev, sevi respektēt (*sich beachten*) un cienīt. (Wörner, 2008) Vispirms docētājam jākonstruē savas kompetences, lai organizētu studentu mācīšanos un palīdzētu tās konstruēt studentiem (Medina-Rivilla, 2009): docētājam ir jākļūst par savas mācīšanās ekspertu. Tas savukārt nozīmē, ka pedagoga pašizglītošanās nekad nedrīkst apstāties un viņa profesionālās pilnveides pamats ir nepārtraukts pašnovērtēšanas process visā karjeras laikā. (Fulans, 1999; Špona, 2004) Idejisko atbalsi šiem pedagoģiskajiem atzinumiem var rast mūsdienu vācu filozofa Vilhelma Šmida (1998) piedāvātajā kategorijas „pašrūpes” analīzē. V. Šmids to skaidro dzīves mākslas filozofijas kontekstā kā pašatbildību, pievēršanos sev, attiecībām ar sevi pašu un pašvaras sasniegšanu. Taču tas nebūt nenozīmē, ka pašrūpes kā mērena fiksācija pašam uz sevi ir egoisms, jo to ētiskā dimensija nosaka, ka tās nav rūpes tikai sevis paša labad, bet gan vajadzīgas, lai sadzīvotu ar citiem: rūpējoties par sevi, cilvēks rūpējas arī par sabiedrību un valsti. Arī pedagoģijā tiek atzīts: lai uzlabotu kompetences, nepieciešams veicināt tās apgūšanas procesu un docētājiem vispirms jādomā par savām kompetencēm, kuru pilnveide ir ieguldījums arī studentu labā. (Medina-Rivilla, 2009)

Dzīves māksla izpaužas kā nemītīga sevis uzlabošana, kurā caur pašizziņu, saprotot pašam sevi (savējo), tiek saprasts, kas skar arī citus, un tādējādi cilvēks kļūst sabiedriskā personība. Pašrūpes ietver palūkošanos uz sevi no malas, nemieru ar sevi pašu un cilvēka tiekšanos uz ideālu, ar nemītīgu aktivitāti uzlabot savu dzīvesdarbības kvalitāti. Cilvēka dzīvesdarbībā V.Šmids (1998) izdala vairākus pašrūpju aspektus:

- Pašperceptīvais aspekts: paša patības ņemšana vērā un pašizziņa ikdienas dzīvē.
- Pašrefleksīvais aspekts: pievēršanās sev pašam saistībā ar sevis pārbaudi, ko nereti pastarpina arī kāda cita skats no malas.
- Pašproduktīvais aspekts: patība nav vienkārši dota, tā tiek radīta, konstruēta, izmantojot dažādus vingrinājumus (domājot, lasot, rakstot u.tml.), kļūst par „darbu”.
- Terapeitiskais aspekts: patība tiek norūdīta, pārvarot grūtības, paužot atklātu patiesību par sevi pašu vai uzklusot šādu patiesību, kas var kļūt par iemeslu, lai cilvēks pārveidotu savu dzīvesdarbību.
- Transformatīvais aspekts: pašrūpes nozīmē pašizmaiņas, paštransformāciju, tiecoties uz ideālu gan sevis paša, gan citu labad.
- Prospektīvais aspekts: rūpes ir vērstas uz nākamību, pārdomājot, kas varētu notikt.
- Preventīvais aspekts: iepriekš veicama, lai nākotni veidotu pēc iespējas labāku.
- Pedagoģiskais aspekts: ne tikai jā rūpējas pašam par sevi, bet arī citi jā uzvedina uz rūpēm par sevi pašu.
- Hermeneitiskais aspekts: sevis paša interpretācija.

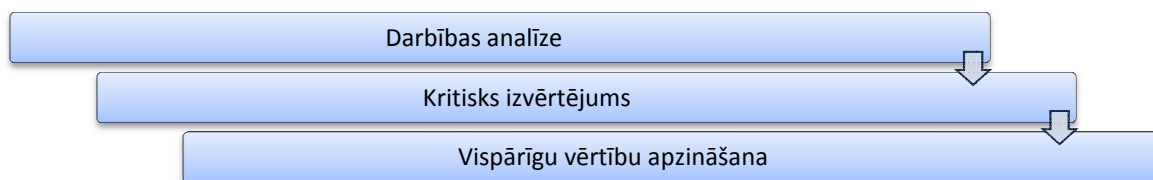
Dzīves mākslas filozofijas pamatnostādnes sasaucas ar pašorganizētas mācīšanās raksturu, kur paša studenta (plašākā izpratnē - cilvēka, kas mācās) refleksijai gan par savu mācīšanos, gan pieredzi vispār ir neaizstājama loma profesionālajā pilnveidē.

Nīderlandiešu filozofs Jups Domens (2001) atzīst, ka refleksija ir dzīves mākslas daļa, kas ietver pašatbildību atklāt, saglabāt un aizsargāt savu dzīves kvalitāti. Viņš arī uzsver, ka reflektējot personiskie apstākļi nav atdalāmi no sabiedriskajiem nosacījumiem un cilvēkam jā rēķinās ar vēsturisko, ekonomisko un politisko kontekstu.

Refleksija ir vērtējoša darbība, kurā cilvēks pārdomā un interpretē savu rīcību un tās likumsakarības, pārdomā savu pieredzi, izdara secinājumus un veic labojumus turpmākajā darbībā. Psiholoģijā refleksija ir saistīta ar cilvēka pašizziņu, savu pārdzīvojumu, sajūtu un pārdomu apcerēšanu. Līdz ar to refleksija ietver zināšanas par sevi un sevis saprašanu, kā arī paskatīšanos uz sevi no citu cilvēku perspektīvas. (Arnold & Nolda & Nuissl, 2010; *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000)

Iespējams izšķirt trīs pedagoģiskās darbības refleksijas pakāpes (skatīt 1. 16. attēlu). Pirmajā refleksijas pakāpē tiek veikta darbības analīze, vadoties pēc noteiktiem principiem un kritērijiem (piemēram, teorētiskajām zināšanām). Otrajā pakāpē tiek kritiski novērtēti principu

atbilstība un piemērotība konkrētām pedagoģiskās darbības situācijām, izvēloties atbilstīgas metodes un paņēmienus. Trešajā pakāpē notiek vispārīgāku vērtību apzināšana, esamības un būtības meklējumi, paplašinātas refleksijas robežas. (Arnold, 2007; Ganon, 2006; *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000)



1.17. attēls. **Pedagoģiskās refleksijas pakāpes**

Refleksīva darbība var būt ārēja darbība (eksplīcīta), bet savā būtībā tā ir iekšēja darbība (implīcīta). Pašrefleksija no pedagoģiskā un psihoanalītiskā skatījuma ir pedagoģiskās darbības (prakses) un mācīšanās procesa centrālā ass. (Dauber & Zwiebel, 2006) H.Daubers (*Heinrich Dauber*) un R.Cvībels (*Ralf Zwiebel*) uzskata, ka pašrefleksija kā iekšējā dialoga veidošanas spēja ārējo norišu un savas profesionālās darbības kontekstā ir nozīmīga, lai izvairītos vai pārvarētu profesionālo izdegšanu (*Burn-out*). Hanna Ārente (2000) runā par „aktīvo dzīvi” (lat. val. *vita activa*), kas aptver visas cilvēka dzīvesdarbību veidojošās aktivitātes, pamatā liekot domāšanu kā iekšējo dialogu, kas virza cilvēka identitātes veidošanos.

Docētāja profesionālā darbība un pašorganizēta mācīšanās interpretējama kā pašizpētes process, kurā, organizējot pašpriedzi, veidojas viņa profesionālā identitāte. Kristīna Krabi (*Kristiina Krabi*, 2006), Tallinas Universitātes docētāja andragoģijā, kas pētījusi augstskolu docētāju profesionālās identitātes veidošanos profesionālās attīstības gaitā, secina, ka augstskolas docētāju profesionālās pilnveides pētniecībā vairāk uzmanības tiek pievērsta mācīšanas (*teaching*) uzlabošanai un nepieciešamajām profesionālajām zināšanām (*professional knowledge*), bet profesionālās identitātes veidošanās tiek atstāta novārtā. Tomēr ne tikai docētāja karjeras sākumā ir aktuāli ar pašizpratni saistīti jautājumi; vienlīdz būtiski tie ir mainīgos kulturāli vēsturiskos apstākļos, kad mainās augstskola, mainās prasības studiju procesam, līdz ar to arī pieredzējušiem docētājiem ir jāmainās. Lai docētāji profesionāli pilnveidotos un veiktu izmaiņas savā profesionālajā darbībā, viņiem ir jā(re)konstruē sava profesionālā identitāte, kas notiek informālās mācīšanās ceļā nepārtrauktībā starp pagātni, tagadni un nākotni. Uz šīm izmaiņām ir jābūt orientētām formālās tālākizglītības programmām, kā arī profesionālās pilnveides atbalsta sistēmām augstskolās.

A. Medina - Riviļa (2009) uzsver, ka augstskolas docētāja profesionālā identitāte ir viņa metakompetence, kas būtībā nozīmē, ka docētājs sev pastāvīgi uzdod un meklē atbildes uz vairākiem jautājumiem:

- Kāpēc es esmu docētājs?
- Kas ir mans aicinājums – būt docētājam?
- Kādu gandarījumu es gūstu, esot docētājs?
- Kas man ir vajadzīgs un kādam man jābūt, lai es kļūtu par labu (izcilu) docētāju?

Šie jautājumi katram profesionālim savas darbības kontekstā ir permanenti jāuzdod un jāatbild pašam; uz tiem nav universālas un nemainīgi pareizas atbildes. Profesionālā identitāte ir dinamisks integrācijas process, kas dialektiski apvieno personālos un profesionālos aspektus un ir saistīts ar pašorganizētu mācīšanos kā reflektīvu darbību. (Krabi, 2006; Medina-Rivilla, 2009) Ikvienam cilvēkam sava profesionālā attīstība ir jāveido kā pašatklāsmes ceļojums, kura mērķis ir caur sevis iepazīšanu veidot labākas attiecības ar apkārtējiem un uzlabot savu darbību.

Apzināti veikta refleksija ir nozīmīgs elements pašorganizētās mācīšanās struktūrā, kas sekmē docētāja profesionālo pilnveidi un pārmaiņu vadīšanu profesionālajā darbībā. Docētāju tālākizglītībā pašorganizētas mācīšanās procesā var izmantot dažādus paņēmienus, kas, no vienas puses, atspoguļo docētāja refleksiju par savu profesionālo darbību, bet, no otras puses, arī veicina refleksiju: pedagoģiskās dienasgrāmatas vai pedagoģiskās esejas rakstīšanu, autobiogrāfisku rakstīšanu, kolēģu sarunu/ dialogu, patstāvīgu literatūras (metodiskās, rokasgrāmatu utt.) studēšanu, dokumentu izpēti, pieredzes materiālu un pašmācības materiālu internetā meklēšanu, lasīšanu, publicēšanu, portfolio, e-portfolio un webfolio veidošanu. (Blom, 2000; Moran, 2001; Špona un Čehlova, 2004)

Nozīmīgs pašorganizētas mācīšanās paņemiens ir patstāvīgas literatūras studijas. Formālās tālākizglītības procesā apgūto docētāji turpina, padziļināti, patstāvīgi studējot literatūru. Vācijā ir izplatīta prakse izdot rokasgrāmatas augstskolas docētājiem, kas palīdzētu profesionalizēt augstskolas docētājiem didaktisko darbību semināros, lekcijās un eksāmenos. Daudzveidīgs specializētās literatūras piedāvājums akadēmiskajam personālam pieejams arī angļu valodā. Šajās grāmatās parasti tiek ietvertas teorētiskās atziņas didaktiskai darbībai, metodiskie ieteikumi un vadlīnijas, lai attīstītu individuālo mācīšanas stilu, arī plašs metožu apkopojums „labākas mācīšanas praksei”. Tās ir kā mācību un darba grāmatas vienlaicīgi, kuru autori paši parasti ir augstskolu akadēmiskā personāla pārstāvji un/vai docētāju tālākizglītības pedagoģiskās darbības jomā organizatori un īstenotāji.

Attīstoties modernajām informācijas tehnoloģijām, daudz vērtīgas informācijas docētāji var iegūt, izmantojot arī elektroniskos medijus un to piedāvātās iespējas dažādos formātos (tekstuāli, grafiski, video, audio materiāli). Internetā ir atrodamas pat speciālas docētājiem izveidotas mājas lapas, kurās tiek apkopota informācija par studiju procesā izmantojamām metodēm, to piemērotību dažādiem studiju uzdevumiem un cita veida padomi docētājiem. Šo mājas lapu forumos docētāji var interaktīvi dalīties savā pieredzē. Līdz ar šo pieredzi docētāju tālākizglītības piedāvājumā tiek izmantota arī tālmācības forma un e-mācīšanās forma (gan kā

patstāvīga forma, gan arī kā papildinājums klātienē mācību formām). Latvijā nav vienota šāda veida resursa, kas būtu izveidota akadēmiskā personāla profesionālās pilnveides vajadzībām pedagoģiskās darbības jomā. Daļēji šajā nolūkā izmantojama pieaugušo pedagogiem paredzētā interneta vietne metodes.lv.

Augstskolas docētāja pašorganizētā mācīšanās procesā jāņem vērā profesionālās darbības (prakses) un refleksijas par praksi koherence jeb savstarpējā saistība (Medina-Rivilla, 2009), kuras rezultātā tiek nodrošināta docētāja profesionālā pilnveide, kas savukārt ved uz individuālās prakses izpētē balstītām izmaiņām profesionālajā darbībā. Zināms, ka kompetenci var novērot un pārbaudīt tikai darbībā – konkrētā profesionālās darbības situāciju radošā risināšanā – brīdī, kad zināšanas tiek izmantotas praksē. (Maslo, 2006; Medina-Rivilla, 2009) A. Medina (2009) profesionālo kompetenču izpētē iesaka izmantot naratīvo metodoloģiju (spāņu val. *metodología narrativa*) un pašanalīzi (spāņu val. *auto-análisis*). Tas norāda uz primāru nepieciešamību iepazīt pašam sevi, saistīt domāšanu ar profesionālo darbību un prasmi veidot mutisku vai rakstisku *vēstījumu* par savu pieredzi.

Klasisks paņēmieni pedagogu profesionālās pieredzes dokumentēšanā ir pedagoģiskās dienasgrāmatas rakstīšana. Skolotāju izglītībā pedagoģiskā dienasgrāmata parasti ir pedagoģiskās prakses elements, nereti to izmanto skolotāji, īpaši savas profesionālās darbības sākumposmā. Pedagoģiskās dienasgrāmatas rakstīšanu ieteicams izmantot arī augstskolas docētājiem. Dienasgrāmatā regulāri (ieteicams vismaz katru otro nedēļu) docētājs rakstiski atspoguļo savu profesionālo pieredzi darbā ar studentiem, piemēram, fiksējot, kā izdevies izmantot jaunu metodi vai paņēmieni u.tml. Dienasgrāmatā tiek ieteikts pēc iespējas precīzāk aprakstīt konkrētas situācijas, kurās kādas noteiktas kompetences docētājam ir nācies izmantot, kādas kompetences būtu vēl pilnveidojamas. Pats dienasgrāmatas autors raksturo savu darbību, studentu, kolēģu reakciju, kā arī kritiski izvērtē to un izsaka priekšlikumus sev nepieciešamajiem uzlabojumiem. (Blom, 2000) A. Medina iesaka katram docētājam domās vai piezīmēs fiksēt atbildes uz jautājumiem: Ko es esmu iemācījies? Kas manī mainījies pēc šīs dienas/nedēļas/ mēneša? Regulāra savas pieredzes aprakstīšana sistematizē domu, palīdz ieraudzīt pēctecību individuālās profesionālās attīstības posmos.

Jozefs Morans (*Joseph Moran*, 2001) raksturo autobiogrāfiskās rakstīšanas pieredzi, kas daļēji sasaucas ar pedagoģiskās dienasgrāmatas rakstīšanu, taču atšķiras ar to, ka docētājs atsauc atmiņā un apraksta savu mācīšanās un mācīšanas pieredzi visa mūža garumā, analizējot notikumus dzīvē un savā pedagoģiskajā praksē. J. Morans iepazīstina ar pieredzi autobiogrāfiskā rakstīšanā docētāju darbsemināra ietvaros. Docētāji paši bijuši pārsteigti, atklājot, cik lielā mērā viņu profesionālā darbība ir saistīta ar dažādiem notikumiem un pieredzi viņu dzīvē (dažkārt pat jau no bērnības), kas dažkārt joprojām ietekmē viņu profesionālo darbību vairāk nekā speciāli apgūtas zināšanas.

Pedagoģisko faktu fiksēšana, aprakstīšana ir būtiska katra pedagoga profesionālās darbības daļa, jo to analīzes rezultāti ir pedagoģiskie secinājumi, kas sekmē darba kvalitātes uzlabošanos. Profesores Ausma Špona un Zoja Čehlova (Špona un Čehlova, 2004) atzīst, ka mūsdienās pedagoģiskās pieredzes apraksti ir nozīmīgi zinātnes attīstības avoti pedagoģijā. Dokumentēts bagātais faktu materiāls ir oriģināls avots, kuru var analizēt gan pats pedagogs, gan citiem tas var noderēt secināju izdarīšanai un likumsakarību atrašanai par pedagoģisko darbu. Tas ir saistīts ar pedagoga profesijā aktuālo pētniecisko darbību (Špona un Čehlova, 2004) un pedagoģiskā procesa kā pētnieciska procesa izpratnes (Koķe, 2002b; Medina-Rivilla, 2009) attīstību, kā arī šāda veida radošie meklējumi ir nozīmīga pedagoģijas zinātnes daļa.

Nereti tiek uzskatīts, ka dokumentācija un tās veidošana pati par sevi ir birokrātisma pazīme un izglītības kvalitātes nodrošināšanā pedagoģiskās darbības līmenī tā var veidot formālu pieeju, neelastīgumu un apdraudēt iedziļināšanos jautājumu būtībā. Taču profesionālās darbības dokumentēšanas priekšrocības ir saistītas ar pieredzes uzskatāmu atspoguļošanu, sistematizēšanu, pēctecības nodrošināšanu. Tādējādi profesionālās darbības dokumentēšana ir neaizstājams avots pašrefleksijai. (Siller, 2008)

Docētāja profesionālās darbības dokumentēšanai ir divi priekšnosacījumi:

- augstskolas iekšējās kvalitātes kultūra, tajā izveidojusies tradīciju sistēma, kas nosaka, kā tiek dokumentēti docētāja profesionālās darbības rādītāji, pašnovērtējums, darbības plāns (dažādas reglamentētas atskaišu, ziņojumu formas);
- docētāja paradumi (kas atbilst augstskolas iekšējās kvalitātes kultūrai, bet to izpausme ir individuāla, docētāja biogrāfiskajā pieredzē un izpratnē balstīta, tādējādi ir ar iespējamām atšķirīgiem risinājumiem (labās prakses piemēri)).

Mūsdienās informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos docētāju profesionālajā tālākizglītībā izmantojams portfolio jeb darba/darbu mape. Portfolio vienlaicīgi ir gan profesionālās pilnveides instruments, gan arī integrēts pedagoģisks līdzeklis (Futter, 2009; Maslo, 2006), docētāja veikuma dokumentēšanai. Portfolio ir gan pašrefleksijas rezultāts, gan arī refleksijas rosinātājs. Kā informācijas apkopošanas un nodošanas paņēmiens portfolio veicina arī koleģiālu un starppaaudžu mācīšanos. Turklāt atbilstīgi docētāju tālākizglītības nepārtrauktajam raksturam portfolio nav tikai rezultāts, bet nebeidzams process.

Portfolio izmantošana tiek īpaši rekomendēta mūžizglītības sistēmas kontekstā un pašorganizētas mācīšanās mērķiem.

Docēšanas portfolio (*Teaching Portfolio*) (Moran, 2001) ir tādu materiālu kolekcija, kas ilustrē docētāja pedagoģisko darbību, tās raksturu. Parasti portfolio ietver profesionālās darbības mērķus, mācīšanas filozofiju (esejas formā), uz darbību attiecināmos normatīvos aktus, darbības paraugus, pašnovērtējumu, citu vērtējumu (Blom, 2000; Futter, 2009; Moran, 2001) (piemēram, hospitāciju rezultātus, studentu novērtējumu).

Portfolio docētājs iekļauj gan formālās izglītības un tālākizglītības procesā iegūtos diplomus, sertifikātus, kā arī atskaides (piemēram, par mobilitāti), kas ir būtiski resursi neformālās un informālās izglītības rezultātu atzīšanas kontekstā.

Portfolio veidošanas pieeja dažādās augstskolās var atšķirties, kā arī noteikti dažāda būs katra docētāja pieeja. Tomēr ar portfolio veidošanas principiem, metodiku un izmantojamību profesionālajā darbībā un tās pilnveidē, pašorganizēti mācoties, vispirms docētāji jāiepazīstina formālās tālākizglītības procesā, kā arī mācoties darba vietā. Iekšējās kvalitātes kultūrai un individuālajam atbalstam darba vietā ir būtiska nozīme, lai portfolio būtu profesionālās kvalifikācijas apliecinājums un profesionālās pilnveides instruments.

Profesionālās pilnveides portfolio veidošana ietver vairākas secīgas darbības:

- materiālu, kas attiecas uz profesionālo pieredzi un darbību, kolekcionēšana,
- savākto materiālu atlase,
- refleksija par apkopoto materiālu,
- turpmākās mācīšanās plānošana, pamatojoties uz refleksiju,
- koleģiālā novērtējuma iegūšana.

Attīstoties modernajām informācijas un komunikāciju tehnoloģijām, portfolio veidojami elektroniskajā formātā (e-portfolio un webolio) (Dummann& Jung& Lexa& Niekrenz, 2007). Augstskolas tam nodrošina arī vietnes studentu un docētāju e-portfolio veidošanai, izmantojot, piemēram, Moodle vidi. Līdzīga e-vide ir Mahara (<http://mahara.org/>), kas ir atvērta, interaktīva, lietotājcentrēta vide (*user centred environment*) e-portfolio un sociālā mācīšanās tīkla veidošanai.

Aplūkojot dažādus paņēmienus, kas izmantojami docētāju profesionālajai pilnveidei pašorganizētas mācīšanas procesā, jāsecina, ka portfolio ietver tos vienotā sistēmā un nodrošina profesionālās pieredzes un darbības atspoguļošanu veselumā pagātnes pieredzes, tagadnes darbības un nākotnes izaugsmes perspektīvā.

Docētāju pašorganizētas mācīšanās analīze raksturo docētāju kā mācīšanās subjektu, kurš pats pastāvīgi un patstāvīgi novērtē savu pieredzi un profesionālo darbību, apzinās savas profesionālās pilnveides vajadzības un plāno savu tālākizglītību, izvēloties piemērotus paņēmienus.

1.4. Inovatīva pieeja tālākizglītībā docētāju profesionālās pilnveides nodrošināšanai

Iepriekšējās promocijas darba teorētiskā pētījuma izklāsta nodaļās, balstoties uz docētāju profesionālās darbības raksturojumu un profesionālās pilnveides vajadzību izpēti, tika noteiktas un analizētas augstskolu docētāju trīs pieaugušo mācīšanās organizācijas formas tālākizglītībā: formālā/institucionalizētā mācīšanās, mācīšanās darba vietā un darba procesā, pašorganizēta mācīšanās. Ikvienai no minētajām mācīšanās organizācijas formām tika atklātas tai piemītošās priekšrocības un nozīme docētāju tālākizglītībā. Katra par sevi tās vērtējamas kā atsevišķi nepārtrauktas izglītības elementi ar noteiktām funkcijām un atšķirīgu pienesumu docētāju profesionālajā pilnveidē pedagoģiskās darbības jomā.

Gan analizētajās vispārējās nostādnēs tālākizglītībā, gan docētāju tālākizglītībā tiek atzīts, ka tai jāklūst vairāk par kombināciju starp formālās tālākizglītības pasākumiem, mācīšanos darba vietā un pašorganizētām mācībām (Arnold & Nolda & Nuissl, 2010; Knoll, 1998). Turklāt arvien lielāka nozīme tiek piešķirta tam, lai profesionālās tālākizglītības process būtu orientēts uz atvērtību jaunai pieredzei, dialogu (Muth, 1998), pastāvīgām iespējām saņemt konsultatīvo atbalstu (Tietze, 2008), lai mācīšanās atbalstam ikvienā organizatoriskajā formā tiktu izmantoti digitālie mediji. (Hölscher & Suchanek, 2011; Ljoså, 1998)

Pašlaik dažādi risinājumi tiek meklēti un piedāvāti studiju procesa kvalitātes nodrošināšanai, bet nepietiekošs ir teorētiski pamatots un praktisks atbalsts, kā palīdzēt docētajiem šos mērķus sasniegt. Tālākizglītībā docētājam jāpalīdz apzināties un labāk izprast savu kā pedagoga lomu un ar to saistītos uzdevumus (Knoll, 1998; Macke & Hanke & Viehmann, 2008), kā arī jāpalīdz īstenot savu profesionālo darbību (Huber, 2001; Knoll, 1998; Wildt, 2010), orientējoties uz izcilību, sabiedrības nākotnes vajadzībām un ilgtspējīgu attīstību. (Arnold & Nolda & Nuissl, 2010; Medina - Rivilla, 2010)

Docētāju profesionālās pilnveides vajadzības saistītas gan ar *jauna* zinātniskā satura apguvi, gan *jaunu* studiju organizatorisko formu, metožu un paņēmienu apguvi. Zinātniskā satura apguvi un papildināšanu docētājs lielā mērā nodrošina formālajās studijās, veicot zinātniski pētniecisko darbu attiecīgajā zinātnes nozarē, sadarbībā ar kolēģiem, piedaloties konferencēs utt. Komplicētāka ir tā profesionālās pilnveides daļa, kas attiecas uz spēju nozares zinātnisko saturu efektīvāk „nodot” tālāk studentiem – tātad, kā *mācīties būt* docētājam. (Delors, 2001; Fanghanel, 2010; Lieģeniece, 2002; Medina-Rivilla, 2009)

Augstskolu docētāji ir specifiska tālākizglītības mērķgrupa, jo viņiem nepārtraukti jāmacās *mācīt* citus, turklāt apstākļos, kad būtiski mainās izpratne par mācīšanu un mācīšanos. Izglītības paradigmas maiņas no mācīšanas uz mācīšanos (*from teaching to learning*) implikācija augstskolu studiju procesā rosina diskutēt, kā jāorganizē mūsdienīgs studiju process, kādas ir docētāja un studentu lomas. Taču, lai notiktu reālas izmaiņas, vispirms nepieciešams pievērsties

docētāju profesionālās pilnveides nodrošinājumam: noskaidrot, kā docētājs tiek galā ar aktuālo izaicinājumu savai profesionālajai darbībai un kādas viņam ir iespējas *apgūt* jauno mācīšanās kultūru un īstenot augstskolas pedagoģiskajā praksē.

Analizējot starptautisko pieredzi akadēmiskā personāla profesionālajā pilnveidē tālākizglītībā pedagoģiskās darbības jomā, jāsecina, ka docētāju tālākizglītības modeļi ir dažādi un pieejas tālākizglītības īstenošanai atkarīgas galvenokārt no valsts augstākās izglītības politikas, augstskolas tradīcijām, zinātnes nozares un studiju kultūras tajā. Ierasts, ka prasības akadēmiskā personāla zinātniskajai kvalifikācijai ir augstas un kvalifikācijas iegūšanas kārtība ir reglamentēta, taču pedagoģiskās kvalifikācijas iegūšanas un pilnveides kārtība ne vienmēr ir bijusi tik pārskatāma un viennozīmīgi vērtēta. Šobrīd, augstskolām arvien vairāk apzinoties savu lomu Eiropas vienotas augstākās izglītības un pētniecības telpas veidošanās procesā, izglītības kvalitātes nodrošināšanā, izkristalizējas atziņa, ka studentu studēšanas kvalitāte un konkurētspēja, augstskolas kā organizācijas attīstība ir atkarīga no akadēmiskā personāla veiksmīgas darbības. Līdz ar to starptautiski aktualizējas jautājums par docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām adekvātu tālākizglītības sistēmu, kas nodrošinātu akadēmiskajam personālam pieejamu atbalstu efektīvai jauninājumu ieviešanai studiju procesā. To apliecina arī vairākas starptautiskas sadarbības projekti labākas mācīšanas prakses izpētē un veicināšanā Eiropas augstskolās. (Blom, 2000; Medina-Rivilla, 2009; Domínguez-Garrido & Medina-Rivilla, 2010; Wildt, 2010)

Augstākās izglītības institūcijām kļūstot par mūžizglītības sistēmas daļu, viens no prioritārajiem virzieniem ir akadēmiskā personāla izaugsmes veicināšana, saskatot to kā kvalitātes nodrošināšanas mehānisma būtiskāko elementu. Kā liecina Austrijas, Vācijas un Šveices augstskolu pieredze, docētāju tālākizglītība kļūst par personāla attīstības stratēģijas neatņemamu sastāvdaļu (Pellert & Widmann, 2008; Schmidt, 2007), bet plašākā nozīmē – arī par augstskolu iekšējās kvalitātes kultūrā iedibināmu tradīciju. Docētāju tālākizglītības iniciatīvas var tikt īstenotas gan vienas augstskolas ietvaros, gan vairāku augstskolu starpinstitucionālās sadarbības ietvaros.

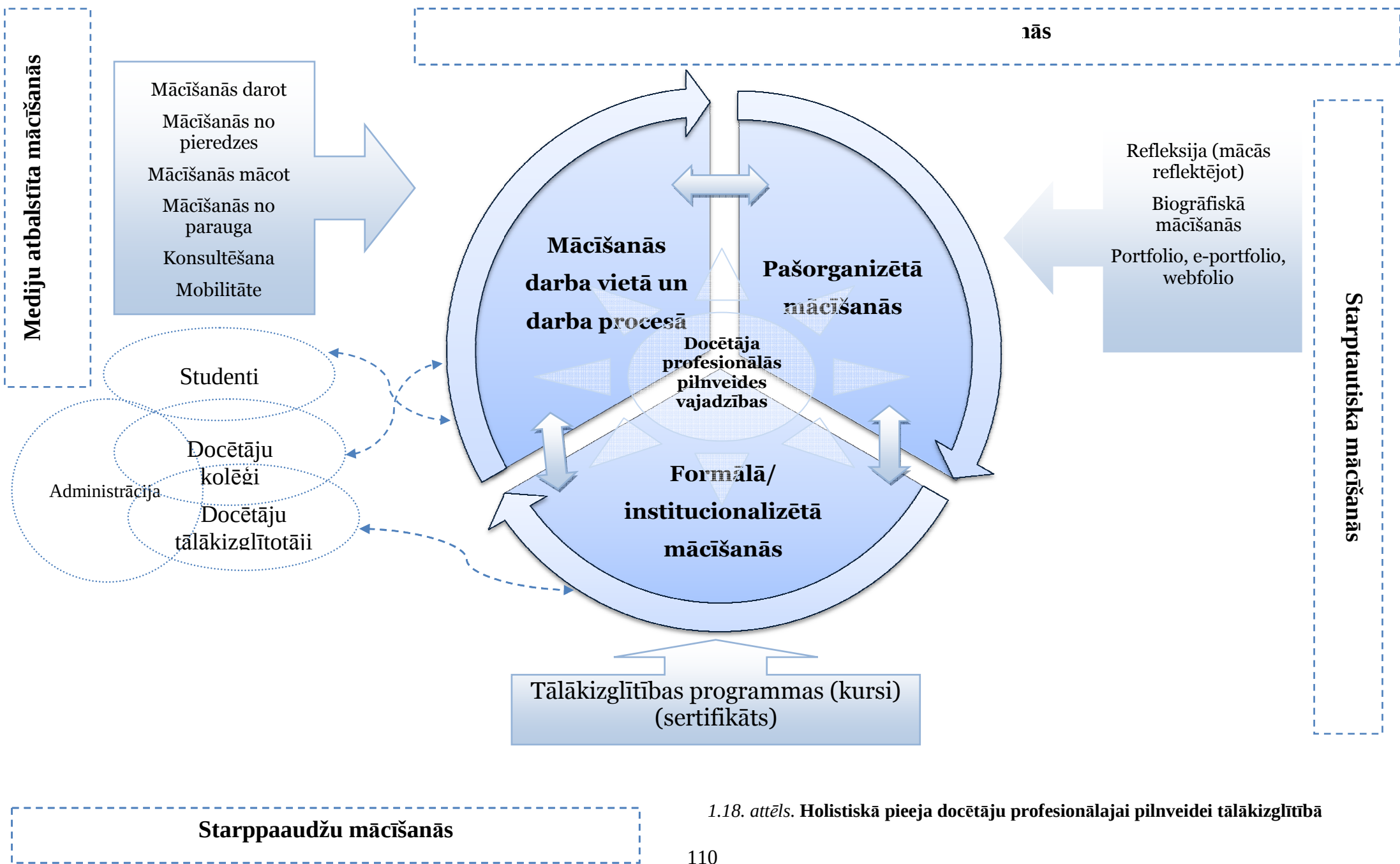
Augstskolu docētāju tālākizglītības pamatā ir jāņem vērā izaicinājumi, kādi sagaida augstāko izglītību nākotnē: demogrāfiskās izmaiņas, digitālo mediju attīstība, globalizācija, klimata izmaiņas, vides problēmas, komunikācijas un attiecību rakstura izmaiņas, kulturālā daudzveidība un jauna politiskā pasaules kārtība, mobilitātes intensitāte, nestandartizēti izglītības procesi, jaunas individualizēšanās formas un mācīšanās formas. Lai nodrošinātu docētāju profesionālo pilnveidi tālākizglītībā, tā attīstāma gan kā pedagoģiskās prakses (pakalpojumu) joma, gan kā pētniecības joma. Sistemātiski un starptautiski salīdzinoši izvērtējot esošo pieredzi, apzinot aktuālās vajadzības, iespējams izstrādāt inovatīvu pieeju augstskolu docētāju tālākizglītībai.

Eiropas Komisijas izstrādātajā stratēģijā „Eiropa 2020” (*Innovation Union*) (2010) ir izvirzīta prasība – pētniecībai jāveicina inovatīvo ideju radīšana un to pārvēršana produktos tehnoloģijās un pakalpojumos, kas nodrošinātu izaugsmi un darba vietu attīstību. Augstākajā izglītībā inovācijas ir mērķtiecīgas organizācijas izmaiņas, jaunu tehnoloģiju ieviešana, jaunu programmu izstrādāšana, satura izmaiņas, jaunu darba formu ieviešana, izglītības paradigmas maiņa (izglītības sistēmā, procesā, metodēs, domāšanā). Promocijas darba autore pievienojas E. Nuisla (*E.Nuissl*) paustajam uzskatam (Arnold & Nolda & Nuissl, 2010), ka inovāciju radīšana saistīta ar darbību vairākos secīgos posmos: no jaunas oriģinālas idejas līdz rezultātam – inovācijas ieviešanai praksē (piemēram, procesa, rezultāta efektivitātes un kvalitātes uzlabojumi, jaunievedumi darba organizācijā, attiecību kultūrā). Protams, uz inovāciju var skatīties globāli, bet galvenokārt tomēr jāskatās lokāli – ko inovatīvu pētījums nozīmē vietējai situācijai. Bet globālais ir jāpārzina, jo tas veido kontekstu. Inovāciju ieviešanas priekšnoteikums ir pētniecība un resursi (cilvēkresursi un materiālie resursi), sadarbība un dalīšanās pieredzē. Kā jau tas atklājās teorētisko nostādņu analīzes gaitā, vairākas mūsdienās aktuālas idejas patiesībā jau bijušas nozīmīgas arī vairākus gadsimtus iepriekš (piemēram, mācīšanās mūža garumā, mobilitāte). Līdz ar to tās nevar dēvēt par kaut ko absolūti jaunu, taču inovācija var būt arī jau kaut kā zināma izmantošana jaunā situācijā, respektīvi, inovācija, kura radusies, kombinējot esošos risinājumus vai esošo risinājumu izmantojot ar citu mērķi un citā situācijā (inovācijas pārnese).

Sintezējot promocijas darba pētījuma iepriekšējās nodaļās analizētās teorētiskās pieejas un starptautisko pieredzi docētāju tālākizglītības īstenošanā, izveidojās hipotētisks pieņēmums, ka docētāju profesionālo pilnveidi nodrošina tālākizglītība realizējas, ja visas raksturotās mācīšanās organizācijas formas tiek integrētas un skatītas sistēmā holistiski. Uzskatāmi promocijas darba autores izstrādātā pieeja augstskolas docētāju profesionālo pilnveidi nodrošina šai tālākizglītībai attēlota 1.18. attēlā.

Kvantitatīvā ziņā jeb redukcionisma izpratnē veselais (sistēma) ir atsevišķo daļu summa, bet kvalitatīvā ziņā jeb holismā – veselais vienmēr ir kaut kas vairāk nekā vienkārši tā daļu summa. Šo „vairāk nekā tikai summu” veido struktūra, organizācija un saites starp atsevišķajām daļām. Izšķiroša nozīme sistēmas efektivitātē ir tam, kā tās elementi – atsevišķās daļas ir savstarpēji saistītas un kāda mijietekme starp tām pastāv. (Fahr, 2009; Luhmann, 1995; Siliņš, 2008; Vedins, 2008)

Holistiskā pieeja atbilst humānajam pasaules uzskatam un izziņas metodēm, kas vispārīnātā veidā raksturo izzinātāja izpratni par veselā un tā daļu savstarpējām attiecībām. Holisms zinātnē saistīts ar vienu no cilvēces filozofiskās domas senākajiem vispārīnājumiem un mūsdienu zinātņu filozofisko bāzi - komplementaritātes (papildināmības) principu (Siliņš, 2008), kura filozofiskās konsekvences izpaužas arī izstrādātajā docētāju tālākizglītības koncepcijā.



1.18. attēls. Holistiskā pieeja docētāju profesionālajai pilnveidei tālākizglītībā

Uz koncepcijā ietvertajām atsevišķajām mācīšanās organizācijas formām jāskatās to veidojošajās kopsakarībās; tieši tās saistošajos pavedienos atklājas katra sistēmas elementa vieta, nozīme; elementi, veselumā saskaņoti, veicina profesionālo pilnveidi, bet nenodrošina, ja ir izolēti. Tādējādi, piemēram, formālā tālākizglītība nav skatāma kā pašorganizētās mācīšanās pretstats, bet kā vienas sistēmas daļas, kas komplementāri papildina viena otru. Mācīšanās jau pati par sevi ir sarežģīts process. Taču mācīšanās noteiktos nosacījumos, piemēram, mācīšanās darba procesā, ir vēl kompleksāka parādība, kas prasa mācīšanās dalībnieku spēju domāt kopsakarībās, reflektējot pieredzi, kas gūta iepriekšējos izglītības posmos, jo mācīšanās ir process visas dzīves garumā un to ietekmē iepriekš gūtā mācīšanās pieredze. To pamato konstruktīvisma mācīšanās teorijās balstīta izpratne, kā cilvēks mācās, lai panāktu kvalitatīvas izmaiņas: pats konstruē savas zināšanas, atsauc atmiņā pieredzes daļu, apzinot jauno, dekonstruē pieredzi, pārkārto pieredzi, ienesot tajā jauno (rekonstruē to), izveido un apzinās jaunu pieredzes daļu. Pats mācīšanās subjekts ir aktīvs un orientēts uz mērķi. Konstruktīvisma pieejā mācīšanās procesam tiek apzināti izvēlēti mācīšanās līdzekļi (saturs, paņēmieni), tiek izmantots arī atbalsts mācīšanās procesā. Konstruktīvas mācīšanās procesā pilnveidojas mācīšanās pieredze, bagātinās zināšanas un prasmes, kas veido potenciālu izmaiņām praktiskajā darbībā. (Arnold, 2007; Fahr, 2009; Siebert, 2008, 2009; Žogla, 2001b)

No sistēmas nav izslēdzama vai par maznozīmīgāku padarāma kāda no mācīšanās organizācijas formām. Katrai no tām ir savi būtiski uzdevumi akadēmiskā personāla profesionālās pilnveides mērķu sasniegšanā. Ikvienas no tām īpatsvars konkrēta docētāja profesionālās pilnveides tālākizglītībā atkarīgs no docētāja profesionālās pilnveides vajadzībām, darba pieredzes, iepriekšējās pedagoģiskā izglītības. Profesionālās pilnveides vajadzību izpēti ir tālākizglītības satura un mācīšanās organizācijas formu tālākizglītībā pieprasījuma un piedāvājuma pamatā.

Formālā/ institucionalizētā mācīšanās tieši saistīta ar atbilstību valsts izglītības politikai (normatīvajiem aktiem, kas reglamentē prasības docētāju kvalifikācijai un tās pilnveidei) un augstskolas akadēmiskā personāla attīstības politiku. Tā parasti tiek īstenota tālākizglītības programmu (kursu) ietvaros, kuru rezultātā katrs dalībnieks pretendē saņemt oficiālo profesionālo pilnveidi apliecinošu dokumentu – sertifikātu. Programmu vadītāji – docētāju tālākizglītētāji visbiežāk ir akadēmiskā personāla pārstāvji, kuriem ir piemērojams eksperta statuss pedagoģiskās darbības jomā. Formālās/institucionalizētās mācīšanās formai ir īpaša loma docētāja profesionālās attīstības sākotnējā posmā un vēlāk, kad nepieciešams iegūt un papildināt teorētiskas zināšanas pedagoģijā, augstskolas didaktikā, pedagoģiskajā psiholoģijā tādā apmērā, lai tās varētu radoši lietot, nodrošinot savas profesionālās pedagoģiskās darbības kvalitāti. (Engeström, 2005; Garleja, 1999) Viens no lielākajiem izaicinājumiem formālās mācīšanās procesā ir veicināt docētāju orientāciju uz nepārtrauktu pilnveidi, pievēršanos savas

profesionālās darbības un pieredzes pastāvīgai izvērtēšanai, sekmēt prasmi pašorganizēti mācīties un saskatīt mācīšanās potenciālu darba vietā un darba procesā.

Analizējot teorētiskās pieejas pieaugušo mācīšanās procesam un izpratni par profesionālo tālākizglītību, secināms, ka docētāju tālākizglītībā izmantotajām organizācijas formām, metodēm un paņēmieniem – piedāvājumam kopumā jābūt cieši saistītam ar izmantojamību praksē. Līdz ar to docētāju tālākizglītībā jābūt ne tik daudz klasiskām lekcijām, bet vairāk kā paraugam, kā organizēt studiju procesu augstskolā. Respektīvi, docētāju tālākizglītībai jāklūst par pilnvērtīgu viņa profesionālās darbības izmēģinājuma platformu. Mācīšanos darba vietā un darba procesā pamatā veido augstskolas iekšējās kvalitātes kultūras tradīcijas, kas nosaka, vai docētāja profesionālā pilnveide organizācijā ir atstāta pašplūsmā vai mērķtiecīgi virzīta. Pieredzes analīze parāda, ka augstskolu kā organizāciju iekšējā struktūra, spēja sadarboties gan starppersonu, gan institūciju līmenī ietekmē pieeju tālākizglītībai. Tā var būt gan atsevišķas, neregulāras vai periodiskas iniciatīvas (Schnoor & Lange & Mietens, 2006), gan organizēta kā pastāvīga, bet fleksibla docētāju profesionālās pilnveides atbalsta sistēma. Mācīšanās darba procesā notiek dalībnieku līdzdalībā, komunikācijas procesā darba vidē. (Fahr, 2009) Šī koncepta pamatā ir ideja sekmēt docētāja spēju pārvarēt plaisu (Faulstich & Zeuner, 2010) starp vēlēšanos kaut ko mainīt savā profesionālajā darbībā, apgūtajām zināšanām un reālajām iespējām veikt izmaiņas jeb darbībā apliecināt savu profesionālo pilnveidi. Mācoties darba vietā un darba procesā neiztrūkstošs ir gan administrācijas atbalsts, gan koleģiālā sadarbība (*tīklošanās*), gan studentu līdzdalība docētāja profesionālās pilnveides procesā. Jānovērtē, ka ne tikai students top par noteiktas jomas speciālistu studiju procesā, bet arī pats docētājs par profesionāli var kļūt tikai sadarbībā ar studentiem. Šajā kontekstā, novērtējot, ka mācās abi – gan docētājs, gan students –, studiju procesa centrā liekama abu mācīšanās subjektu dialogs un mijiedarbība.

Docētāja profesionālās pilnveides iespēju izveidošanā un īstenošanā nozīmīga ir augstskolu institucionālā atbildība, taču par šī piedāvājuma izmantošanu ir atbildīgi paši docētāji. Ikviens mācīšanās tās dziļākā būtībā ir patstāvīga darbība, jo tikai cilvēks pats nosaka, kāpēc viņš mācās, kad un ko viņš iemācās. Ārēji organizētas un atbalstītas mācīšanas formas, viena otru papildinot, virza docētāja pašorganizētu mācīšanos.

Visās koncepcijā iekļautajās mācīšanās organizatoriskajās formās īstenojas starpdisciplināras, starppaaudžu, starptautiskas un mediju atbalstītas mācīšanās dimensijas.

Promocijas darba teorētiskā pētījuma rezultātā izveidojusies pieeja docētāja profesionālo pilnveidi pedagoģiskās darbības jomā nodrošinošai tālākizglītībai ir bāze augstskolas akadēmiskā personāla tālākizglītības koncepcijas izstrādei un ieviešanai. Koncepcijas pamatā tiek likta ideja par elastīgu mācīšanās iespēju radīšanu docētāju profesionālās pilnveides mērķu sasniegšanai indivīda līmenī, organizācijas (augstskolas) līmenī, politiskajā jeb valsts pārvaldes līmenī. Docētāju profesionālajai pilnveidei tālākizglītībā izmantojamas trīs pieaugušo mācīšanās

organizatoriskās formas: formālā/institucionalizētā mācīšanās, mācīšanās darba vietā un darba procesā, pašorganizēta mācīšanās. Augstskolas docētāju profesionālā pilnveide tiek nodrošināta tālākizglītības procesā, kurš tiek īstenots kā holistisks, nepārtraukts pieaugušo mācīšanās process, balstoties sistemātiskā docētāju profesionālās pilnveides vajadzību izpētē un analīzē.

Empīriskā pētījuma gaitā koncepcijas teorētiskais pamatojums tiks analizēts un vērtēts Latvijas Universitātē īstenotās docētāju tālākizglītības kontekstā.

Pamatojoties uz promocijas darba 1.daļā „Augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā koncepcijas teorētiskais pamatojums” veikto akadēmiskā personāla tālākizglītības būtības izpēti zinātniskajā un metodiskajā literatūrā un dokumentos, un analīzes procesā iegūtajiem secinājumiem, tiek izvirzīta promocijas darba pētījuma hipotēze:

Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā tiek nodrošināta, ja:

- tālākizglītības piedāvājums un organizācija tiek balstīta docētāju profesionālās pilnveides vajadzību izpētē;
- docētāju mācīšanās tālākizglītībā tiek organizēta holistiski ietverot formālo/institucionālo mācīšanos, mācīšanos darba vietā un darba procesā un pašorganizētu mācīšanos.

Promocijas darba 1.daļā tika noteiktas docētāju profesionālās pilnveides pedagoģiskās darbības jomā vajadzības. Veicot docētāju tālākizglītības īstenošanas pieredzes izpēti, tika noteiktas docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā organizācijas formas, analizēti tās veidojošie elementi un raksturota to savstarpējā saistība. Teorētiskā pētījuma rezultātā izveidota holistiska konceptuāla pieeja docētāju profesionālo pilnveidi nodrošinošas tālākizglītības izpratnei un īstenošanai.

Līdz ar to promocijas darba 1. daļai „Augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā koncepcijas teorētiskais pamatojums” izvirzītie uzdevumi ir izpildīti un mērķis sasniegts.

Promocijas darba pētījuma 2. daļā tiks raksturota pētījuma organizācija, gaita, metodoloģiskais pamatojums katram pētījuma posmam un analizēti empīriskā pētījuma rezultāti.

2. AUGSTSKOLU DOCĒTĀJU PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES TĀLĀKIZGLĪTĪBĀ EMPĪRISKĀS IZPĒTES NORISE UN REZULTĀTI

2.1. Pētījuma organizācija un metodoloģiskais pamatojums

2.1.1. Pētījuma vispārējs raksturojums

Šajā promocijas darba apakšnodaļā tiek raksturota empīriskā pētījuma organizācijas iekšējā loģika un secība visos tā veikšanas posmos, pamatota pētījumam izvēlēta metodoloģiskā pieeja. Promocijas darbā „Augstskolas docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā” tika izvirzīts pētījuma mērķis – izpētīt augstskolu docētāju profesionālās pilnveides būtību tālākizglītībā un izstrādāt docētāju tālākizglītības koncepciju ieviešanai augstskolā. Lai sasniegtu pētījuma mērķi, promocijas darba pētījums tika īstenots vairākos izstrādes posmos. *2.1.tabulā* atspoguļots katrā posmā paveiktais (gan teorētiskajā, gan empīriskajā pētījumā).

2.1. tabula. Pētījuma „Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā” posmi

1.posms. Pirmsdoktorantūras posms (2006-2007)
• Pētījuma problēmas konkretizēšana līdzdarbojoties kā pētniecei starptautiskā projekta pētījuma „Spānijas sadarbības un starptautisko mācībspēku sagatavošanas programmu novērtējums: modelis nākotnes projektu attīstībā Eiropas vienotajā augstākās izglītības telpā” veikšanā Latvijas Universitātē (pētījuma datu ieguve aptaujās un divās fokusgrupu diskusijās, datu apkopošana, analīze). • Zinātniskās literatūras par augstskolas studiju procesu un kvalitātes nodrošināšanu apzināšana un analīze maģistra darba pētījuma ietvaros. Maģistra darba pētījuma izstrāde. • Turpmākā pētījuma problēmas noteikšana un starptautiski aprobēta pētījuma instrumentārija un rezultātu izmantošanas izvērtēšana tajā. • Promocijas darba pētījuma pieteikuma un projekta izstrāde. ⇓
2.posms (2007-2008)
• Zinātniskās literatūras un dokumentu analīze pētījuma konteksta aktualitātes un problēmas izpētei, pētījuma pamatojuma izstrādei, pētījuma jautājumu noteikšanai. • Starptautiskā projekta pētījuma Latvijas rezultātu (2006.g.) analīze projekta pētnieku grupā. • Līdzdalība docētāju tālākizglītības programmas „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorija un prakse” nodarbībās. Aptaujas anketas izstrāde un aptaujas veikšana programmas dalībnieku aktuālo profesionālo vajadzību izpētei un tālākizglītības mērķgrupas iepazīšanai. • Pētījuma projekta precizēšana. Promocijas darba struktūras izstrāde. • LU īstenoto trīs augstskolu docētāju tālākizglītības programmu kontentanalīze. ⇓
3.posms (2008-2009)
• Augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības procesā būtības atklāšana un profesionālās pilnveides aktuālo vajadzību noteikšana, pamatojoties uz zinātniskās un metodiskās (augstskolas pedagoģijā, augstskolas didaktikā) literatūras studijām, izglītības politikas dokumentu un iepriekš veiktu pētījumu analīzi.

- Docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā pieredzes Vācijā un Latvijā salīdzinošā izpēte.
- Pētījuma starprezultātu prezentēšana un apspriešana starptautiskās konferencēs un ERASMUS programmas ietvaros, studējot Leipcigas Universitātē.
- Teorētiskajā pētījumā noteikto faktoru precizēšana empīriskā pētījuma gaitā. Izmantojot starptautiskā projekta pētījuma aptaujas anketu, veikta atkārtota aptaujas datu vākšana, apstrāde un analīze.
- Pētījuma rezultātu starptautiska prezentēšana, apspriešana un publicēšana.



4.posms (2010-2011)

- LU īstenotās augstskolu docētāju tālākizglītības programmas kontentanalīze.
- Docētāju tālākizglītības programmās iegūto dalībnieku novērtējumu par programmu īstenošanu aptauju rezultātu apkopošana, salīdzinošs izvērtējums.
- Starptautiskā projekta pētījumam izstrādāto fokusgrupu diskusijas vadlīniju precizēšana. Fokusgrupu diskusijas organizēšana, rezultātu apkopošana un analīze.
- Visu pētījumā iegūto kvantitatīvo un kvalitatīvo datu apstrāde un sistematizēšana.
- Teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātu integrēšana tālākizglītības koncepcijā docētāju profesionālajai pilnveidei. Koncepcijā izvirzīto galveno ideju pārbaudīšana ekspertintervijās.
- Pētījuma nobeigums, rezultātu apkopošana un interpretācija, secinājumu izstrāde.
- Pētījuma rezultātu prezentēšana un zinātniskā apspriešana.
- Pētījuma pārskata uzrakstīšana promocijas darba formā.

Mērķa sasniegšanai empīriskās izpētes ietvaros tika izvirzīti un izpildīti vairāki uzdevumi:

1. Raksturot augstskolu docētāju tālākizglītības mērķgrupu.
2. Salīdzinoši analizēt tālākizglītības programmu dalībnieku programmu īstenošanas novērtējumu.
3. Noskaidrot augstskolu docētāju profesionālās pilnveides vajadzības (satura un organizācijas komponenti) tālākizglītībā.
4. Noteikt esošā tālākizglītības satura un organizācijas atbilstību docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām.
5. Integrējot teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātus, izstrādāt mūsdienu Latvijas apstākļiem atbilstīgu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā koncepciju.
6. Iegūt koncepcijas ideju ekspertnovērtējumu un izstrādāt praktiskus ieteikumus koncepcijas ieviešanai.

Šo uzdevumu izpildē tika izmantotas vairākas empīriskās pētīšanas metodes un laika posmā no 2006. – 2011. gadam iegūti, apkopoti un analizēti kvalitatīvie un kvantitatīvie dati.

Pētnieciskās pieejas jeb stratēģijas izvēli nosaka vairāki būtiski kritēriji: pētījuma problēma, pētnieka pieredze un pētījuma mērķauditorija (Mārtinsone u.c., 2011). Promocijas darba pētījuma gaitu un metodoloģijas izvēli ietekmēja ne tikai tā autores zinātniskās intereses un profesionālās darbības lauks, bet arī līdzdalība starptautiskā pētniecības projektā.

Promocijas darba autore 2006./ 2007. akad. gadā, būdama LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Pedagoģijas maģistratūras 2. kursa studente, iesaistījās starptautiska projekta ietvaros

veiktā pētījumā „Spānijas sadarbības un starptautisko mācībspēku sagatavošanas programmu novērtējums: modelis nākotnes projektu attīstībā Eiropas vienotajā augstākās izglītības telpā”/ “Evaluation of Spanish cooperation and international teacher training programmes: the model for the development of future projects in the common European education space”/ „Evaluación de la colaboración Española e internacional en programas de formación de docentes: un modelo para un nuevo proyecto futuro desarrollo en el espacio Europeo de educación superior” (MOES). Projekta iniciators bija Spānijas Izglītības ministrija (*Ministerio de Educación de España*) un tā starptautiskais vadītājs prof. Antonio Medina - Riviļa (UNED, Spānija). Projektu īstenoja Spānijas Nacionālā Tālmācības universitāte (UNED, Madride), Vigo Universitāte un Oviedo Universitāte Spānijā, Tībingenas Universitāte Vācijā (prof. Gintera Hubera (*Günter Ludwig Huber*) vadībā), Algarves Universitāte Portugālē un Latvijas Universitāte. Latvijā projekts tika realizēts starpuniversitāšu līguma ietvaros starp LU un UNED. Projekta un pētnieku grupas vadītāja Latvijas Universitātē – profesore Irina Maslo, bet projekta īstenošanā Latvijā piedalījās profesore Tatjana Koķe, profesore Rudīte Andersone un docente Ieva Margeviča (projekta gaitā izstrādāts un 2008. gadā aizstāvēts Ievas Margevičas promocijas darbs „Skolotāju starpkultūru izglītība multikulturālā sabiedrībā” prof. Antonio Medinas - Riviļas vadībā) no Latvijas Universitātes.

Projekta mērķis bija veikt starptautiski salīdzinošu pētījumu par augstskolu docētāju profesionālajai darbībai nākotnē nepieciešamajām kompetencēm, veikt ideju un pieredzes apmaiņu par profesionālās pilnveides jautājumiem un izstrādāt kopīgu tālākizglītības programmas dizainu vienotajā Eiropas augstākās izglītības telpā, ar to veicinot savstarpēju saprašanos, ieguldījumu starptautisku sadarbības projektu attīstībā nākotnē.

Projekta ietvaros tika izstrādāta aptaujas anketa docētājiem, vadlīnijas fokusgrupu diskusijai un jau esošo docētāju tālākizglītības programmu analīzei, noteikta projekta pētījuma instrumentārija piemērotība projekta dalībvalstu sociālkultūras kontekstam.

Latvijas Universitātē projekta ietvaros no 2006./ 2007.gadā, izmantojot starptautiski izstrādāto instrumentāriju (aptaujas anketu un vadlīnijas fokusgrupu diskusijai un programmu analīzei), tika vākti dati docētāju tālākizglītības aktuālā satura izpētei un docētāju tālākizglītības programmu novērtējumam.

Promocijas darba autore iesaistījās pētījuma procesā un rezultātu apkopošanā (pētījuma aptaujās iegūto datu apkopošana; fokusgrupu diskusiju ierakstīšana un transkribēšana; kā studējošo pārstāve bija viena no fokusgrupu dalībniecēm). Līdzdalība un uzdevumi projekta pētījumā sakrita ar autores pētnieciskajām interesēm augstskolas pedagoģijā. Vienojoties ar projekta vadītāju Latvijā prof. I. Maslo un starptautisko projekta vadītāju prof. A. Medinu - Riviļu, tika nolemts projektā Latvijā iegūtos datus apkopot un analizēt promocijas darba pētījumā „Augstskolas docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā”. Šie apstākļi arī noteica, ka

promocijas darba empīriskajā pētījumā analizēti projekta pētījuma dati. Bet no 2009.-2011. gadam, atkārtoti izmantojot projekta pētīšanas instrumentāriju (aptaujas anketu docētājiem un vadlīnijas fokusgrupu diskusijai – skat. 5.1. pielikumu un 6. pielikumu) promocijas darba pētījumā, iegūti salīdzināmi dati. Ar prof. A. Medinu - Riviļu instrumentārija izmantošanas iespējas pārrunātas gan studiju vizītes laikā Madridē (Spānijā) 2008. g. rudenī, gan viņa viesošanās reizēs LU, kā arī Eiropas Izglītības pētniecības (ECER – *European Conference on Educational Research*) starptautisko konferenču „Education and Cultural Change” laikā Helsinkos (Somijā) 2010.gadā un „Urban Education” Berlīnē (Vācijā) 2011.gadā (kur *Main - conference* ietvaros promocijas darba autore prezentēja pētījuma starprezultātus). A. Medinas - Riviļas rakstiska piekrišana datu un instrumentārija izmantošanai promocijas darba pētījumā iekļauta 4. pielikumā.

Pētījuma veidu vislabāk atklāj tā mērķis un tā sasniegšanā izmantotās pētīšanas metodes. Promocijas darba pētījums empīriskās izziņas darbības posmā atbilstīgi tā mērķim un pētījuma jautājumiem raksturojams kā **pieredzes empīriski aprakstošais pētījums** (Špona un Čehlova, 2004), jo tā autore pētījuma gaitā:

- salīdzinoši raksturo un izvērtē pētāmā jautājuma līdzšinējos risinājumus augstskolas pedagoģijas teorijā un praksē un tās izpētē;
- fiksē un kontekstuāli analizē savu pieredzi augstskolu docētāju tālākizglītības būtības atklāšanā;
- promocijas darba izstrādē kā pētīšanas metodes izmanto aptaujas, dokumentu pētīšanu, fokusgrupu diskusijas, intervijas;
- pētījuma rezultātā izstrādā docētāju profesionālo pilnveidi nodrošinošas tālākizglītības koncepciju ieviešanai augstskolā Latvijā.

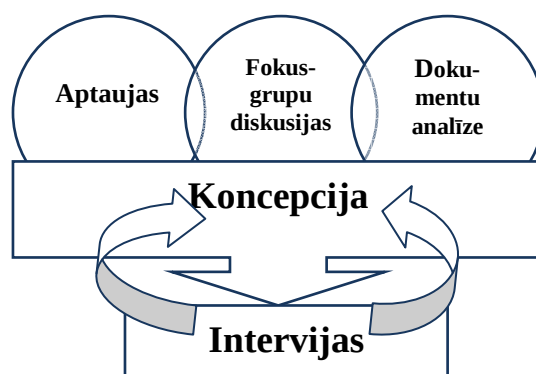
„Zinātniskais pētījums pedagoģijā ir mērķtiecīgs un radošs cilvēka organizēts darbības process, orientēts uz jaunu teorētisko atziņu ieguvu, kas pilnveidotu pedagoģisko praksi.” (Špona un Čehlova, 2004, 56) Promocijas darbā ievērota sabalansēta zinātniska un lietišķa pieeja pētījumam un rezultātu izmantojamībai. Tas tika veikts ar mērķi, lai risinātu mūsdienās aktuālu praktisku pedagoģisku problēmu (Geske un Grīnfelds, 2006) – noteikt docētāju profesionālās pilnveides vajadzības, atklāt docētāju tālākizglītības būtību un iegūtos rezultātus iestrādāt pedagoģiski zinātniski pamatotā koncepcijā.

Pētījumam „Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītības procesā” ir **jauktais secīgais kvalitatīvi kvantitatīvais pētnieciskais dizains** (Geske un Grīnfelds, 2006; Kroplis un Raševska, 2004) jeb hibrīdais pētījuma dizains (kvantitatīvā un kvalitatīvā pētījuma dizaina kombinācija). (Lasmanis, 2008)

Pētījuma vairākos posmos tika izmantota **jaukto metožu pieeja** (*mixed methods approach*), kombinējot kvantitatīvās un kvalitatīvās pētījumu metodes. Zinātnieki šo pieeju

izprot kā tādu, kurā pētnieks vāc, analizē un integrē kvantitatīvos un kvalitatīvos datus (t.sk., secīgi vai paralēli vairākos viena pētījuma posmos). (Mārtinsone u.c., 2011) Šīs pieejas izvēli pamato fakts, ka pētījuma mērķis saistīts gan ar vispārināta, gan detalizēta skatījuma uz pētāmo parādību iegūšanu. Pamatā izvēlei ir arī izpratne par tradicionālo pētīšanas metožu ierobežojumiem transformatīvā jaukto metožu vidē sociālajās zinātnēs. Šajā pētījumā izvēlētās kvalitatīvās un kvantitatīvās metodes tiek skatītas kā viena nepārtraukta pētījuma sastāvdaļas. Tās izvēlētas atkarībā no pētījuma mērķa un katrā pētījuma posmā veicamajiem uzdevumiem.

Izvēlētajā pētījuma dizainā ir iespējama kvantitatīvo un kvalitatīvo metožu jaukšana jeb triangulācija (2.1. attēls). Vienlaicīgi tiek vākti gan kvantitatīvie, gan kvalitatīvie dati, tie tiek analizēti un apvienoti un rezultāti tiek izmantoti, lai pilnīgāk izprastu problēmu. Šī dizaina priekšrocība ir tā, ka tajā tiek savākta informācija no abiem datu veidiem: kvantitatīvie dati nodrošina vispusīgu pārskata informāciju, bet kvalitatīvie dati sniedz informāciju par saturu un būtību. Salīdzinot kvantitatīvo un kvalitatīvo datu analīzes rezultātus, iespējams izdarīt secinājumus – vai abu veidu datu rezultāti apstiprina viens otru vai ir pretrunā. (Lasmanis u.c., 2008)



2.1. attēls. Pētījumā izmantoto metožu triangulācija

Kopumā pētījumā izmantota jaukto metožu pieejas **secīgā procedūra** (2.1.attēls): empīriskais pētījums tika sākts ar kvantitatīvu metodi (aptauju), bet pēc tam tika izmantotas kvalitatīvās pētniecības metodes (fokusgrupu diskusija, dokumentu analīze, intervijas), lai iegūtu plašāku un detalizētāku kvantitatīvās stratēģijas rezultātu skaidrojumu. Pētījuma secinājumi balstīti uz abu izmantoto stratēģiju rezultātiem.

Pētījumā iegūto datu masīvu galvenokārt veido kvalitatīvie dati, līdz ar to pētījumā dominē tā kvalitatīvais aspekts, kas sasaucas ar pētījuma lietišķo būtību. Interpretācijas gaitā tiek integrētas kvalitatīvajā un kvantitatīvajā pētījumā gūtās atziņas. Šī pētījuma dizaina mērķis ir izmantot kvantitatīvus datus un rezultātus, lai apstiprinātu kvalitatīvā pētījumā iegūtos rezultātus. Šāda pētījuma dizaina izvēle ir pamatota ar pētījuma iekšējo loģiku un vajadzībām, kā arī ar to, ka, kā apgalvo vairāki zinātnieki (Kropļijs un Raščevska, 2004; Mārtinsone u.c., 2011), izmantojot jauktās kvalitatīvās un kvantitatīvās pētījuma metodes, tiek kompensēti ierobežojumi,

kuri piemīt katrai metodei atsevišķi, un tiek papildinātas šīs metodes, tā paaugstinot pētījuma kopējo validitāti.

Pētījuma dizaina izvēli pamato nepieciešamība izprast pilnīgāk pētījuma problēmu un nodrošināt, lai pētījuma rezultātā izstrādātā tālākizglītības koncepcija būtu holistiska, jo docētāja profesionālā pilnveide notiek sistēmā un veselumā (skat. 1.4. apakšnodaļu). Kvalitatīvās stratēģijas dominances gadījumā pētījuma metode (instruments) un pētnieks veido vienotu veselumu, savstarpēji bagātinās, tiek veikts radošs pētniecisks un organizatorisks darbs, kas dod iespēju izziņāt apkārtējo sociālo vidi. (Mārtinsone u.c., 2011)

Pētījuma metožu izvēli ietekmēja to atbilstība pieaugušo izglītības dalībnieku izpētes pamatprincipiem un iespēja tās izmatot augstskolu docētāju tālākizglītības procesā (piem., fokusgrupu diskusija). Kvantitatīvās un kvalitatīvās pētnieciskās pieejas miksēšanu pieaugušo izglītības un mūžmācīšanās fenomenu izpētē uzsver arī pieaugušo izglītības pētnieks P. Džarviss. Viņš (Jarvis, 2004) uzsver, ka kvantitatīvā pētniecība piedāvā mērāmas lietas, dod faktus, bet tie ir bez nozīmes, tāpēc tiem jāpiešķir jēga. Piemēram, var izskaitīt vārdus lappusē – tas ir izmērāms, bet tas neko nepasaka par šo vārdu nozīmi, jēgu. To var iegūt, tikai interpretējot faktus jeb dodot tiem nozīmi, kas nav kvantitatīva. Var izmērīt dalībnieku iesaistīšanos formālajā un neformālajā izglītībā, bet, lai fakti ietekmētu gan izglītības politiku, gan pedagoģisko praksi, nepieciešams tos interpretēt. Faktu nozīme nav pati par sevi saprotama, tāpēc ir nepieciešama faktu (kvantitatīvs) interpretācija (kvalitatīvs), lai iegūtu jēgu un iegūtu zināšanas.

Veiktā pētījuma metodoloģiskie pamati balstīti humānisma un dialogiskās prakses izpētes (vācu val. – *Dialogische Praxisforschung*) koncepcijā. Humānisma galvenais princips ir rēķināšanās ar cilvēka interesēm, vajadzībām un spējām. Prakses izpētes uzdevums ir uz izmantošanu orientētu, teorētiski pamatotu izpētes rezultātu iegūšana. Pētniece pašu pētījuma procesu saprot kā daļu no šīs prakses, ko viņa pēta. Dialogiskajā prakses izpētē pamatpieņēmums ir, ka cilvēki ir spējīgi izteikt atziņas, komunicēt un radīt zināšanas un ir līdzatbildīgi par saviem dzīves apstākļiem. (Ēriksens, 2011; Fahr, 2009) Kā atzīmē F.Meirings (Mayring, 2002), pēc kvalitatīvās domāšanas teorijas nostājas vadoties, kvalitatīvajā pieejā pētnieks nevar tikt skatīts statistiski attiecībā pret izpētes priekšmetu. Gan pētījuma priekšmets, gan pētnieks pētījuma procesā (kas ir interaktīvs process) mainās. Jāatzīmē, ka visu pētījuma veikšanas procesu promocijas darba autore pati uztvēra kā savas profesionālās pilnveides procesu. Pētījuma gaitā attīstījās pētnieces kompetences, arī viņa bija un ir kā studente/ cilvēks, kas mācās (vācu val. *Lernende*; angļu val. *learner*). Šī perspektīvu maiņa atbilst izpratnei par jauno mācīšanās kultūru, konkrēti – par jaunajām docētāju (vācu val. *Lehrenden*) un studentu (vācu val. *Lernenden*) lomām. Tādējādi attīstās arī mācīšanos veicinoša pētniecības kultūra (vācu val. *Lernförderliche Forschungskultur*), kurā pētnieks sevi saprot kā cilvēku, kas mācās un pētniecības procesā arī piedzīvo mācīšanos. (Fahr, 2009)

Autore kā pētniece bija iesaistīta visos pētījuma posmos. No šīs pozīcijas raugoties, pētījums skatāms kā līdzdalības novērojuma pētījums (vācu val. *Partizipative Aktionsforschung*). Līdzdalīgais novērojuma un darbības pētījums ir nozīmīgākā metode antropoloģisko zināšanu ieguvei par sabiedrību, tās grupām un indivīdiem. Tajā tiek uzsvērtā pētnieka paša dalība sabiedrības aktivitātēs, vienlaikus sistemātiski attēlojot sociālo procesu tajās (Ēriksens, 2010; Fahr, 2009) un introspektīvi fiksējot savus subjektīvos priekšstatus par pētījuma priekšmetu. (Kroplijs un Raščevska, 2010)

Jaukto metožu pieeja pētījumā un pētījuma autores praktiskās intereses pētījuma procesa organizācijā izmantot pētāmās prakses elementus, pamato interpretatīvās paradigmas izvēli pētījuma rezultātu analīzē un vispārināšanā. Interpretatīvā paradigma tiecas izprast cilvēku pieredzes subjektīvo pasauli, ir virzīta uz apzinātu darbību, ir orientēta uz vajadzībās pamatotām izmaiņām nākotnē. (Radnor, 2002) Tā atbilst humānpedagoģijas būtībai – rada vidi ikviena attīstībai un palīdz katram pašam attīstīt savu potenciālu. Šīs paradigmas būtība aptver indivīdu pieredzi, viņu ikdienas savstarpēju mijiedarbību. Tās mērķis ir izprast cilvēku darbību, kā konkrētā parādība izpaužas noteiktā vietā, laikā un situācijā konkrētā sociālā vidē. Promocijas darba pētījumā interpretatīvās paradigmas izvēli noteica izmantotā sociālā konstruktīvisma, subjektīvisma un simboliskā interakcionisma teoriju atbilstība interpretatīvajai paradigmai, kā arī pētījuma autores praktiskā interese holistiskas koncepcijas izstrādes īstenošanā turpmākajā pedagoģiskajā darbībā.

Turklāt interpretatīvā paradigma pieaugušo mācīšanas un mācīšanās procesu izpētē Eiropā tiek izmantota jau no 20. gs. 70. gadiem līdz ar socioloģiskā virziena *simboliskais interakcionisms* ienākšanu pieaugušo izglītībā. Teorētiski tā cieši saistīta ar konstruktīvisma teorijas idejām. Kā pretstats interpretatīvajai paradigmai tiek minēta normatīvā paradigma, kurā apriori uzskatīts, ka cilvēki noteiktās situācijās uztver un rīkojas vienādi, pārņemot (iemācoties) noteikumus, kas jāievēro noteiktajā sociālajā sistēmā. Cilvēkiem kā sabiedrības locekļiem tiek piedēvētas sabiedriski noteiktas iegūtas dispozīcijas un sagaidīta noteiktu lomu izpilde. Savukārt interpretatīvajā paradigmā interakcija tiek skatīta kā interpretatīvs process un nav runa par iepriekš strikti definētu lomu izpildi. Kā metodes šajā paradigmā tiek izmantotas novērošana, grupu diskusijas, (naratīvās) intervijas (biogrāfiskā pieeja), kā arī dokumentu analīze. Interpretatīvā paradigma tiek izmantota, pētot, piemēram, tālākizglītības kursus, atklājot adresātu un dalībnieku dzīves telpu, vajadzības un tālākizglītības organizatoru viedokli. Interpretatīvās paradigmas eksplīcīta didaktiskā izmantošana ir iespējama arī pieaugušo izglītības nodarbībās, piemēram, darbsemināros, kur tiek izvērtēti dokumenti no prakses, analizējot tos no dažādām perspektīvām. (Arnold & Nolda & Nuissl, 2010)

Kvalitatīvās pieejas pētnieks mēģina pieņemt dalībnieku perspektīvas un domāt par viņiem viņu pieredzes un konstrukciju sistēmā, rosinot šo pieredzi atklāt pētījuma gaitā. (Kroplijs un

Raščevska, 2010) Pētījuma autorei šo principu īstenot palīdzēja iespēja kļūt par pētījuma dalībnieci (piedaloties 2006. g. fokusgrupu diskusijā, 2008.g. pavasara semestrī esot LU docētāju tālākizglītības programmas „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse” dalībniecei (doktora programmas ietvaros); no 2009.g. rudens pildot studiju metožu pienākumus divās LU docētāju tālākizglītības programmās.). Pētījuma atziņas tika iegūtas pētnieka un pētāmās realitātes dalībnieku (*aktieru*) dialogā. Tā *slēptais* mērķis bija aktualizēt pētījuma problēmu – atklājot savu pieredzi, rosināt pētījuma dalībniekus reflektēt par to. Taču vērā tika ņemta arī nepieciešamība pētniekam arvien ievērot noteiktu distanci reflektējot un abstrahējoties. No subjektīvo teoriju pieejas skatoties, likumsakarīgi, ka šāda veida līdzdalība pētījumā tieši un netieši ietekmējusi autores izpratnes par pētāmo realitāti veidošanos.

2.1.2. Pētījuma bāze un metodes

Šajā promocijas darba sadaļā tiek atspoguļotas un pamatotas pētījuma veikšanai izvēlētas un izmantotās datu ieguves, datu apstrādes un analīzes metodes un procedūras, kā arī raksturota promocijas pētījuma bāze, dalībnieki un izlases veidošanas pamatprincipi.

Pētījuma bāzes raksturojums. Pētījuma bāzi veido pētījuma procesa norises vieta (organizācija, grupa vai cita reāla cilvēkdarbības vide) (Špona un Čehlova, 2004) un pētījumā iesaistītie dalībnieki. Vide, kurā tika veikta augstskolu docētāju profesionālās pilnveides empīriskā izpēte tālākizglītības procesā un kas arī nosaka pētījuma robežas jeb lauku (Burdjē, 2004), ir Latvijas Universitātes akadēmiskā vide, kurā tiek īstenotas docētāju formālās tālākizglītības programmas. Empīriskā pētījuma bāze – dalībnieki ir pētījuma būtībai atbilstīgās mērķgrupas pārstāvji – docētāju tālākizglītības dalībnieki, organizatori un īstenotāji, kā arī studējošo pārstāvji. Ņemot vērā pētījumā izvēlēto kvalitatīvu pētījuma stratēģiju, pētījumā tika aicināti piedalīties dalībnieki, kas ir kompetenti sniegt informāciju par izziņas priekšmetu.

Katrā pētīšanas posmā atkarībā no tā uzdevumiem un izmantotajām pētīšanas metodēm dalībnieku izlase un skaits mainījās. Kopā pētījuma ietvaros organizētajās aptaujās piedalījās 330 Latvijas augstskolu esošie docētāji un topošie docētāji, fokusgrupu diskusijās – 35 dalībnieki, intervijās – 3 docētāju tālākizglītības programmu direktori/ mācību vadītāji. Daļa respondentu 2006. gada starptautiskā projekta ietvaros piedalījās gan aptaujā, gan fokusgrupu diskusijās. Divas 2011. gadā intervētās tālākizglītības programmu direktores piedalījās arī fokusgrupu diskusijās 2006. gadā.

Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes. Empīriskā pētījuma datu iegūšanai tika izmantotas un kombinētas vairākas pētīšanas metodes: aptaujas, fokusgrupu diskusijas, dokumentu analīze, intervijas. Paralēli empīriskā pētījuma norisei dažādā intensitātē tika veikta arī zinātniskās literatūras un dokumentu izpēte. Pārskats par teorētiskajā un empīriskajā pētījumā izmantotajām metodēm sniegts 2.2.tabulā.

2.2. tabula. Pētījumā izmantoto metožu pārskats pētījuma posmos

1.posms (2006-2007)	2.posms (2007-2008)	3.posms (2008-2009)	4.posms (2010-2011)
Pārskata teorētiski analītiskais pētījums			
Zinātniskās literatūras un dokumentu analīze	Zinātniskās literatūras un dokumentu analīze	Zinātniskās literatūras un dokumentu analīze	Zinātniskās literatūras un dokumentu analīze
Pieredzes empīriski aprakstošais pētījums			
Aptauja-1 (2006) Fokusgrupu diskusijas (2006) transkripcijas Nr.1, Nr.2 (starptautiska projekta pētījuma ietvaros)	Aptauja-3 (2007) Aptauja-2 (2008) Dokumentu analīze (tālākizglītības programmas kontentanalīze) (2008)	Aptauja-1 (2009) ⇨	Aptauja-1 (2010) Aptauja-3 (2010., 2011) Dokumentu analīze (tālākizglītības programmas kontentanalīze) (2010) Fokusgrupu diskusija (2011) transkripcija Nr.3 Intervijas (2011)

Pētījuma metožu izvēli konkretizēja apstākļi, ka promocijas darbā tiek izmantota arī starptautiska projekta ietvaros izstrādāts pētījuma instrumentārijs (aptaujas anketa, fokusgrupu diskusijas vadlīnijas), gan tas, ka šīs metodes raksturīgas kvalitatīvajā pētniecībā (sociālo zinātņu pētījumos būtiski papildinot kvantitatīvās pētniecības datus) un īpaši rekomendētas pieaugušo izglītības pētījumos. (Arnold& Nolda& Nuissl, 2010; Fuhr& Gonon& Hof, 2011; Jarvis, 2004) Aptauja ir vairāk raksturīga kvantitatīvajos pētījumos, bet fokusgrupu diskusija un intervija ir vairāk saistīta ar kvalitatīvo pētījumu dizainiem. (Mārtinsone u.c., 2011) Aptaujas ir kvantitatīva pētījuma instruments, kuru izmantojot, pētījumā iespējams iesaistīt lielu skaitu dalībnieku, pie kam darot to ekonomiski efektīvā veidā (rakstiski) un garantējot atklātāku un ticamāku atbilžu iegūšanu nekā, piemēram, izmantojot tikai interviju. (Geske un Grīnfelds, 2006)

Pētījuma gaitā tika izmantotas trīs **aptaujas anketas** (informācija par tām apkopota 2.3. tabulā). Aptaujas anketa Aptauja-1 (skatīt 5.1. pielikumu) bija izstrādāts starptautiskā projekta pētījuma instruments un projekta ietvaros iztulkota un adaptēta Latvijas sociālkultūras situācijai. Aptaujas anketas Aptauja-2 (5.2. pielikums) un Aptauja-3 (5.3. pielikums) tika izmantotas kā papildus datu iegūšanas veidi. Anketu Aptauja-2 izstrādāja pētījuma autore, lai iegūtu precīzāku pētījuma mērķgrupas raksturojumu (tālākizglītības dalībnieku motivāciju, gaidas u.tml.).

Savukārt anketa Aptauja-3 tiek ik gadus izmantota LU docētāju tālākizglītības programmu dalībnieku novērtējuma iegūšanai par programmas īstenošanu.

2.3. tabula. Pētījumā veikto aptauju pārskats

Aptaujas nosaukums	Aptaujas izmantošanas mērķis pētījumā/ raksturojums	Aptaujas veikšanas laiks (gadi)	Respondent u skaits	Izsoles raksturojums
Aptauja-1 „Aptaujas anketa augstskolu docētājiem” (projekta MOES anketa)	Mērķis: noteikt augstskolu docētājiem aktuālo tālākizglītības saturu un pieredzi, kas veicinājusi viņu profesionālo pilnveidi. Iegūt informāciju par docētāju tālākizglītību un tās pilnveides iespējām. Aptaujas forma: rakstveida aptauja. Aptaujas procedūra: individuāla aptauja. Rakstiskā neklātienēs aptauja (internetaptauja). Ietver slēgtos (kārtas (Likerta) skala) un daļēji atvērtos jautājumus.	2006./2007. 2009./2010.	100 82	Latvijas augstskolu docētāji un topošie docētāji (doktoranti), kuriem ir profesionālās pilnveides tālākizglītības pieredze.
		Kopā	182	
Aptauja-2 „Aptaujas anketa augstskolas docētājiem”	Mērķis: iegūt papildus informāciju tālākizglītības programmas mērķgrupas raksturojumam. Aptaujas forma: rakstveida aptauja. Aptaujas procedūra: grupveida aptauja. Rakstiskā klātienēs aptauja. Ietver slēgtos (nominālā skala), daļēji atvērtos un atvērtos jautājumus.	2008.	48	„Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakses” dalībnieki.
Aptauja-3 „Tālākizglītības programmas īstenošanas vērtējums”	Mērķis: iegūt tālākizglītības programmu dalībnieku programmas īstenošanas novērtējumu. Aptaujas forma: rakstveida aptauja. Aptaujas procedūra: grupveida aptauja. Rakstiskā klātienēs aptauja. Ietver slēgtos, daļēji atvērtos un atvērtos jautājumus.	2007. 2010. 2011. 2010.	42 (AD) 19 (AD) 18 (AD) 21(DK)	„Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakses” (AD) 2007. g. un 2010.- 2011.g. dalībnieki. „Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā” (DK) 2010. g. dalībnieki.
		Kopā	100	

Visās aptaujas anketās iekļauti gan slēgta, gan atvērta tipa jautājumi, līdz ar to rakstiskajā aptaujā tika iegūti gan kvantitatīvie, gan kvalitatīvie dati. Tika ņemts vērā, ka, dodot iespēju respondentiem uzrakstīt arī savas atbildes, viņi var izvirzīt diskusijai jaunus tēmas aspektus, tas arī nodrošina pētniekam lielāku izpratni par respondentu viedokļiem. Aptauja tika veikta, lai iegūtu situācijas „momentuzņēmumu” par docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā aktuālajām vajadzībām un iespējām. Aptaujas izlase tika veidota atbilstīgi pētījuma mērķim, kas saistīts ne tik daudz ar statistisko datu ieguvu, kā ar sociālu procesu izpēti reālā vidē un ar vēlmi izprast (Mārtinsone u.c., 2011) docētāju viedokli, izpētīt pētījuma dalībnieku viedokļu diapazonu.

Starptautiskā projekta MOES pētījuma aptaujas anketas jautājumi un fokusgrupu diskusijas vadlīnijas izstrādātas pēc projekta ekspertu grupā, izmantojot Delfi metodi (*Delphi Method*) noteiktajām augstskolu docētājiem nākotnes darbībā nepieciešamajām kompetencēm (skat. 2.4. tabulu). Delfi metode ir sistemātiska, vairāku pakāpju aptaujas veikšana/ apspriešanas/ atgriezeniskās saites iegūšana ekspertu grupā, lai prognozētu un novērtētu nākotnes attīstības tendences. Metodes nosaukums iegūts no Senajā Grieķijā pazīstamā Delfu Orākula vārda, kas deva padomus nākotnei, palīdzēja pieņemt lēmumus, kā arī rosināja cilvēkus izzināt pašiem sevi. Delfi metode ir interaktīva komunikācijas tehnika demokrātiskai lēmumu pieņemšanai. Standartizētajā delfi metodes versijā eksperti divās vai vairākās kārtās atbild uz aptaujas jautājumiem, pēc katras kārtas tiek apkopoti ekspertu viedokļi un izvirzīti turpmākai apspriešanai. Delfi metode balstīta uz principu, ka grupas spriedums („kolektīvā inteliģence”) ir drošticamāks kā tikai individuāls vērtējums. (Gorders, 1991/ tulk. 1997; Linstone & Turoff, 2002)

2.4. tabula. Augstskolu docētājiem nākotnes darbībā nepieciešamās kompetences (MOES, 2006)

Profesionālā identitāte
Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā
Eiropas Savienības valodu kompetence
Mācīšanas/ docēšanas kompetence
Studentu mācīšanās organizācijas kompetence
Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai
Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana
Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana
Didaktisko inovāciju ieviešana
Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde
Socializācija informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos

Anketā Aptauja-1 „Aptaujas anketa augstskolu docētājiem” docētāji pauda savu attieksmi pret tajā izvirzītajiem jautājumiem saistībā ar docētājiem profesionālajā darbībā nākotnē nepieciešamajām kompetencēm un saturu tālākizglītībā, kas atbilstu profesionālās pilnveides

vajadzībām. Zināms, ka attieksme ir vidēji intensīva emocionāla, dinamiska izpausme, tā aktivizējas saskarsmē ar citiem cilvēkiem un ir vērtīborientēta, to nav iespējams tieši izmērīt (Geske un Grīnfelds, 2006; *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000), taču „attieksmes noteikšana un vērtēšana iespējama, fiksējot kādas darbības vai izteikumus, kas raksturīgi šai attieksmei vai saistīti ar to”. (Geske un Grīnfelds, 2006, 117) Attieksmes mērīšanai tiek veidoti plaši un struktūras ziņā sarežģīti jautājumu vai izteikumu komplekti, uz kuriem respondentiem jānodod atbildes. Atbilžu varianti tiek piedāvāti skalu veidā, kas ļauj fiksēt respondentu viedokli. Apkopojot atbildes, var spriest par respondentu attieksmi. Anketas jautājumi un izteikumi bija jānovērtē, izmantojot Likerta skalu (nosaukta Rensisa Likerta – *Rensis Likert* – vārdā), kuru tradicionāli izmanto pētījumos pedagoģijā. Likerta skalu veido izteikumu saraksts, kuriem paredzētas jau sagatavotas vērtējošas jeb attieksmi izsakošas atbildes (parasti 4-6 atbilžu varianti). Likerta skala palīdz izvairīties no respondentu atbilžu neviennozīmības, kas var rasties brīvo atbilžu gadījumā (Geske un Grīnfelds, 2006; Kristapsone, 2008), taču jāņem vērā, ka skalas izmantošanas anketā trūkums var būt anketas aizpildīšanas ilgums, jo respondentam jālasa ne vien frāze, bet viss apgalvojums. Tomēr tajā pašā laikā, izmantojot Likerta skalas atbilžu variantus, iespējams iegūt lielu daudzumu informācijas, tā piemērota interneta aptauju anketu izveidei. (Kristapsone, 2008) Aptauju datu kodēšana ir ērta, jo pieļauj vienkāršas kodēšanas sistēmas lietošanu no 1 līdz 6, kas ļauj identificēt attieksmes virzību no negatīvas uz pozitīvu (**1 – nav nepieciešams**; 2 – gandrīz nav nepieciešams; 3 – vairāk nav nepieciešams, kā ir; 4 – vairāk ir nepieciešams, kā nav; 5 – nepieciešams; **6 – ļoti nepieciešams**).

Pētījuma pirmajā posmā (starptautiskā projekta ietvaros 2006./2007.g.) respondentiem tika elektroniski (e-pastā) Word formātā izsūtīta aptaujas anketa Aptauja-1. Respondenti tās aizpildītas nosūtīja e-pastā atpakaļ pētniekiem. 2009./ 2010.g. aptaujas anketa tika ievietota LU PPMF Pedagoģijas zinātniskā institūta (PZI) mājas lapā sadaļā „Tiešsaistes anketas” http://www.pzi.lu.lv/index.php?id=pzipetnieciba_inc7 „Aptaujas anketa augstskolu docētājiem”. Uz dažādu augstskolu docētāju – LU docētāju tālākizglītības dalībnieku e-pastiem tika nosūtīts uzaicinājums, kurā tika paskaidrots pētījuma mērķis un sniegta informācija par pētījumā iesaistīto dalībnieku anonimitātes garantēšanu un rezultātu izmantošanu tikai apkopotā veidā. Katrs potenciālais respondents e-pastā saņēma tiešu norādi uz aptaujas atrašanās vietu (adresi internetā), kā arī lietotājvārdu un paroli, lai piekļūtu anketas aizpildīšanai. Otrā posma sākumā (2009. g.) atbildējušo respondentu skaits bija samērā neliels (n=36), neskatoties uz to, ka tika veikti papildus pasākumi (nosūtīti divi atgādinājumi ar lūgumu aizpildīt aptaujas anketu), lai nodrošinātu lielāku atbildējušo skaitu. Zināms, ka pastāv iespēja, ka liela daļa uzaicināto internetaptaujās uz jautājumiem neatbild vai atbild daļēji (Mārtinsone u.c., 2011), tāpēc jāreķinās, ka var izrādīties, ka tiem, kas uz jautājumiem ir atbildējuši, ir atšķirīgs viedoklis,

attieksme, salīdzinot ar tiem, kas nav atbildējuši uz aptaujas jautājumiem. Lai mazinātu kļūdas rezultātu analīzē un interpretācijā, tas jāņem vērā. 2.5. tabulā apkopota informācija par to, uz cik docētāju e-pastiem uzaicinājumu tika izsūtīts (potenciālā izlase) un cik anketas tika aizpildītas (reālā izlase).

2.5. tabula. Dati par „Aptaujas anketa augstskolu docētājiem” (Aptauja-1) izlasi

Pazīme	2006/2007	2009/2010
Potenciālā izlase	n=150	n=345 (165+180)
Reālā izlase	n=100	n=82 (36+46)
Saņemtās atbildes (%)	67%	24%

Veicot pētījumu, tika ņemts vērā, ka kvalitatīvā pētījumā izmanto datu vākšanas metodes, kas līdzinās situācijām, kādās cilvēki savus uzskatus un attieksmi pauž reālā dzīvē, piemēram, sarunās, diskusijās. Lai nodrošinātu aptaujās savākto datu un to interpretācijas kvalitāti, būtiski bija pēc iespējas labāk izprast tajās pausto respondentu attieksmi, aptaujas jautājumu būtības izpratni. Šajā nolūkā tika organizētas **fokusgrupu diskusijas**. Fokusgrupu diskusijas izmantošanas mērķis bija izprast anketu rezultātu pamatojumu, iegūt jaunas idejas. Pētījumā fokusgrupu diskusijas tika izmantotas, lai precizētu aptaujās iegūtos kvantitatīvos datus (lai labāk izprastu docētāju pausto attieksmi anketās un pamatojumu novērtējumam). (Kroplijs un Raščevska, 2010; Mārtinsone u.c., 2011)

Fokusgrupu (arī – fokusa grupas) diskusija (angļu val. *focus group*) ir socioloģijā sabiedriskās domas un tirgus izpētē, arī citās sociālajās zinātnēs un praktiskās cilvēka dzīvesdarbības jomās pēdējā laikā samērā plaši izmantota izziņas un datu vākšanas metode. (Kroplijs un Raščevska, 2004; Mārtinsone u.c., 2011)

A. Kroplijs un M. Raščevska (2004), atsaucoties uz A. Fontanas un J. H. Freija izveidoto pieeju, raksturo, ka jēdzienu „fokusa grupa” bieži lieto attiecībā uz jebkuru grupu intervijas situāciju, kurās jautājumi balstās uz augsti attīstītu gaidu pamata. Tādējādi fokusa grupas diskusija var tikt traktēta arī kā viena no pieejām grupu intervijām (intervija, kas tiek organizēta ar vairāk nekā vienu respondentu, t.i., grupas vidē). A. Lasmanis (2008) norāda, ka par fokusa grupu diskusiju dēvē nestrukturētu grupu interviju. Grupas diskusijā respondentiem ir iespēja izpaust savas domas un attieksmi pret konkrētu jautājumu, situāciju, nevis tikai atbildēt uz intervētāja jautājumiem. Parasti fokusgrupu diskusijas tiek organizētas ar personām, kuras attiecīgajā tematiskajā jomā ir pieredzējušas.

H. H. Krīgers (Krüger, 2002) norāda, ka grupu diskusijas metode (vācu val. – *Gruppendiskussionsverfahren*) pieder pie kvalitatīvajām pedagoģijas pētniecības metodēm, bet neaizstāj interviju. Viņš paudis arī nožēlu, ka grupu diskusijas metodi līdz šim samērā reti izmanto kvalitatīvajā pedagoģijas pētniecībā. Fokusgrupa ir „pētījuma metode, kurā izmanto atvērtu grupas mijiedarbību, lai moderators (pētnieks) gūtu dziļāku izpratni par dalībnieku

attieksmēm un viedokļiem. Fokusgrupas dalībnieki var mijiedarboties un reaģēt viens uz otra viedokļiem”. (Mārtinsone u.c., 2011, 272)

Fokusgrupu veido samērā neliela – 8-10 īpaši izvēlētu cilvēku grupa (R. Garleja (2001) norāda 6-15 dalībnieku skaitu; K. Mārtinsone u.c. (2011) atzīmē, ka maksimālais skaits ir 12 cilvēki), kas diskutē par kādu specifisku tematu, problēmu – brīvā diskusijā izsaka savu viedokli. Diskusijas mērķis ir noskaidrot noteiktu grupu un sabiedrības daļas uzskatus. Diskusiju vada vadītājs – moderators, kura galvenais uzdevums ir veicināt iespējami brīvu gaisotni, lai izteiktās idejas būtu patiesas un dalībniekiem nebūtu diskomforta izjūtas, kā arī rosināt visus diskusijas dalībniekus aktīvi paust savu viedokli par apspriežamo tematu, neļaujot novirzīties sarunai ārpus konkrētā temata. Fokusa grupas diskusijas gaita parasti tiek fiksēta audioierakstā vai videoierakstā. Fokusa grupas diskusijas ilgums ir 90–150 minūtes. Fokusa grupas diskusijas parasti ir elastīgas. Šī metode var noderēt, lai iegūtu informāciju arī anketu jautājumu sastādīšanai un alternatīvu variantu formulēšanā. (Garleja, 2001; Grīnings, 2004; Krüger, 2002)

Grupas vidē, salīdzinot ar individuālajām intervijām, tiek akcentēti diezgan atšķirīgi temati. Grupu intervijas aktivizē respondentus un lielākā mērā rosina uz atklātību, ir piemērota neformālai grupas viedokļa izpētei. Uz diskusijas bāzes, atšifrējot diskusijas materiālu, var spriest par kolektīvam (tā orientācijai), videi, kuru pārstāv diskusijas dalībnieki, specifiskām iezīmēm; grupas viedoklis var atklāt būtisku kolektīvu pieredzi. (Krüger, 2002; Kroplis un Raščevska, 2004) Tiek atzīmēti arī vairāki metodes izmantošanas trūkumi pētniecībā. Piemēram, šo metodi nevar izmantot statistisku datu iegūšanai. Jāņem arī vērā, ka grupu intervijās, t.sk. fokusgrupas diskusijā, var tikt iegūts samērā daudz liekas informācijas. Pastāv risks, ka grupas viedoklis var tikt apzināti ievirzīts. Diskusiju vadītājam šādas situācijas jānovērš un maksimāli objektīvi jānodrošina visu dalībnieku iesaistīšanās. (Garleja, 2001; Grīnings, 2004; Kroplis un Raščevska, 2004)

Fokusgrupas diskusiju izmanto arī gadījumos, kad pētnieks vēlas izzināt, vai pētījuma problēma izraisa interesi un kādu interesi. (Lasmanis, 2008) Tas šajā pētījumā guva apstiprinājumu un plašāk analizēts promocijas darba 2.2.4.nodaļā pētījuma rezultātu analīzes daļā. Fokusgrupu diskusijas veicināja arī jaunu ideju rašanos, izstrādājot izmaiņu ieviešanas praktiskos risinājumus docētāju tālākizglītības koncepcijā.

Kā metodes priekšrocība tiek uzsvērts, ka tā ir laba metode, lai noskaidrotu cilvēku viedokli un tā iemeslus. Metode samērā īsā laikā ļauj iegūt daudz informācijas. Grupas diskusijas gaitu būtiski ietekmē grupas sastāvs un dinamika. Diskusijas vadītājs diskusiju atklāj ar tematiski stimulējošu jautājumu, un vada tālāku sarunu, tematiski nodrošinot vai arī ietekmējot diskusijas interakcijas dinamiku. Prasmīgi vadot diskusijas, ir iespējams saņemt informāciju no visdažādākajām grupām. Būtiska priekšrocība ir metodes elastīgums: fokusgrupas diskusiju var

izmantot kā atsevišķu kvalitatīvo datu vākšanas metodi, kā arī to kombinēt ar citām kvalitatīvās vai kvantitatīvās pētniecības metodēm jaukto metožu dizainu ietvarā. To var izmantot gan reālās dzīves apstākļos, gan mākslīgi veidotos apstākļos, lai pētītu sociālo pasauli vai lai to mainītu. (Mārtinsone u.c., 2011)

Promocijas darba pētījumā organizētas un analizētas trīs fokusgrupu diskusijas (divas fokusa grupas diskusijas tika organizētas starptautiskā projekta ietvaros 2006. g. 1. jūnijā (12 un 9 dalībnieki) un viena, kas veikta promocijas darba pētījuma noslēdzošajā posmā 2011. gada 23. maijā (14 dalībnieki)). Fokusgrupu diskusiju mērķis bija noskaidrot augstskolu docētāju, tālākizglītības organizatoru un studentu viedokli par augstskolas docētājiem nepieciešamajām kompetencēm un to pilnveides iespējām tālākizglītībā. Kopā fokusgrupu diskusijās piedalījās 35 dalībnieki. Atsevišķi skaitliskie rādītāji par dalībniekiem skatāmi 2.6. tabulā, bet izvērstāka informācija par fokusgrupu diskusijas norisi, dalībniekiem un jautājumiem apkopota 6.- 9. pielikumā.

2.6. tabula. Fokusgrupu diskusiju dalībnieku skaits

Fokusgrupa Dalībnieki (n=skaits)	1. fokusgrupas diskusija (F06_01 – F06_12)	2. fokusgrupas diskusija (F06_13 – F06_21)	3. fokusgrupas diskusija (F11_22 – F11_35)
Docētāji (n=22)	n=7	n=4	n=11
Eksperti (n=6)	n=2	n=3	n=1
Studenti (n=7)	n=3	n=2	n=2
Kopā (n=35)	n=12	n=9	n=14

Starptautiskā projekta pētījuma ietvaros izstrādātajos ieteikumos fokusgrupu diskusiju dalībnieku sastāvam tika rekomendēts vienā grupā iekļaut 8-10 personas. Fokusgrupu dalībniekiem katram bija jāpārstāv kāda no trīs grupām:

- **Eksperti:**
 - o Augstskolu docētāji, kuri piedalās citu augstskolu docētāju sagatavošanā un tālākizglītošanā.
 - o Izglītības iestāžu vadītāji ar pieredzi inovāciju ieviešanā studiju programmās, programmu veidošanā u.tml. (ja iespējamas, arī citu Eiropas valstu pārstāvji).
 - o Profesoru grupu vadītāji.
 - o Studiju programmu konsultanti/metodiķi.

- **Docētāji:**
 - o Docētāji ar vairāk nekā 5 gadu pieredzi pedagoģiskajā darbā augstskolā.
 - o Jaunie docētāji ar mazāku nekā 5 gadi pedagoģiskā darba pieredzi augstskolā.
- **Studenti**
 - o Studenti, kuri iegūst otru augstāko izglītību (vēlams, lai viņi būtu iepriekš studējuši kādā citā augstskolā).
 - o Studenti ar darba pieredzi.
 - o Studenti ar pieredzi kursu vadīšanā, docēšanā, metodikā.

Fokusgrupu organizācijas stratēģijas. Visās trijās fokusgrupu diskusijās dalībnieku sastāvs bija atšķirīgs. Pirmo divu fokusgrupu dalībnieki no starptautiskā projekta koordinatori Latvijā bija saņēmuši uzaicinājumi piedalīties pētījumā. Pirmajā fokusgrupas diskusijā piedalījās arī vienas Vācijas augstskolas docētājs. Trešo fokusgrupu veidoja jau eksistējošas grupas pārstāvji (docētāju tālākizglītības programmas dalībnieki, kas viena semestra garumā bija kopā mācījušies). Fokusgrupu dalībnieki tika lūgti piedalīties diskusijā kā noteiktas populācijas (augstskolu docētāju) pārstāvji, kuriem ir pieredze formālajā tālākizglītībā. Projekta ietvaros veiktajās fokusgrupu diskusijās pamatjautājumu kopumu veidoja moderatora lūgums (pēc fokusgrupas diskusijas vadlīnijām) iesaistīties aktivitātē – veikt piedāvāto docētājam nepieciešamo kompetenču ranžēšanu. Starptautiskā projekta ietvaros izstrādātajā instrumentārijā fokusgrupas diskusijas vadlīnijas sasaucas ar aptaujas anketas jautājumiem. Būtiski fokusgrupas diskusijās bija uzklaut pamatojumu anketā piedāvāto kompetenču ranžējumam (anketas 11. jautājums) (kādu nozīmi un kāpēc docētāji piešķir). 2011. gadā organizētajā fokusgrupas diskusijā blakus ranžēšanai tika izvirzīti citi promocijas darba pētījuma autores izvirzīti papildjautājumi. Jāņem vērā, ka 2011.g. fokusgrupas moderatore bija pati pētījuma autore, kuras pieredze un izpratne pētāmajā problēmā pa šo laiku bija augusi.

Datu vākšanas un analīzes process. Pirms fokusgrupas diskusijām moderatori iepazinās ar projektā izvirzītajām vadlīnijām diskusijas norisei, uzdodamajiem jautājumiem. Fokusgrupas dalībnieki saņēma sagatavotu darba lapu ar ranžējamajām kompetencēm (skat. 7. pielikumu). Visas fokusgrupu diskusijas tika ierakstītas diktofonā. Mutiski pirms diskusijas tika lūgta dalībnieku piekrišana sarunas ierakstīšanai ar nosacījumu, ka, atšifrējot audio ierakstu, katram fokusgrupas dalībniekam tiks piešķirts šifra numurs. Tādējādi tika ievērota pētījuma ētikas pamatprasība, lai panāktu brīvu un atklātu diskusiju, nodrošinot grupas dalībnieku anonimitāti un konfidencialitāti. Diskusijas sākumā moderators īsi iepazīstināja ar sevi, savu lomu, ar diskusijas pamatnoteikumiem un vadīja diskusiju saskaņā ar iepriekš izstrādātajām vadlīnijām. Moderators

uzsvēra dalībnieku ieguldījuma nozīmi pētījumā. Dalībnieki tika mudināti izteikt savas pārdomas, dalīties pieredzē.

Fokusgrupas diskusiju audio ieraksti tika pārveidoti transkripcijas formā (transkripcijas skatīt 9. pielikumā).

Fokusgrupas diskusiju datu analīzei tika izmantota kontentanalīze. Daļa no fokusgrupu diskusijās iegūtajiem kvalitatīvajiem datiem (kompetenču ranžējums) pirms to interpretācijas tika kodēti kvantitatīvi (kvantificēti), un, līdzīgi kā aptaujās iegūtais ranžējums, šie dati tika apstrādāti, izmantojot statistiskās datu apstrādes funkcijas datorprogrammā Microsoft Office Excel 2007. Pētījumam izvēlētā teorētiskā pieeja un pētījuma dizains, noteica, ka vislabāk iegūtos datus atspoguļot, saglabājot pašu dalībnieku izteikumus, izmantojot dalībnieku citātus ilustrācijām. Analīzē iekļauta arī grupu mijiedarbības analīze (pirmajās divās diskusijās dalībnieki ietekmējās no ekspertu viedokļiem; trešajā vairāk viens otru papildināja, izvirzīja savas versijas; pirmajās divās – jēga tika radīta cilvēku mijiedarbības procesā, grupas procesā var ieraudzīt to, kā tika konstruēti, pausti, aizstāvēti, mainīti viedokļi un idejas; trešajā – indivīdiem bija savas personīgās idejas, uzskati, izpratne, kas tika stimulēta grupas situācijā).

P.Džarviss (Jarvis, 2004) apraksta grupu diskusijas kā vienu no visbiežāk izmantotajām pieaugušo mācīšanās metodēm. Arī vairāki citi pieaugušo pedagoģijas un augstskolas pedagoģijas pētnieki (Moran, 2001) atzīst, ka fokusgrupas diskusija ir gan metode pētniecībā, gan arī formāts, ko īstenot augstskolās, diskutējot par aktuāliem problēmjautājumiem.

Lai izvērtētu Latvijā pastāvošos docētāju tālākizglītības organizatoriskos pamatnosacījumus, empīriskajā pētījumā kā datu vākšanas metode tika izmantota arī **dokumentu analīze**. Tā ietvēra valsts politikas normatīvo aktu, augstskolas izstrādāto normatīvo dokumentu un Latvijas Universitātē īstenoto docētāju tālākizglītības programmu analīzi. Dokumentu analīzei tika piemērota kvalitatīvā kontentanalīze. Tā tika veikta pēc kritērijiem, kas savstarpēji atbilst citu pētījumā kvalitatīvai analīzei pakļauto datu analīzei. Docētāju tālākizglītības programmu kontentanalīzes rezultāti savstarpēji papildina fokusgrupu diskusijās un aptaujās iegūtos rezultātus.

Pētījumā noslēguma posmā, kad pētījuma autore jau bija uzkrājusi pietiekami lielu materiāla daudzumu un bija nepieciešams dziļāk piekļūt pētāmo jautājumu būtībai (Lasmanis, 2008), kā arī iegūt pētījumā izvirzīto ideju ekspertnovērtējumu, tika veiktas strukturētās individuālās intervijas jeb fokusētās **intervijas** (Mārtinsone u.c., 2011; Mayring, 2002; Radnor, 2002) ar LU īstenoto četru docētāju tālākizglītības programmu trīs direktoriem. Šo interviju veida izvēli noteica to izmantošanas mērķis: izzināt docētāju tālākizglītības programmu īstenošanas ekspertu viedokļus par docētāju tālākizglītības attīstības nepieciešamību un perspektīvu.

Intervijas veido starppersonu lomu spēle, kurā viens ir **intervētājs** – persona, kura uzdot jautājumus, bet otra persona, kura atbild uz šiem jautājumiem, ir intervējamais jeb **respondents**. Intervija – viens no kvalitatīvās pētniecības instrumentiem – tika izmantota, izvērtējot tās priekšrocības (Albrehta, 1998; Geske un Grīnfelds, 2006) pētījumā:

- intervijas ir piemērotas detalizētas, padziļinātas informācijas iegūšanai, pētniekam ir iespēja uzdot precizējošus jautājumus vai papildjautājumus;
- intervijas verbālo informāciju papildina tās laikā iegūtā papildinformācija no respondenta neverbālā ceļā, novērojot reakciju, mīmiku, žestus, noskaņojumu, gūt priekšstatu par attieksmi;
- intervijas jautājumus var paskaidrot, atkārtot, formulēt respondentam saprotamākā formā.

Šajā pētījumā intervija tika izvēlēta arī tāpēc, ka tai paredzētā mērķgrupa ir neliela (3 respondenti), intervējamās personas nav tālu cita no citas (sastopamas vienā augstskolā), tomēr viņu viedoklis pētāmās problēmas risināšanā ir ļoti nozīmīgs. Tika ņemts vērā, ka nav divu pilnīgi vienādu interviju; ka intervijā iegūto datu kvalitāti ietekmēs intervētāja un respondenta sadarbība intervijas laikā (intervētāja intervēšanas prasme, spēja reaģēt uz intervējamās personas atbildēm; respondenta ieinteresētības uzdotajos jautājumos).

Par pētījuma mērķim piemērotāko tika atzīts **daļēji strukturētas intervijas** (Geske un Grīnfelds, 2006) veids. Pirms interviju veikšanas tika sagatavots jautājumu saraksts (10. pielikums), kuri varētu būt noderīgi tādas informācijas iegūšanai, kas veicinātu pētījuma mērķa sasniegšanu. Jautājumi tika formulēti tā, ka tika sagaidītas respondenta brīvās atbildes (naratīva pieeja), kas samazina intervējamās personas noskaņojumu sociāli vēlamu atbilžu sniegšanai. Jautājumi ar brīvām atbildēm vienmēr ir informatīvāki nekā slēgta tipa jautājumi. Tika paredzēta arī papildjautājumu uzdošana, lai iegūtu precīzāku informāciju. Daļēji strukturētas intervijas nodrošina objektīvas un saskanīgas informācijas iegūšanu, atvieglo tālāku informācijas apstrādi – klasificēšanu, kodēšanu, analīzi.

Intervijām tika sagatavota ievaddaļa, ar kuru intervētājs sāka darbu (sasveicināšanās, intervijas mērķa, norises izklāsts), paužot cieņu pret intervējamo. Tika ņemts vērā, ka intervijās nav vēlams uzdot pārāk daudz jautājumu, jo tādējādi grūti uzturēt intervējamās personas motivāciju, koncentrēšanos. Intervētājs intervijas laikā centās ievērot neitralitāti, neuzdodot uzvedinošus jautājumus, nesakot priekšā iespējamās atbildes. Intervijas struktūra tika veidota tā, lai pēc tam ērti būtu apkopot un analizēt rezultātus.

Intervijas tika ierakstītas diktofonā. Intervijas sākumā tika lūgta mutiska atļauja sarunu ierakstīt, kā arī pateikts intervijas mērķis. Pēc tam autore (intervētāja) šīs intervijas transkribēja, noformēja transkripciju un nosūtīja to e-pastā katram intervētajam ekspertam individuāli, ar

lūgumu iepazīties ar transkripciju, ja nepieciešams veikt korekcijas. Interviju audioierakstu atšifrējums transkriptu veidā pievienots darba 11. pielikumā. Transkripcijas veido bāzi iegūto izteikumu (datu) izvērtējošai interpretācijai pētījumā. (Mayring, 2008)

Datu apstrādes un analīzes metodes. Lai nodrošinātu iegūto rezultātu ticamību, validitāti un objektivitāti, aptaujās un fokusgrupu diskusijās iegūto kvantitatīvo datu apstrādei un analīzei tikai izmantota statistiskā analīze, bet kvalitatīvo datu analīzei – kontentanalīze.

Datu statistiskā analīze. Aptaujas anketas Aptauja-1 kvantitatīvie dati apstrādāti, izmantojot programmu SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*, v.18.0), bet aptaujas anketas Aptauja-2 un Aptauja-3, kā arī fokusgrupu diskusijās iegūtie kvantitatīvie dati (atbilstīgi respondentu un datu daudzumam) apstrādāti, izmantojot statistikas metodes datorprogrammas Microsoft Office Excel 2007 vidē.

Analizējot datus SPSS vidē, tika veikts Kronbaha alfa tests, noteikts biežuma sadalījums, būtiskuma līmenis un Pīrsona korelācijas koeficients. Lai noskaidrotu vai ar aptaujas anketu iegūtie rezultāti ir ticami un atbilstīgi, tika aprēķināts Kronbaha alfa (*Cronbach's Alpha*) koeficients. Pētījuma anketai Aptauja-1 „Aptaujas anketa augstskolu docētājiem” (MOES projekta anketa) tika veikta arī atbilstības analīze (*Reliability analysis*), izmantojot Kronbaha alfa testu, kas mēra, cik lielā mērā jautājumu kopums ir savstarpēji saskaņots un atbilstošs. Jāņem vērā, ka Kronbaha alfa pamatā tieši ir paredzēta viendimensionālu anketu testēšanai (kur visi jautājumi tiek mērīti ar vienas un tās pašas skolas palīdzību), tādēļ šajā pētījumā šī koeficienta izmantošana ir atbilstīga. Kronbaha alfa tiek rēķināta pēc formulas:

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N - 1) \cdot \bar{r}},$$

kur N ir vienību (jautājumu) skaits un r ir vidējā vienību savstarpējā korelācija. Līdz ar to ir skaidrs, ka augstāka jautājumu savstarpējā korelācija nodrošina viendabīgāku problēmas izpēti un lielāku jautājumu atbilstību tai – proti, jo koeficients ir tuvāks 1, jo jautājumu atbilstība ir augstāka (*UCLA Academic Technology Service*, n.d.). Kronbaha alfa tests anketai Aptauja-1 uzrādīja koeficientu 0,972, kas ir ļoti augsts rādītājs. Pasaulē ir pieņemts, ka šāda veida pētījumos jautājumu atbilstība ir pieņemama jau pie koeficienta 0.3-0.6 .

Programmā SPSS dati apstrādāti, katram jautājumam veidojot biežuma tabulu (skaits (n) un procentuālais sadalījums) un aprēķinot vidējos nozīmīguma rādītājus skalā no 1 (nav nepieciešams) līdz 6 (ļoti nepieciešams). Procentuālais sadalījums norāda uz īpatsvaru mērķa grupā (cik no visiem respondentiem atbilst noteiktam rādītājam); vidējais rādītājs liecina par vidējo nozīmīguma līmeni. Lai noteiktu iespējamās atšķirības mērķa grupā, dati aprēķināti

šķērsgriezumos pēc vairākiem respondentu personīgajiem parametriem: dzimums, amats, darba stāžs, augstskola, kurā strādā, izglītības joma.

Lai noteiktu, vai starp augstskolu docētāju tālākizglītības satura dažādajiem aspektu vērtējumiem pastāv saistība, tika aprēķināta mainīgo lielumu savstarpējā korelācija (veikta to saistības analīze), izmantojot Pīrsona korelācijas koeficientu. Tas parāda saistību starp diviem mainīgajiem lielumiem un ir robežās no -1 (negatīva lineārā saistība – zemākas viena mainīgā lieluma vērtības ir saistītas ar augstākām otra mainīgā lieluma vērtībām) līdz +1 (pozitīva lineārā saistība – augstākas viena mainīgā lieluma vērtības ir saistītas ar augstākām otra mainīgā lieluma vērtībām). (Бююль & Цефель, 2003)

Microsoft Office Excel 2007 vidē tika izmantotas funkcijas: summēšana, ranžēšana, primārā statistisko parametru aprēķināšana (vidējā vērtība, sadalījuma atbilstība normālajam likumam, atlases salīdzināšana pēc dažādiem statistiskajiem parametriem u.c.).

Analizējot kvalitatīvos datus (pētījuma dalībnieku teikto un rakstīto, kā arī docētāju tālākizglītības īstenošanu LU reglamentējošos dokumentus un tālākizglītības programmu/ kursu aprakstus), uzdevums bija atklāt to nozīmi pētījuma kontekstā. Lai to izdarītu, tika lietota kvalitatīvo datu analīzes metode – **kontentanalīze** (*contentanalysis*). Kontentanalīze jeb satura analīze ir gan datu iegūšanas veids, gan arī datu analīzes veids. Ņemot vērā, ka kontentanalīzei ir divi līmeņi (Geske un Grīnfelds, 2006) – manifestējošais un interpretējošais – vispirms tika veikta tekstuālās informācijas aprakstošā analīze par dokumentu saturu, neanalizējot satura jēgu. Savukārt pēc tam – interpretējošajā līmenī kontentanalīze tika veikta, analizējot dokumentu būtību atbilstīgi teorētiskajā pētījumā noteiktajām pētījuma kategorijām. Kā datu analīzes metode tā tiek izmatota gan kvantitatīvajās, gan kvalitatīvajās pētījuma stratēģijās. Kvantitatīvā kontentanalīzes pieejā teksts tiek reducēts skaitliskā formā, bet kvalitatīvā kontentanalīze ir pētījuma metode tekstuālo datu satura subjektīvai interpretācijai, izmantojot kodēšanas un tēmu izdalīšanas sistemātisku klasifikācijas procesu. „Kvalitatīvā kontentanalīze akcentē datu un to konkrēto kontekstu integrētu skatījumu, kas ļauj pētniekam interpretēt sociālo pasauli subjektīvā, tomēr zinātniskā veidā. Metodes zinātnisko stiprumu nosaka sistemātiskas kodēšanas process.” (Mārtinsone u.c., 2011, 227) Kvalitatīvā kontentanalīze pēta tekstā apslēptās tēmas un kategorijas, norāda uz dažādiem teksta satura līmeņiem: primāro saturu jeb galvenajām idejām un tēmām, latento saturu jeb konteksta informāciju. Kontentanalīze jeb teksta satura analīze pētījumos pedagoģijā līdzīgi kā citās sociālajās zinātnēs tiek izmatota dokumentu, programmu un cita veida tekstu analīzei. (Špona un Čehlova, 2004) Pētījumā teksta satura analīzē tika atlasīti jēdzieni un izteikumi no aptaujas anketām (respondentu izvērsti sniegtās atbildes), fokusgrupu diskusijām un intervijām. Tie interpretēti atbilstīgi pētījuma priekšmetam, mērķim un pētījuma jautājumiem.

Promocijas darba 2.1. nodaļā tika raksturota pētījuma metodoloģija, organizācija un norise, pamatojot katru pētījuma izstrādes posmu un izvēlētās pētījuma metodes. Savukārt turpmāk promocijas darbā tiks atspoguļoti docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā empīriskajā izpētē iegūtie rezultāti un veikta to izvērsta analīze.

2.2. Pētījuma rezultāti

2.2.1. Augstskolu docētāju formālās tālākizglītības institucionālā organizācija Latvijas Universitātē

Par promocijas darba empīriskā pētījuma bāzes vietu tika izvēlēta Latvijas Universitātes (LU) Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes (PPMF)³ akadēmiskā vide, kurā tiek īstenotas formālās tālākizglītības programmas augstskolu docētāju profesionālajai pilnveidei pedagoģiskās darbības jomā. Šajā nodaļā tiek raksturota LU akadēmiskā vide un, veicot LU dokumentu (dokumentu saraksts 12. pielikumā) un tālākizglītības/ profesionālās pilnveides izglītības programmu/ kursu aprakstu (13.pielikumā) kontentanalīzi manifestējošajā līmenī, tiek raksturots Latvijas Universitātē īstenoto tālākizglītības programmu augstskolu docētājiem piedāvājums un institucionālā organizācija. Organizāciju kultūras kontekstā raugoties, augstskolas institucionālajai darbībai ir konceptuāla nozīme tās pedagoģiskās kultūras attīstībā. Tādējādi, lai nodrošinātu tālākizglītības atbilstību mūsdienu sabiedrības strauji mainīgajām apstākļiem un dalībnieku profesionālās pilnveides vajadzībām, vispirms nepieciešams pārzināt un izprast normatīvo kārtību un procedūras, apzināt šķēršļus un iespējas akadēmiskā personāla profesionālās pilnveides tālākizglītības sistēmas attīstībai augstskolā.

„Latvijas Universitātes Stratēģiskais plāns 2010. – 2020. gadam” (2010) uzsvērts, ka Latvijas Universitāte ir lielākā augstākās izglītības iestāde Latvijā. Vēsturiski tā veidojusies kā klasiska tipa universitāte, kurā ir koncentrēts studiju un pētniecības potenciāls sociālajās, humanitārajās un dabas zinātnēs. LU savā darbībā pamatojas uz Latvijas tautsaimniecības prioritātēm un ievēro Eiropas Augstākās izglītības un zinātnes telpas vadlīnijas. LU misija ir sagatavot speciālistus dažādās tautsaimniecības nozares, veicināt akadēmiskā personāla un studējošo interesi veikt zinātniski pētniecisko darbību, iekļaujot gan pētnieciskos, gan pedagoģiskos uzdevumus personāla darba pienākumos, slodzes uzskaitē un visu zinātņu nozaru doktora programmu studiju plānos, kā arī sagatavot mācībspēkus visās zinātņu nozarēs, t.sk. citām augstskolām.

Latvijas Universitātē docētāju tālākizglītības pedagoģiskās darbības jomā ideju realizēšana aktuāla kļuva tūlīt pēc Latvijas neatkarības atgūšanas 20. gs. 90. gados pārmaiņu ieviešanas kontekstā visās sabiedriskās darbības jomās. Gūstot starptautisko pieredzi un mācoties no tās, tika sekmēta gan LU docētāju profesionālā pilnveide, gan tika rosināts darbs augstskolu akadēmiskā personāla profesionālās kvalifikācijas pilnveidē, pakāpeniski izstrādājot arī formālās tālākizglītības programmas. Tā, piemēram, profesore Ausma Špona LU 54. zinātniskās konferences, kas bija veltīta vērtībjautājumiem augstskolas pedagoģijā, ietvaros izdotā tēžu krājuma (LU Pedagoģijas un psiholoģijas katedra, 1995) priekšvārdā raksta, ka 1994. gadā LU

³ Ar 29.03.2010. LU Senāta lēmumu Nr. 350 fakultātes nosaukums mainīts no Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes nosaukuma uz Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes nosaukumu (Sankcionētā pieeja: <http://www.lu.lv>/ skatīts: 22.04.2011.)

Pedagoģijas un psiholoģijas katedra sadarbība ar Konrāda Adenauera fondu (*Konrad-Adenauer-Stiftung*) organizējusi augstskolu mācībspēku kvalifikācijas celšanas kursus „Inovācijas augstskolu didaktikā”, kuros četras nedēļas gadā dažādu Latvijas augstskolu docētāji piedalījās Latvijas, Vācijas un Šveices lektoru lekcijās, semināros, praktiskajās nodarbībās. Dažādu Latvijas augstskolu 53 docētāji piedalījušies arī pieredzes apmaiņas braucienā uz Bernes Universitāti (Šveice), kur iepazinušies ar daudzveidīgām studiju organizācijas metodēm.

2002. gada 25. novembrī tika pieņemts LU Senāta lēmums Nr.121 „Par augstākās izglītības pakāpē strādājošo pedagogu profesionālās pilnveides programmām”. Pēc LU Studiju komisijas priekšsēdētāja vietnieka, proferosa Ulda Kondratoviča (sen.) ziņojuma par augstākās izglītības pakāpē strādājošo pedagogu profesionālās pilnveides programmām, kuras izstrādātas atbilstīgi tajā laikā Latvijas Republikā spēkā esošajiem normatīvajiem aktiem (LR MK 03.10.2000. noteikumi Nr. 347 un 02.10.2001. noteikumi Nr. 422 „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai”, LR IZM 14.06.2002. instrukcijai Nr. 6 „Augstākās izglītības pakāpē strādājošo pedagogu izglītības ieguves un profesionālās pilnveides kārtība”), noklausīšanās un apspriešanas LU Senāts apstiprināja trīs augstākās izglītības pakāpē strādājošo pedagogu profesionālās pilnveides programmas:

- 1) **„Augstskolu mācībspēku pedagoģiskās izglītības pamati”** (promocijas darbā izmantots programmas saīsināts apzīmējums – AMPam) (72 kontaktstundu apjomā), programmas direktore profesore, *Dr.paed.* Dainuvīte Blūma.
- 2) **„Augstskolu mācībspēku pedagoģiskā pilnveide”** (promocijas darbā izmantots programmas saīsināts apzīmējums – AMPiln) (40 kontaktstundu apjomā), programmas direktore profesore, *Dr.paed.* Dainuvīte Blūma.
- 3) **„Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse”** (promocijas darbā izmantots programmas saīsināts apzīmējums – AD) (72 kontaktstundu apjomā), programmas direktore profesore, *Dr.habil.paed.* Irēna Žogla.

Ar 14.05.2003. LU rīkojumu Nr. 1/66 „Par mācībspēku tālākizglītības profesionālās pilnveides programmām” (rektors I.Lācis) pēc Akadēmiskā departamenta priekšlikuma atbilstīgi tobrīd spēkā esošajiem Valsts normatīvajiem aktiem (MK 03.10.2000. noteikumi Nr. 347 „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai” un IZM 14.06.2002. instrukcijai Nr. 6 „Augstākās izglītības pakāpē strādājošo pedagogu izglītības apguves un profesionālās pilnveides kārtība”) tika noteikti vairāki uzdevumi docētāju institucionālajai organizācijai Latvijas Universitātē. Šajā rīkojumā tika noteikts, ka Akadēmiskais departaments:

- paredze LU budžetā līdzekļus LU mācībspēku profesionālās kvalifikācijas pilnveidei;

- pārzina mācībspēku tālākizglītības profesionālās pilnveides programmu realizāciju asistentiem, lektoriem un docentiem:
 - o bez pedagoģisko kvalifikāciju apliecināja izglītības dokumenta un ar darba stāžu augstākās izglītības iestādē, kas ir mazāks nekā trīs gadi (programma 72 kontaktstundu apjomā);
 - o ar pedagoģisko kvalifikāciju apliecināšu izglītības dokumentu un ar vismaz trīs gadu darba stāžu augstākās izglītības iestādē (programma 40 kontaktstundu apjomā).
- LU Akadēmiskā departamenta tālmācības koordinētājs:
 - o plāno nodarbības sadarbībā ar LU docētāju tālākizglītības/ profesionālās pilnveides programmu direktoriem;
 - o informē LU docētājus par citās augstskolās pieejamajām docētāju tālākizglītības/ profesionālās pilnveides programmām;
 - o piedāvā citām Latvijas augstskolām LU mācībspēku tālākizglītības/ profesionālās pilnveides programmas;
 - o pārzina izglītības programmu realizācijas dokumentāciju un veic izsniegto mācībspēku tālākizglītības profesionālās pilnveides sertifikātu reģistrāciju;
 - o pārzina līgumu slēgšanu ar citām augstskolām par mācībspēku tālākizglītības profesionālās pilnveides programmu realizāciju LU.
- Fakultāšu dekāni informē fakultātes docētājus:
 - o par LR normatīvajiem aktiem, kas reglamentē augstākās izglītības pakāpē strādājošo pedagogu izglītības ieguves un profesionālās pilnveides kārtību;
 - o par LU un citu augstskolu izstrādātajām mācībspēku tālākizglītības/ profesionālās pilnveides programmām, kuras reģistrētas LR Izglītības un zinātnes ministrijas Augstākās izglītības un zinātnes departamentā.

Profesores D. Blūmas vadītās programmas jau sākotnēji tika īstenotas Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē (PPF), bet profesores I. Žoglas vadītā programma tika īstenota LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūtā (PPI). 2003. gadā PPF 20 gadu jubilejai veltītajā izdevumā fakultātes dekāns (kopš 1998.gada) A. Kangro un prof. D. Blūma kā ļoti būtisku fakultātes vadības un kolektīva darbības virzienu pēdējos piecos gados atzīmējuši mācībspēku akadēmiskās kvalifikācijas līmeņa paaugstināšanu augstskolu mācībspēku profesionālās pilnveides programmās, kā arī pašu šo programmu attīstīšanu LU un citās Latvijas augstskolās (*Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte 20 gados*, 2003). Tajā pašā laikā arī profesore A. Krūze, būdama PPI direktore (2002. – 2003. g.), sarunā „Universitātes Avīzei” (Sadovska, 2003) uzsvērusi, ka savukārt LU PPI veidojas kā mācībspēku kvalifikācijas

paaugstināšanas centrs. 2004. gadā, apvienojot PPF un PPI vienā LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē, visas trīs docētāju tālākizglītības programmas kļuva piederīgas šai fakultātei.

Saskaņā ar LU Zinātnes padomes, Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes (PPF) un LU Akadēmiskā departamenta priekšlikumu, „lai sekmētu augstskolu pedagoģijas prasmju pilnveidošanu doktora studiju programmās”, 2005.gada 31. maijā tika izdots LU Rektora rīkojums Nr.1/114 „Par tālākizglītības programmām”, kurš atļauj izmantot doktora studiju programmu ietvaros kā atsevišķus studiju moduļus LU PPF profesionālās tālākizglītības programmas:

- 1) „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorija un prakse” (AD) (4 kredītpunkti, 72 kontaktstundas);
- 2) „Augstskolu mācībspēku pedagoģiskās izglītības pamati/augstskolu didaktika” (AMPam) (4 kredītpunkti, 72 kontaktstundas).

Rektora rīkojumā norādīts, ka PPF jānodrošina doktorantu reģistrācija minēto moduļu apguvei, bet Akadēmiskajam departamentam jāinformē fakultātes par šo moduļu apguvi reģistrētajiem doktorantiem, jāveic uzskaitē par augstskolas pedagoģijas⁴ moduļu apguvi doktora studiju programmās, jāanalizē augstskolas pedagoģijas prasmju apguves moduļu pieprasījums, jākoordinē fakultāšu savstarpējie norēķini par minēto moduļu apguvi.

2009. gada rudenī tika uzsākta īstenot vēl viena programma „**Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā**” (promocijas darbā izmantots programmas saīsināts apzīmējums – DK) (LU 14. 09. 2009. Rektora rīkojums Nr. 1/242 „Par PPF Pedagoģijas nodaļas augstskolu docētāju profesionālās tālākizglītības programmu”). Programmas izveide saistīta ar augstskolu akadēmiskā un administratīvā personāla pieprasījumu un ir paredzēta kā otrā pakāpe tiem augstskolu docētājiem, kuri iepriekš apguvuši tālākizglītības programmu AD. Līdz ar to Latvijas Universitāte augstskolu docētājiem kopš 2009. gada rudens semestra piedāvā tālākizglītības programmu (DK) un trīs profesionālās pilnveides izglītības programmas (AD; AMPam; AMPiln), taču atšķirība starp šiem programmu veidiem (tālākizglītības un profesionālās pilnveides izglītības programmas) LU normatīvajos aktos nav definēta.

Tātad pašlaik (2011./ 2012. akad. g. uzsākot) LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē (PPMF) divās struktūrvienībās – Pedagoģijas nodaļā (PN) un Izglītības zinātņu nodaļā (IzN) – kopā tiek īstenotas četras tālākizglītības/ profesionālās pilnveides programmas augstskolu docētājiem (augstākās izglītības pedagogiem) (skatīt 2.2.attēlu).

Rezumējot jāsecina, ka dokumentos, kas reglamentē docētāju tālākizglītības kārtību LU, nepieciešams ievērot vienotu terminoloģiju, piemēram, precizēt, kas tiek saprasts ar

⁴ Rīkojumā oriģinālā lietots jēdziens „augstskolu pedagoģija”

tālākizglītības programmām, kas ar profesionālās pilnveides programmām. Tāpat dokumentos tiek lietots jēdziens „augstskolu didaktika”, kas būtu aizstājams ar „augstskolas didaktika”.



2.2.attēls. Docētāju tālākizglītības/ profesionālās pilnveides izglītības programmas LU PPMF

Katru no programmām īsteno vairāku (3-5) mācību vadītāju komandas, kas izveidojušās pēc PPMF nodaļu piederības principa. Pamatinformācija par katru programmu, izmantojot LU docētāju tālākizglītības programmu kursa aprakstus (skatīt 13. pielikumu) un LU mājas lapā pieejamo informāciju (LU, 2011), strukturēti apkopota 2.7. tabulā.

2.7.tabula. Pārskats par LU PPMF tālākizglītības programmām augstskolu docētājiem

	<i>Augstskolas didaktika: mūdienu teorijas un prakse (PN)</i>	<i>Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā (PN)</i>	<i>Augstskolu mācībspēku pedagoģiskās izglītības pamati/ Augstskolu didaktika (IzN)</i>	<i>Augstskolu mācībspēku pedagoģiskā pilnveide/ Inovācijas augstākās izglītības sistēmā/ Izglītības darba vadība (IzN)</i>
Programmas apjoms	4 Krp (6 ECTS) 160 akadēmiskās stundas, no tām -72 kontaktstundas	4 Krp (6 ECTS) 160 akadēmiskās stundas, no tām – 60 kontaktstundas	4 Krp (6 ECTS) 160 akadēmiskās stundas, no tām -72 kontaktstundas	4 Krp (6 ECTS) 160 akadēmiskās stundas, no tām -60 kontaktstundas
Programmas mērķgrupa	Visu specialitāšu augstskolu docētāji.	Visu specialitāšu augstskolu docētāji.	Asistenti, lektori, kuriem nav pedagoģisko kvalifikāciju apliecināšana dokumenta un kuru darba stāžs augstākās izglītības iestādēs ir mazāks nekā trīs gadi.	Mācībspēki ar vismaz 3 gadu pedagoģiskā darba pieredzi augstskolā.
Zinātnes nozare	Pedagoģija	Pedagoģija	Pedagoģija	Vadībzinātne
Programmas mērķis	Piedāvāt docētājiem iespēju pilnveidot profesionāli pedagoģisko kvalifikāciju,	Piedāvāt augstskolu docētājiem iespēju tālāk pilnveidot pedagoģisko kompetenci, attīstīt	Sekmēt docētāju profesionālo izaugsmi, dot iespējas bagātināt teorētiskās zināšanas	Orientēties uz augstskolu izglītības procesa tuvināšanu Eiropas augstākās izglītības telpai.

	bagātinot zināšanas par didaktiskajām teorijām un modeļiem, kā arī to izmantošanu studiju procesā; padziļināti studēt mācību psiholoģiskos pamatus, veidot izpratni par teoriju un modeļu mērķtiecīgu modificēšanu un rezultātu novērtēšanu pēc apgūtajiem izglītības kvalitātes kritērijiem.	pieredzi organizētas mācīšanās potenciāla pilnīgākai izmantošanai un jauno docētāju ievadīšanai akadēmiskajā darbā, partnerattiecību un organizācijas kultūrvides veidošanai atbilstoši Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanas principiem.	un attīstīt pedagoģiskā darba prasmes akadēmiskā studiju un studentu zinātniskā darba vadīšanā.	

Lai arī kopš 2004. gada trīs no programmām tiek īstenotas PPMF, nav izveidojusies tradīcija organizēt pieredzes apmaiņas pasākumus starp tālākizglītības programmu īstenotājiem, bet programmas būtībā vienas LU pamatstrukturvienības ietvaros tiek realizētas savstarpējas konkurences apstākļos. Promocijas darba autores pieredze, konsultējot interesentus par profesionālās pilnveides iespējām programmās, liecina, ka bieži vien docētāji neizprot programmu atšķirību, jautā par to, ko katrā no programmām iegūs. Docētāji (tālākizglītības programmu mērķgrupa) atzīst, ka viņiem nepieciešams apgūt tālākizglītības kursu, bet nav skaidrības, kuru no piedāvātajiem. Šīs situācijas priekšvēsture meklējama laikā, kad LU pastāvēja gan Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, gan Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte un tāpēc Latvijā arī tiek izšķirta pedagoģijas zinātne un izglītības zinātnes. Kā norādījusi akadēmiķe M.Kūle (Kūle, 2008) – tieši PPF institucionālā attīstība sekmēja izglītības zinātņu rašanos, līdz ar ko izglītības vadības jautājumi tika atdalīti no pedagoģijas un iekļauti vadībzinātnē kā apakšnozare (izglītības vadība). Programma „Augstskolu mācībspēku pedagoģiskā pilnveide/ Inovācijas augstākās izglītības sistēmā/ Izglītības darba vadība”, kā redzams programmu kursu aprakstā 13. pielikumā un 2.7. *tabulā*, ar 2011. g. oktobri iekļauta vadībzinātnes nozarē, lai gan LU IS programmu reģistrā kā zinātnes nozare norādīta pedagoģija.

Visas programmas izstrādātas, atsaucoties uz 2000. gada MK noteikumu Nr. 347 2.7. punkta prasībām profesionālās pilnveides programmām par inovācijām augstākās izglītības sistēmā, augstskolu didaktikā vai izglītības darba vadībā. To izstrādi un īstenošanu reglamentē arī LU iekšēji normatīvie akti.

Lai nodrošinātu Latvijas Universitātē mūžizglītības piedāvājuma pieejamību plašākam interesentu lokam, uzlabotu tālākizglītības kvalitāti, sakārtotu studiju lietvedību, nodrošinātu vienotu tālākizglītību apliecinošu dokumentu ieviešanu, ar LU rektora rīkojumu „Par LU tālākizglītības kursiem un programmām” (Apstiprināts ar LU 27.01.2006. rīkojumu Nr.1/22 ar grozījumiem Nr. 1/241, kas izdarīti līdz 08.11.2007.) apstiprināta „LU Tālākizglītības kārtība”, kuras izpildi kontrolē LU mācību prorektors. LU Tālākizglītības kārtība reglamentē iepriekš

iegūtās izglītības turpināšanu un profesionālās meistarības pilnveidošanu Latvijas Universitātē ārpus formālās izglītības – bakalaura, maģistra, profesionālajām un doktora studiju programmām. Tālākizglītību LU var realizēt atsevišķu kursu un programmu veidā. Tālākizglītības kursus un programmas var pieteikt un realizēt LU akadēmiskās pamatstruktūrvienības, administratīvie departamenti un studiju centri.

Lai uzsāktu tālākizglītības programmas īstenošanu LU, tālākizglītības programmas vadītājs ne vēlāk kā divas nedēļas pirms jaunas tālākizglītības programmas darbības uzsākšanas iesniedz LU Akadēmiskajā departamentā pamatstruktūrvienības vadītāja apstiprinātu tālākizglītības programmas pieteikumu, pievienojot programmā iekļautos tālākizglītības kursu aprakstus, kuri izvērtēti, apstiprināti un noformēti saskaņā ar LU studiju kursu pieteikšanas kārtību. Tāpat iesniedzama arī ar LU Finanšu un uzskaites departamentu saskaņota izmaksu kalkulācija, kuru paraksta pamatstruktūrvienības vadītājs vai fakultātes izpilddirektors. Akadēmiskā departamenta direktora pilnvarots pārstāvis (tālākizglītības koordinētājs) reģistrē apstiprinātos tālākizglītības kursus LU kursu katalogā, piešķirot kursa kodu, reģistrē tālākizglītības programmu LU tālākizglītības programmu reģistrā un sagatavo rīkojuma projektu par tālākizglītības programmas darbības uzsākšanu.

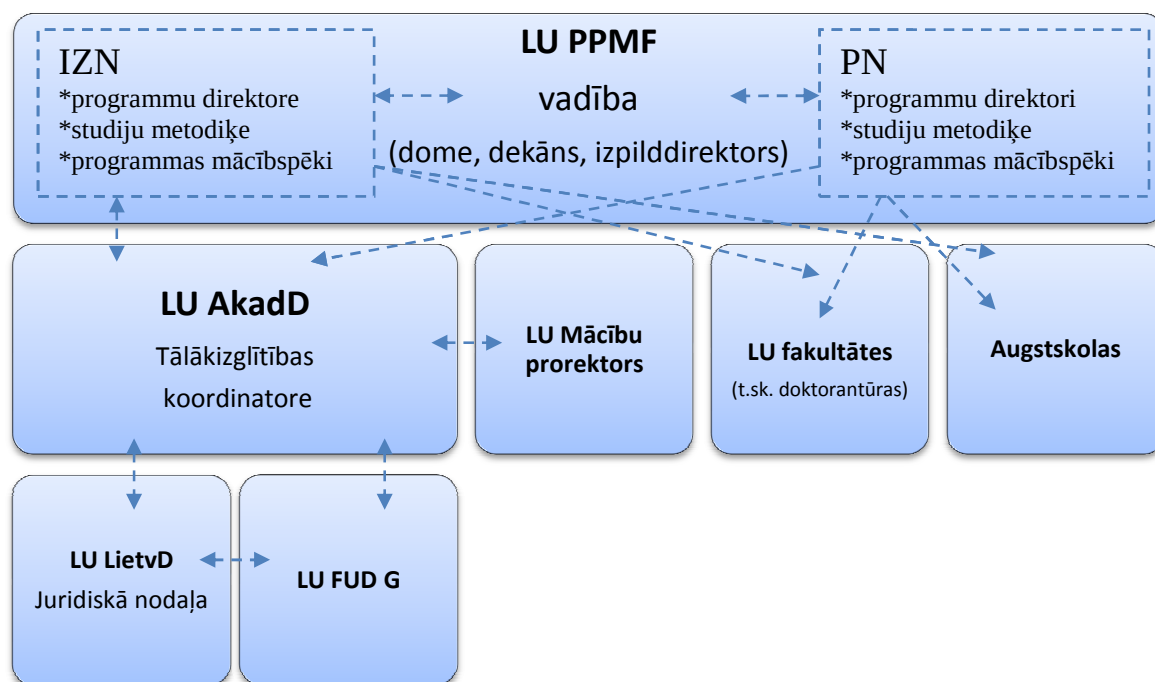
Tālākizglītības programmās iekļauto kursu saturu, kuros paredzēts pārbaudījums un par kursu apguvi tiek ieskaitīti kredītpunkti, izvērtē un apstiprina saskaņā ar LU studiju kursu pieteikšanas kārtību – izvērtē nozari pārstāvošā struktūrvienība (katedra vai nodaļa) un apstiprina nodaļas vadītājs vai fakultātes dekāns. Par tālākizglītības programmu satura un mācīšanās organizācijas kvalitāti, kā arī par tām paredzēto finansiālo līdzekļu mērķtiecīgu izmantošanu ir atbildīgs tās pamatstruktūrvienības vadītājs, kurš realizē programmu. Tālākizglītības programmas vadītājs pirms katras klausītāju uzņemšanas iesniedz Akadēmiskajam departamentam iesniegumu ar reklāmas informāciju ievietošanai LU mājas lapā.

Personas, kas piesakās un tiek reģistrētas LU IS tālākizglītību programmā, kļūst par tālākizglītības kursu klausītājiem. Tālākizglītības nodarbības notiek saskaņā ar programmas vadītāja apstiprinātu nodarbību sarakstu, kas saskaņots ar pamatstruktūrvienības vadītāju. Par tālākizglītības programmas/ kursa apguvi, kura noslēgumā paredzēts pārbaudījums, klausītājam tiek ieskaitīti kredītpunkti atbilstīgi kursa aprakstam.

LU īstenotās tālākizglītības programmas noslēgumā klausītājam tiek izsniegts vienotas formas LU sertifikāts, kuru paraksta programmas vadītājs un pamatstruktūrvienības vadītājs. LU Akadēmiskais departaments nodrošina LU īstenotās tālākizglītības apliecinājošo sertifikātu veidlapu sagatavošanu. Sertifikātu sagatavošanu, reģistrāciju un uzskaiti informatīvajā sistēmā (LU IS) veic pamatstruktūrvienības vadītāja pilnvarota persona. Klausītājiem, kuri apguvuši no vairākiem kursiem sastāvošu tālākizglītības programmu, sertifikātam tiek pievienota LU izziņa, kurā norādīti apgūtie kursi un vērtējums (ieskaite formā).

Tālākizglītības programmu institucionālā organizācija tiek nodrošināta, sadarbojoties vairākām LU pamatstruktūrvienībām: PPMF, LU administrācijai, Akadēmiskajam departamentam, Lietvedības departamentam (Juridiskajai nodaļai), Finanšu un uzskaites departamentam (Grāmatvedībai). Tālākizglītības institucionālās organizācijas shēma skatāma 2.3.attēlā. LU Akadēmiskais departaments atbilstīgi LU misijai un mērķiem, ievērojot LU akadēmiskās darbības – studiju un pētniecības – vienotības principu, veic ar akadēmisko darbību saistīto normatīvu un dokumentācijas izstrādi, to izpildes koordināciju, kontroli un nodrošina tālāku attīstību, sadarbojoties ar akadēmiskā procesā iesaistītajām struktūrvienībām.

Studiju metodiķis sadarbībā ar programmas direktoru un programmas mācību vadītājiem katram semestrim izveido nodarbību kalendāro plānu, sagatavo reklāmas informāciju par programmu ievietošanai LU un fakultātes mājas lapā. Par programmu AD un DK informācija tiek nosūtīta arī uz visu Latvijas augstākās izglītības iestāžu e-pastu adresēm. Atsevišķām augstskolām – to tālākizglītības koordinatori, kuri plāno savas augstskolas docētāju tālākizglītību. LU Lietvedības departamenta (attēlā apzīmējums – LietvD) Juridiskā nodaļa pārbauda studiju metodiķa sagatavoto LU līgumu slēgšanai ar citu augstskolu par mācībspēku profesionālās pilnveides īstenošanu. Finanšu un uzskaites departaments (Grāmatvedība) (FUD G) sagatavo rēķinu citām augstskolām, reģistrē maksājumus, veic finanšu uzskaiti, sniedz finanšu pārskatu programmu administrācijai, koordinē tāmju izstrādāšanu, veic līdzekļu izlietojuma kontroli.



2.3.attēls. Augstskolu docētāju tālākizglītības LU institucionālās organizācijas struktūra

Tālākizglītības institucionālajā organizācijā novēršama programmu norobežošanās PPMF atsevišķu nodaļu ietvaros, bet veicināma atvērtība un sadarbība starp esošo programmu īstenotājiem, tādējādi nodrošinot efektīvu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības institucionālo organizāciju.

Iepazīstoties ar Latvijas Universitātes Senāta 24.05.2010. lēmums Nr. 370 „Stratēģiskais plāns 2010. – 2020. gadam”, redzams, ka viena no studiju jomā būtiskām sadaļām līdzās bakalaura līmeņa, maģistra un doktora līmeņa studijām tiek atzīta „Mūžizglītība un tālākizglītība”. Tās attīstības mērķis Latvijas Universitātē ir piedāvāt: „Latvijas sabiedrības un uzņēmējdarbības attīstībai atbilstošu kvalitatīvu, pieprasītu un plašu mūžizglītību un tālākizglītību” (*Latvijas Universitātes Stratēģiskais plāns 2010. – 2020. gadam, 2010, 26*). Tiek plānots katru gadu LU īstenotās mūžizglītības un tālākizglītības programmās iesaistīt līdz 0,5 % no Latvijas ekonomiski aktīvo iedzīvotāju kopskaita. Tomēr par mūžizglītības un tālākizglītības jēdzienu izpratnes neviennozīmīgumu LU normatīvajos aktos liecina to savstarpēji papildinošais lietojums, nevis mūžizglītības arī kā formālās izglītības un tālākizglītības sistēmietvara izpratne (skatīt 1.3.1. apakšnodaļu). LU ar mūžizglītību tiek saprastas akadēmiskās studijas, kā arī nenoliedzami administratīvi tiek stiprināti augstskolas centieni veidot mācīšanās iespējas ārpus tradicionālām studijām un pētniecības, apliecināts, ka LU mūžizglītību izprot ar plašu piedāvājumu ekonomiski aktīvajiem iedzīvotājiem – kā pieaugušo izglītības piedāvājuma nodrošinājumu. Docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības pedagogiskās darbības jomā īstenošanas pieredze būtībā arī raksturo šo piedāvājumu pieaugušo izglītībā, jo LU īstenotās augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības programmas ir pieejams ne vien LU akadēmiskajam personālam, doktorantiem, bet visu Latvijas augstākās izglītības institūciju docētājiem.

„LU Akadēmiskā personāla darba apjoma plānošanas un uzskaites kārtībā” (2009/ 2010) noteikts, ka akadēmiskā personāla darba sastāvdaļas ir studiju un metodiskais darbs, zinātniskais darbs, organizatoriskais darbs un profesionālā pilnveide. „Latvijas Universitātes Stratēģiskajā plānā 2010 – 2020” uzsvērtā akadēmiskā personāla augstas zinātniskās kvalifikācijas nepieciešamība (līdz 2020. gadam paredzēts sasniegt rezultatīvo rādītāju: 75% docētāju ir doktora zinātniskais grāds). Uzsvērts, ka docētājiem jāpilnveido komunikācijas, metodiskās, valodu, informācijas un komunikāciju tehnoloģiju kompetences, lai nodrošinātu izcilu studiju darbu un starptautiski nozīmīgu zinātnisko sadarbību.

Veicot vispārēju LU īstenoto augstskolu docētāju tālākizglītības institucionālās organizācijas izpēti, izvērtējot LU akadēmiskā personāla attīstības stratēģiju (*Latvijas Universitātes Stratēģiskais plāns 2010-2020, 2010*), ieteicams LU normatīvajā bāzē nostiprināt LU mūžizglītības un personāla politikas ciešāku sasaisti. Lai nodrošinātu vienu no centrālajiem docētāju profesionālās darbības kvalitātes nodrošināšajiem rādītājiem – līdz 2014. gadam

izveidot akadēmiskā personāla atbalsta struktūru didaktikas, metodikas un labākās pieredzes apgūšanai, nepieciešams LU personāla speciālistu un docētāju tālākizglītības izstrādātāju un īstenotāju dialogs un kopīga rīcība, kas balstīta līdzšinējās formālās tālākizglītības institucionālās un pedagoģiskās organizācijas pieredzes izvērtējumā. Uz izveidotās akadēmiskā personāla tālākizglītības kā formālās mācīšanās organizācijas bāzes, veicināms pieejams konsultatīvs atbalsts docētājiem, kuri, formālās tālākizglītības programmā apgūto vēlas īstenot savā pedagoģiskajā praksē. Augstskolā kā organizācijā jāveicina informālās mācīšanās iespējas, ar personāla politikas palīdzību mērķtiecīgi tās virzot, nevis atstājot pašplūsmā un katra paša docētāja ziņā. Katrai augstskolai, ja tā vēlas sevi pozicionēt kā mūžizglītības institūcija vispirms organizācijas iekšienē ir attīstāma labā prakse, rūpējoties par savu darbinieku kolēģiālu, daudzveidīgu, profesionālās pilnveides vajadzībām atbilstošu mācīšanās iespēju sekmēšanu. Lai docētāji ne tikai gaidītu atbalstu no augstskolas (darba vietas), bet paši mērķtiecīgi virzītu savu profesionālo izaugsmi, aktuāli ir īstenot pārmaiņas docētāju formālās tālākizglītības procesā, personāla attīstības politikā, variējot institucionāli organizētas mācīšanās formas (formālo mācīšanos, mācīšanos darba vietā un darba procesā) vienotībā ar docētāju pašorganizētas mācīšanās rezultātu refleksiju.

2.2.2. Docētāju tālākizglītības mērķgrupu raksturojums

Pētījumā tika izmantotas trīs dažādas aptaujas anketas (skatīt 5.pielikumu). Lai iegūtu informāciju docētāju tālākizglītības mērķgrupas raksturojumam, pētījuma autore laikā, kad pati bija tālākizglītības programmas „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse” (AD) dalībniece, izstrādāja anketu (Aptauja-2; skat. 5.2. pielikums) un aptaujāja 2008.gada pavasara semestra dalībniekus (48 respondenti) pēc šīs tālākizglītības programmas apguves.

Kā jau iepriekšējā nodaļā tika minēts, programmas „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse” mērķgrupa ir visu specialitāšu augstskolu docētāji. Ar Aptaujas-2 palīdzību iegūtie rezultāti ļauj raksturot dalībnieku grupas heterogenitāti pēc dažādām pazīmēm:

- Dalībnieku **dzimums** – 37 sievietes un 11 vīrieši.
- Dalībnieku **vecums** – 24-70 gadi (vidējais vecums 41 gads).
- Dalībnieku **pedagoģiskā darba stāžs** no 0-40 gadi (no tiem, kam ir pedagoģiskā darba stāžs – vidēji 8,4 gadi).
- 10 respondenti bija **doktoranti**, kas neieņēma akadēmisku amatu augstskolā, bet 38 šīs tālākizglītības programmas dalībnieki ieņēma **akadēmiskos amatus** dažādās augstskolās: asistents (11), lektors (21), docents (4), asociētais profesors (2).
- Dalībnieku pārstāvētās **augstskolas**: Rīgas Tehniskā universitāte, Rīgas Stradiņa universitāte, Latvijas Jūras akadēmija, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola, Vidzemes augstskola, Biznesa augstskola „Turība”, Latvijas Universitāte (Sociālo zinātņu fakultāte, Bioloģijas fakultāte un Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte).
- 12 respondentiem ir iepriekš iegūta **pedagoģiskā izglītība**: 4 respondentiem iegūta pedagoģiskā izglītība bakalaura studiju līmenī un 8 respondentiem iegūta pedagoģiskā izglītība maģistra studiju līmenī.

Uz jautājumu par motīviem līdzdalībai tālākizglītības programmā „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse” tika iegūti un analizēti 78 izteikumi. Motīvi rosina un pamato cilvēka vajadzības un darbību. Augstskolu docētāju nosauktie motīvi līdzdalībai tālākizglītības programmā iedalāmi vairākās grupās, un tie raksturo docētāju subjektīvo un objektīvo profesionālās pilnveides vajadzību pamatu.

Objektīvo profesionālās pilnveides vajadzību pamatā ir motīvi, kas veidojušies galvenokārt ārēju faktoru ietekmē. 31 gadījumā respondenti nosauc kādu ārējo apstākļu rosinātu motīvu. Ārējo faktoru ietekmē veidojušies motīvi izdalāmi divās savstarpēji saistītu motīvu pamatgrupās:

- 1) objektīva, ārēji virzīta nepieciešamība paaugstināt kvalifikāciju (prasība normatīvajos aktos; darba devēja – augstskolas vadības – prasība; doktorantūras studiju sastāvdaļa) (26 izteikumi).

- 2) vēlme kandidēt uz akadēmiska amata vakanci augstskolā/ tikt pārvēlētam akadēmiskajā amatā, karjeras izaugsmei. Gūt “pamatu” iespējamai pedagoģiskajai darbībai augstskolā („lai uzsāktu lasīt lekcijas augstskolā”) (5 izteikumi).

Savukārt 47 izteikumi anketās liecina, ka docētāju motīvi veidojušies viņu pastāvīgas darbības un spriedumu rezultātā un ir saistīti ar galvenokārt pastāvīgi apzinātām profesionālās pilnveides vajadzībām. 18 izteikumi liecina par vajadzību apgūt jaunas zināšanas, bet 7 izteikumi raksturo vēlmi padziļināt jau esošās zināšanas. 6 citos izteikumos par nozīmīgu motīvu tiek minēta pieredzes apmaiņa un salīdzināšana, iespēja mācīties no kolēģiem. Acīmredzot gados vecākā (70 gadi) un arī ar lielāko pedagoģiskā darba stāžu (40 gadi) docētāja izteikums par motīviem dalībai programmā: „Pierādīt, ka arī 70 gadu vecumā ar doktora grādu ir jāmācās un jābūt lietas kursā par jaunākajām atziņām, mācot studējošos”. Šī respondente anketā arī raksta, ka būtu vēlams „panākt, lai šādās programmās piedalās arī tie mācītbspēki, kurus ievēl docentu, asociēto profesoru un profesoru vēlēšanās un kuri ne reizi darba mūžā nav „cēlušī savu kvalifikāciju”, un tādu ir ļoti daudz”.

8 izteikumi raksturo vajadzību uzlabot praktisko profesionālo pedagoģisko darbību studiju procesa īstenošanā. 2 izteikumi vairāk saistīti ar vajadzību atkārtot jau esošās zināšanas un gūt pārliecību par līdzšinējās darbības „pareizību”, noteikt varbūtējas nepilnības savā pedagoģiskajā darbībā.

Aptaujas rezultātā iegūti 70 izteikumi, kuros respondenti nosaukuši faktorus, kas veicina augstskolas docētāju profesionālo pilnveidi, un 55 izteikumi, kas kavē docētāju profesionālo pilnveidi.

Viens no biežāk (13 izteikumi) nosauktajiem docētāju profesionālo pilnveidi veicinošajiem faktoriem ir docētāju tālākizglītības programmu esamība un regulāras tālākizglītošanās iespējas (kursi, semināri, konferences, mobilitāte u.tml.). 10 izteikumi liecina, ka docētāji kā savu profesionālo pilnveidi veicinošus faktorus uzskata vēlēšanos un interesi pilnveidoties (papildināt savas zināšanas pedagoģijā, didaktikā; prasmi mācīt), interesi par sava pedagoģiskā darba uzlabošanu. Ar to savukārt saistīti vairāki nosauktie studentcentrētie – ar studenta mācīšanās uzlabošanu saistītie faktori (9 izteikumi): studentu atvērtība, aktivitāte, studentu ieinteresētība studiju priekšmetā, zemas studentu sekmes, nepieciešamība labāk saprasties ar studentiem, vēlme nodot savas zināšanas studentiem („Gandarījums par to, ka es varu pilnveidot savu darbu un sasniegt labākus rezultātus (no studentu puses)”; „Interese par studentu nākošo darbības jomu”; „Spēja saskatīt didaktikas teorijā iespējas uzlabot savu darbu un studentu sekmes (ar piemērotām metodēm)”). Finansiāla motivācija, atalgojuma paaugstināšana (5). Profesionālo pilnveidi veicina arī formālo kvalifikācijas pilnveides prasību izpilde („likumi un nolikumi par docētāja darbu”, „pārvēlēšanas darbā”, „vadītāja nostāja”) (4), Profesionālā komunikācija, dialogs (4) Profesionālās izaugsmes pašmotivācija, Attīstības nepieciešamība, Sevis

pilnveidošana (3), Konkurence (3), Pieredzes apmaiņa (3), Profesionālā kompetence, Profesionālisms (2), Šī profesija zināmā mērā ir viņa aicinājums un varbūt arī dzīvesveids (2), Interese par darbu, redzēt darba augļus (2), Pietiekama informācijas plūsma, Regulāra informācijas apmaiņa (2), Motivācija, paša docētāja ieinteresētība (2), Praktiskais darbs, Pētniecība (2), Sadarbība ar citām augstskolām, Sadarbība, atgriezeniskā saite (2), Jaunu darba metožu ieviešana (1), Pietiekams atalgojums (1).

Autores kā tālākizglītības programmas klausītājas un tagad arī konsultantes pieredze liecina, ka dalībnieku motivācija programmas laikā mainās. Uzsākot mācības, klausītāji interesējas, vai būs iespēja uzzināt, kā labāk organizēt studiju procesu. Bet mācoties apzinās, ka augstskolas didaktika katram augstskolas docētājam nevar iedot *recepti*, kā tieši viņam labāk *mācīt*. Pie tā docētājam jānonāk pašam, tālākizglītības procesā attīstot pedagoģisko domāšanu.

Aptaujāto docētāju vidū pastāv diezgan liela vienprātība par profesionālo pilnveidi kavējošiem faktoriem, kas ir saistīti galvenokārt ar diviem nosacījumiem: 1) pārslodzi darbā un laika trūkumu (24 izteikumi); 2) nepietiekamu finansējumu (7 izteikumi).

Deviņi respondentu izteikumi liecina, ka kavējošie faktori ir saistīti ar darba vietu:

- citu kolēģu konservatīvisms,
- administrācijas nelabvēlīga attieksme,
- nav stimuls no darba vietas,
- profesionālas komunikācijas trūkums,
- docētājs jūtas nenovērtēts,
- nepietiekams tehniskais nodrošinājums darba vietā,
- dezorganizācija laika plānošanā,
- nedrošība kaut ko mainīt jau ierastajā darba kārtībā,
- pienākumi pamatdarbā.

2 izteikumi raksturo plašāku kontekstu: nepārtrauktas izmaiņas izglītības sistēmā un to nepietiekama pamatotība un zemais profesijas prestižs. 2 izteikumi saistīti ar pedagoģiskās meistarības un datorprasmju nepietiekamību. 2 izteikumos kā docētāja profesionālo pilnveidi kavējoši faktori tiek minēti studentu neieinteresētība un neprasme domāt holistiski, kritiski un filozofiski. 4 izteikumos norādīta pašpietiekamība un pašpārlicinātība (uzskats, ka sasniegts maksimums), bet pa vienai reizei – rutīna un slinkums.

Anketēšanas rezultāti parāda, ka docētāju tālākizglītību kavējošie faktori ir saistīti galvenokārt ar diviem nosacījumiem: **materiālo nodrošinājumu** un paša docētāja **personības** iezīmēm. Materiālie faktori, kas kavē docētāju iesaistīšanos tālākizglītībā ir nepietiekamais finansiālais nodrošinājums (t.sk. zems atalgojums) un nepietiekams tehniskais nodrošinājums, kas kavē inovatīvo pedagoģisko risinājumu ieviešanu praksē. Ar personību saistītie aspekti ir nedrošība kaut ko mainīt jau ierastajā kārtībā, rutīna. To nereti ietekmē arī darba devēja un/ vai

kolēģu skeptiska attieksme pret docētāju mācīšanos. Bieži tiek nosaukti arī tādi apstākļi kā aizņemtība un pārslodze darbā. Nevēlēšanos iesaistīties kavē pašpārliecinātība (*esmu vislabākais savā jomā*) vai pašpietiekamība (*es jau visu zinu*).

Pētījuma kontekstā nozīmīgi bija noskaidrot, kā augstskolas docētāji saskata savu profesionālo pilnveidi – vai tikai kā formālo un neformālo mācīšanos, vai arī kā ikdienas mācīšanos. Docētāji atzinuši, ka pedagoģiskās darbības jomā viņu profesionālā pilnveide notiek, izmantojot dažādas mācīšanās organizācijas formas.

Formālā/ institucionalizētā mācīšanās

- Piedaloties tālākizglītības programmās (29 respondenti).
- Piedalotiesursos par sava studiju kursa mācīšanas metodiku un saturu (piemēram, profesionālās angļu valodas mācīšanu) (1 respondents).
- Iegūstot vēl papildu augstāko profesionālo izglītību (1 respondents).

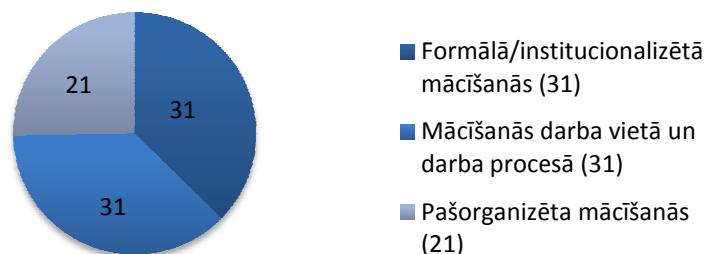
Mācoties darba vietā un darba procesā

- Piedaloties pieredzes bagātāku kolēģu nodarbībās (23 respondenti, no kuriem viens norādījis, ka augstskolas didaktikas kursus vērtē kā piedalīšanos pieredzes bagātāku kolēģu nodarbībās).
- Piedaloties mobilitātes programmās (2 respondenti).
- Sadarbojoties ar studentiem, t.sk. uz klausot savu studentu domas par studiju procesu (2 respondenti).
- Piedaloties konferencēs, semināros (2 respondenti).
- 2 respondenti norādījuši tieši augstskolā organizētu pieredzes apmaiņu neformālā vidē, pārrunājot pedagoģiskās darbības veiksmes un neveiksmes ar saviem pieredzējušākajiem kolēģiem („Augstskolā, kurā strādāju ir organizēts pasākums „Pie kafijas tasītes”, kur kolēģi apmainās ar pieredzi, apspriež problēmas”).

Pašorganizētās mācīšanās procesā

- Lasot zinātnisko literatūru (21 respondents). Kā piemērus lasītajai literatūrai docētāji nosaukuši: I.Žoglas, G.Svences darbus (1 respondents), žurnālu „Skolotājs” (1 respondents), bet vairāk tiek minēta literatūra (periodika, konferenču rakstu krājumi, monogrāfijas u.tml.) savā zinātnes nozarē (8 respondenti).

Tātad pēc atbildēm secināms, ka docētāji savu profesionālo pilnveidi vienlīdz saista ar formālo/ institucionalizēto mācīšanos un mācīšanos darba vietā un darba procesā, bet mazāk ar pašorganizētu mācīšanos (2.4. attēls).



2.4. attēls. Mācīšanās organizācijas formu izmantošana profesionālajai pilnveidei

Atbildot uz jautājumu, vai plāno veikt izmaiņas savā profesionālajā darbībā pēc līdzdalības tālākizglītības programmā, 11 respondenti atbildējuši noliedzoši. Viens respondents – norādījis, ka nozīmīgas izmaiņas neplāno, bet 7 respondenti nav atbildējuši vispār. 29 respondenti atbildējuši apstiprinoši un norādījuši, ko tieši plāno mainīt profesionālajā darbībā (35 izteikumi):

- Plāno veikt izmaiņas nodarbību organizācijā (n=18). Dalībnieki plāno veicināt aktīvāku studentu savstarpējo sadarbību, savstarpējo mācīšanos, iekļaut studiju procesā kritisko domāšanu veicinošus uzdevumus.
- Plāno veikt izmaiņas nodarbību saturā un tā plānošanā (n=5)
- Plāno konceptuāli mainīt pieeju studiju procesam (n=4)
- Plāno pilnveidot mācību programmu un metodiskos materiālus (n=3)
- Plāno turpmāku profesionālo pilnveidi (n=2)

Tomēr jāatzīmē, ka lielākā daļa docētāju tikai plāno veikt izmaiņas, un tikai daži docētāji jau tās mēģinājuši veikt. Vairākās atbildēs (n=3) pausta doma – „mēģināšu teorētiskās zināšanas pielietot praksē” vai „es domāju, kā iekļaut kursu idejas savā darbā”.

Noteikti 32 izteikumi, kuri veido atbildes uz jautājumu, kādas zināšanas un prasmes docētāji vēlētos turpmāk apgūt vai pilnveidot tālākizglītības programmās:

- Pedagoģiskās darbības kompetences: praktiskās semināru vadīšanas iemaņas, studiju kursu plānošana, metožu variatīva izmantošana, kritiskās domāšanas principi un paņēmieni vērtēšanas prasme, mācīšanās kompetence (n=12)
- Informācijas tehnoloģiju izmantošana studiju procesā un pedagoģiskajā darbībā, darbs e-vidē, prezentāciju veidošanas (n=4)
- Zināšanas didaktikas teorijās (n=3)
- Saskarsmē, pedagoģiskajā saskarsmē (n=3)
- Komunikatīvo kompetenci (n=2)
- Retorika, runas māksla (n=2)
- Zinātniski pētnieciskā darbība (n=2)
- Kreativitāte (n=2)

- Zināšanas psiholoģijā (n=1)
- Informācijas tehnoloģiju un citu tehnisko līdzekļu izmantošanu pedagoģiskajā darbā (n=1)
- Zināšanas savā specialitātē (n=1)
- Mobilitāte (n=1)

42 no aptaujātajiem tālākizglītības programmas dalībniekiem piekrīt, ka docētājam nepieciešams īpaši pilnveidoties pedagoģiskās darbības jomā. Kā galvenie argumenti tam tiek minēti (papildināti ar raksturojošiem izteikumiem):

- Pārmaiņas sabiedrībā, sabiedriskajās attiecībās, studiju vidē, studentos un docētājos, studiju procesa organizācijā izmantojamo metožu daudzveidība: „Mainās apkārtējie cilvēki, studiju programmas, tehnoloģijas, reflektantu sagatavotības līmenis.” Ikvienam docētājam „jāseko līdzi jaunākajām mācību metodēm pedagoģijā, jāpapildina savas zināšanas, pieredze saskarsmē ar citiem docētājiem, pedagoģiskā prasme vadīt nodarbības”. Visu nozaru studijās mācību darbs „jābalsta uz pedagoģisko principu ievērošanu, izmantojot jaunas, progresīvas metodes”.
- Pedagoģijas teorijas un prakses dinamiska attīstība. Jāseko līdzi jaunākajiem pētījumiem pedagoģijā un savā nozarē.
- Profesionālā pilnveide pedagoģiskās darbības jomā saistīta ar profesionālās darbības kvalitāti un „ļauj izvēlēties pedagoģiskos līdzekļus studiju priekšmeta apguves īstenošanai, studentu aktivitātes un personiskās līdzdalības veicināšanai”. Docētājam jānodrošina izglītības kvalitāte konkurences apstākļos. „Uzzinot un iemācoties jaunas atziņas un metodes, docētājs var radoši atrast risinājumus saviem darba uzdevumiem.” No docētāja pedagoģiskās darbības „atkarīga studentu iegūtā kompetence atbilstošajā studiju kursā un savā specialitātē”.
- Docētājs strādā izglītības iestādē, un viņa pamatdarbs ir pedagoģiskā darbība, „nepietiek tikai ar savu profesionālo pieredzi”, bet „nepieciešams paskatīt un izanalizēt savu darbu no ārpuses.” „Ikvienam profesionālim ir jāpilnveido savas zināšanas. Pedagoģija ir pietiekami mainīga nozare, kas nemitīgi aug un sniedz jaunas iespējas. Nesekojoš tam līdzi, docētāju darbs zaudēs kvalitāti,” jo „ne tikai zināšanu saturs, bet arī tā pasniegšanas veids ir būtisks studiju procesa galvenā mērķa sasniegšanai”.
- Nepieciešamība pastāvīgi pilnveidoties, jo, „nepilnveidojoties pašiem nevar ieinteresēt arī citus”, „cilvēks attīstās visā mūža garumā, tai skaitā arī profesionālajā sfērā”.
- Prasība, lai tiktu ievēlēts/ pārvēlēts akadēmiskajā amatā: „Lai „izdzīvotu” ir jāpaplašina zināšanas un prasmes”.

4 respondenti nepiekrīt mērķtiecīgai docētāju pilnveidei pedagoģiskās darbības jomā. Kā iemeslu tam viens no šiem respondentiem min, ka iepriekš iegūtas zināšanas un praktiska pieredze jau atbilst pedagoģiskajām vajadzībām, bet kāds cits savukārt saka, „ja darbā ar bērniem ir nepieciešama pedagoģiskā izglītība, tad darbā ar pieaugušajiem augstskolā nav nepieciešama”. Viens respondents apgalvojumam par profesionālās pilnveides nepieciešamību pedagoģiskās darbības jomā piekrīt daļēji: „Piekrītu, jo pretējā gadījumā mēs nevarēsim pilnvērtīgi strādāt. Nepiekrītu, jo galvenais ir pārzināt docēto priekšmetu, pārējais ir pakārtoti.”

Aptauja-2 tika izstrādāta un tās mērķis bija iegūt informāciju docētāju tālākizglītības programmu mērķgrupas raksturojumam. Tā kā, izmantojot Aptauju-2, tika aptaujāti vienas tālākizglītības programmas viena gada dalībnieki, tika veikta gadījuma izpēte (*case study*), bet rezultāti raksturo mērķgrupas heterogenitāti kopumā un līdz ar to arī pedagoģiskos izaicinājumus profesionālās pilnveides tālākizglītības programmu īstenošanā.

Aptaujas mērķis tika sasniegts – noteiktas mērķgrupas galvenās heterogenitātes pazīmes, iegūts vispusīgs mērķgrupas (tālākizglītības programmas dalībnieku) raksturojums. Tā ir nozīmīga informācija tālākizglītības programmu izstrādātājiem un īstenotājiem, lai plānotu gan programmas saturu, gan organizāciju, izmantojot arī dalībnieku pieredzi un savstarpējās mācīšanās potenciālu. Tā kā dalībnieki pārstāv dažādas augstskolas un nozares, tad ir pamats apgalvot, ka tālākizglītības programmas ietekmē pedagoģisko kultūru šajās augstskolās, ko savos pētījumos apstiprina arī D.Blūma (2007).

Šajā nodaļā ietvertajā mērķgrupas raksturojumā tika parādīts, ka pēc programmas AD apguves daži docētāji atzīst, ka jau veikuši izmaiņas pedagoģiskajā darbībā, bet daļa tās plāno veikt. Tomēr diemžēl pēc tam tālākizglītības īstenotāji mērķtiecīgi neiegūst sistemātisku informāciju, kā dalībniekiem izdevies realizēt pārmaiņas savā profesionālajā darbībā, kā arī saņemt nepieciešamo konsultatīvo atbalstu. Taču tas būtu īpaši nepieciešams, ja ņem vērā, ka dalībnieki plāno veikt pārmaiņas galvenokārt studiju procesa organizācijā, dažādot metodes un paņēmienus (studentu mācīšanās organizācijas kompetence).

2.2.3. LU tālākizglītības programmu dalībnieku ikgadējo aptauju rezultātu salīdzinošs izvērtējums

Atgriezeniskās saites iegūšana ir būtisks nosacījums programmu īstenošanai un kvalitātes nodrošināšanai. Nozīmīgs docētāju profesionālo vajadzību izzināšanas un novērtējuma par tālākizglītības programmas īstenošanu iegūšanas veids ir dalībnieku aptaujas.

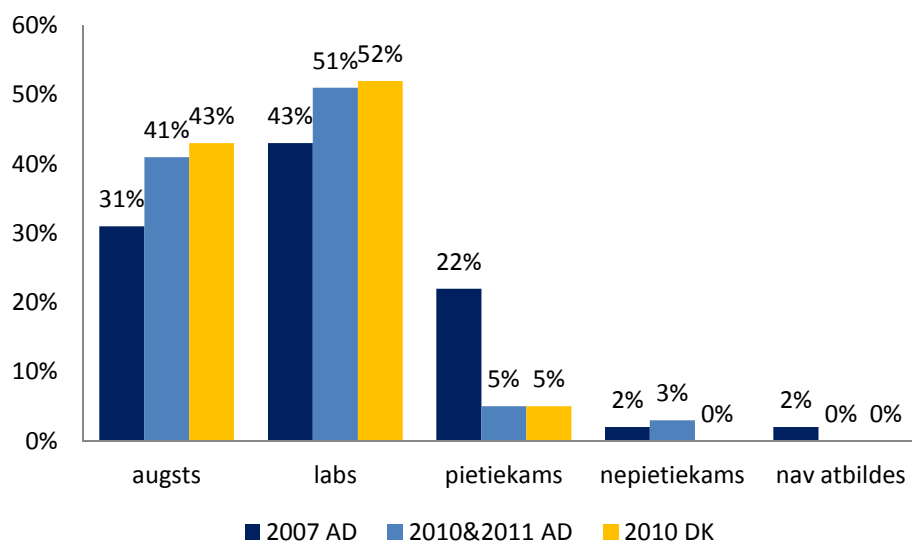
LU „Tālākizglītības kārtība” (2007) reglamentē, ka tālākizglītības kursi un programmas LU līmenī jāizvērtē ne retāk kā reizi 6 gados. LU īstenoto tālākizglītības (TI) programmu noslēgumā ik gadus tiek veikta dalībnieku aptauja, izmantojot vienotu anketu „Tālākizglītības programmas īstenošanas vērtējums” (skatīt 5.3. pielikumā „Aptaujas anketa: Aptauja-3”). Atbildot uz anketas jautājumiem, tiek iegūts dalībnieku vērtējums un ierosinājumi ne tikai par programmas īstenošanu kopumā (t.sk. institucionālo organizāciju), bet arī par programmas satura un pedagoģiskā procesa kvalitāti, atbilstību dalībnieku profesionālās pilnveides vajadzībām. Līdz šim šo aptaujas anketu rezultāti ir apkopoti, ar tiem iepazīstināti programmu mācību vadītāji, taču nav ierasts veikt salīdzinošu rezultātu izvērtēšanu, lai noteiktu TI programmu īstenošanas tendences, rezultātus un plānotu turpmāko nepieciešamo darbību, tāpēc promocijas darba autore kā vienu no uzdevumiem pētījuma mērķa sasniegšanai izvirzīja salīdzinoši analizēt tālākizglītības programmu dalībnieku programmu īstenošanas novērtējumu.

Kopš 2009. gada rudens semestra promocijas darba autore ir studiju metodiķe tālākizglītības programmās „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorija un prakse” (AD) un „Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā” (DK), tāpēc šajā nodaļā tiek analizēti abu programmu dalībnieku TI novērtējuma rezultāti. Promocijas darba empīriskā pētījuma ietvaros tika izvēlēts salīdzinoši izvērtēt pieejamos 2007.g. veiktās aptaujas rezultātus ar 2010. un 2011.g. aptaujas rezultātiem programmā AD. 2010.un 2011.g. rezultāti tika analizēti kopā, lai būtu samērīgs respondentu skaitliskais sadalījums abos salīdzinātajos periodos. Apkopotas un analizētas tika 42 respondentu anketas no 2007.g. un 39 respondentu anketas no 2010.- 2011.g. programmā AD, kā arī 21 respondenta anketa no programmas DK. Tā kā programma DK tiek īstenota tikai kopš 2009.g., salīdzinājumam ar AD dalībnieku aptauju rezultātiem iekļauti arī DK otrā programmas īstenošanas gada (2010.g. rudens semestra) dalībnieku vērtējumi, lai apzinātu kopīgo un atšķirīgo pēctecīgu programmu realizēšanas novērtējumā, izvirzītu priekšlikumus turpmākai programmu attīstībai, to institucionālajai un pedagoģiskajai organizācijai.

Ikgadējās tālākizglītības programmas dalībnieku novērtējuma anketās programmas tiek vērtētas pēc atbilstības kādam līmenim: *augsts*, *labs*, *pietiekams* vai *nepietiekams*. TI programmas anketā piedāvāts vērtēt no pieciem dažādiem aspektiem: *programmas mērķis un saturs*, *nodarbības*, *programmas un nodarbību vadītāji*, *mijiedarbība starp dalībniekiem un programmas īstenotājiem* un *rezultāti*. Anketā katrā jautājumā ir iespēja komentēt savu

vērtējumu. Tādējādi tika iegūti kvantitatīvie un kvalitatīvie dati, kas turpmāk tiks atspoguļoti un analizēti.

Programmas mērķis un saturs. Programmas AD mērķa lietderīgumu dalībnieki vērtē kā augstu un labu (2.5. attēls). Turklāt, salīdzinot 2007.g. un 2010.- 2011. g. rezultātus, redzams, ka par 17% samazinājies dalībnieku skaits, kas šajā pozīcijā devuši vērtējumu „pietiekams”, bet par 10% palielinājies respondentu skaits, kas programmas mērķa lietderīgumu vērtē kā augstu un par 8% pieaudzis vērtējuma „labs”. Līdzīgi ar AD dalībnieku vērtējumu 2010.-2011.g., programmas mērķi un saturu vērtē arī programmas DK dalībnieki 2010.g.



2.5. attēls. Programmas mērķa un satura novērtējums

Secināms, ka augstskolu docētāji – tālākizglītības programmu dalībnieki atzīst par nozīmīgiem tālākizglītības programmas mērķus „piedāvāt docētājiem iespēju pilnveidot profesionāli pedagoģisko kvalifikāciju, bagātinot zināšanas par didaktiskajām teorijām un modeļiem, kā arī to izmantošanu studiju programmā” (AD) un „piedāvāt augstskolu docētājiem iespēju tālāk pilnveidot pedagoģisko kompetenci, attīstīt pieredzi organizētas mācīšanās potenciāla pilnīgākai izmantošanai un jauno docētāju ievadīšanai akadēmiskajā darbā, partnerattiecību un organizācijas kultūrvides veidošanai atbilstoši Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanas principiem” (DK). Turklāt, salīdzinot ar 2007.g. rezultātiem, secināms, ka docētāju TI programmu pedagoģiskās darbības jomā mērķa un satura nozīme TI dalībnieku skatījumā pieaugusi.

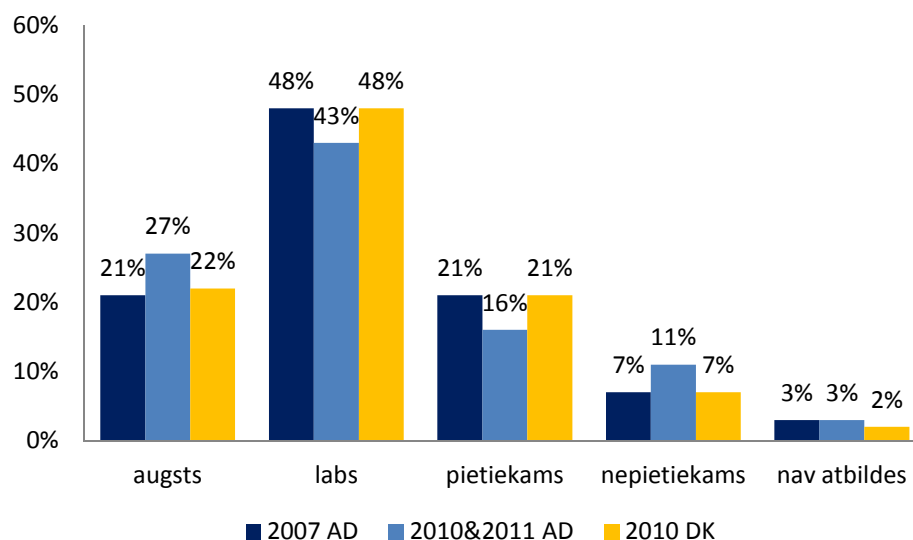
Kvantitatīvos rādītājus paskaidro arī 24 respondentu (14 no 2010.-2011.g. aptaujām un 10 no 2007.g.) atvērtajās atbildēs paustais viedoklis par programmas mērķa lietderīgumu. 2007.g. aptaujā dalībnieki ar saviem izteikumiem apliecina, ka tālākizglītības programma AD docētājiem pēc būtības ir ļoti nepieciešama, īpaši augstu vērtējot iespēju padziļināti iepazīties ar studiju pedagoģiskajiem un psiholoģiskajiem pamatiem, uzzināt jaunāko un atkārtot jau zināmo,

nodrošinot tālākizglītības iespēju un profesionālo pilnveidi docētājiem gan bez pedagoģiskās izglītības, gan ar to. Tomēr tiek atzīmēts, ka ne vienmēr ir bijis izprotams, par ko tiek stāstīts, programmas īstenotājiem vairāk būtu jāievēro programmas mērķa un satura saistība.

2010. – 2011. g. aptauju dalībnieki arī uzsver, ka docētāju tālākizglītība pedagoģijas, psiholoģijas, studiju organizācijas jomā ir nepieciešama un kopumā programma pēc sava mērķa ir noderīga un vajadzīga gan topošajiem docētājiem, gan jau esošajiem, bet īpaši tiem docētājiem, kas pēc savas izglītības nav pedagogi, un docētājiem, kuriem augstskolā ir līdz 3 gadu pedagoģiskā darba pieredze. Kāds respondents raksta: „Ja mācībspēki uz kursiem izvēlas nākt tādēļ, ka savā darbībā jūt nepieciešamību papildināt savas zināšanas kursu programmu izveidē un realizācijā, tad šis mērķis ir atbilstošs.” Viens respondents atzīmējis, ka mērķa lietderīgumu var vērtēt, raugoties gan no programmas īstenotāju, gan programmas dalībnieku vajadzībām. Izskan arī ieteikumi programmas saturā un organizācijā vairāk orientēties uz reāliem piemēriem un praktisku darbību, vairāk palīdzēt docētājiem izmantot jaunās metodes un paņēmienus studiju procesā, padziļināt arī ieskatu augstskolas didaktikas teorijās un praksē, ņemot vērā mūsdienu mācību un mācīšanās augstskolā problemātisko kontekstu.

Programmas DK 2010.g. rudens semestra dalībnieki programmas mērķa lietderīgumu vērtē kā ļoti aktuālu un atbilstīgu mūsdienu augstskolu situācijai un savām profesionālās pilnveides vajadzībām: „mūsdienās mainās izglītības nostādnes un nozīme, līdz ar to jāmainās arī docētājiem”. Vairāki respondenti arī atzīmē, ka šajā programmā ir izdevies parādīt izglītības politikas, administratīvās un pedagoģiskās darbības augstskolā savstarpējo saistību. Respondenti apgalvo, ka programma „sniedza ieskatu jaunākajās pedagoģijas tendencēs un lika pārdomāt savus vadītos studiju kursus”, „mācīja samērot ikdienas praksi un pedagoģiskos ideālus”. Programmas formulētais mērķis un plānotie rezultāti palīdzējuši tās dalībniekiem apzināties savus ieguvumus programmā un novērtēt sasniegtos rezultātus.

Atbildēs uz jautājumu par programmas **satura atbilstību mērķim un plānotajiem rezultātiem**, vērojamas nelielas izmaiņas (2.6. attēls). Kopumā TI programmu dalībnieki šo programmu īstenošanas aspektu vērtā kā „labu” un „augstu”, tomēr vidēji 19% to novērtējuši kā „pietiekamu” un vidēji 8% dalībnieku – kā „nepietiekamu”.



2.6. attēls. Satura atbilstība mērķim un plānotajiem rezultātiem

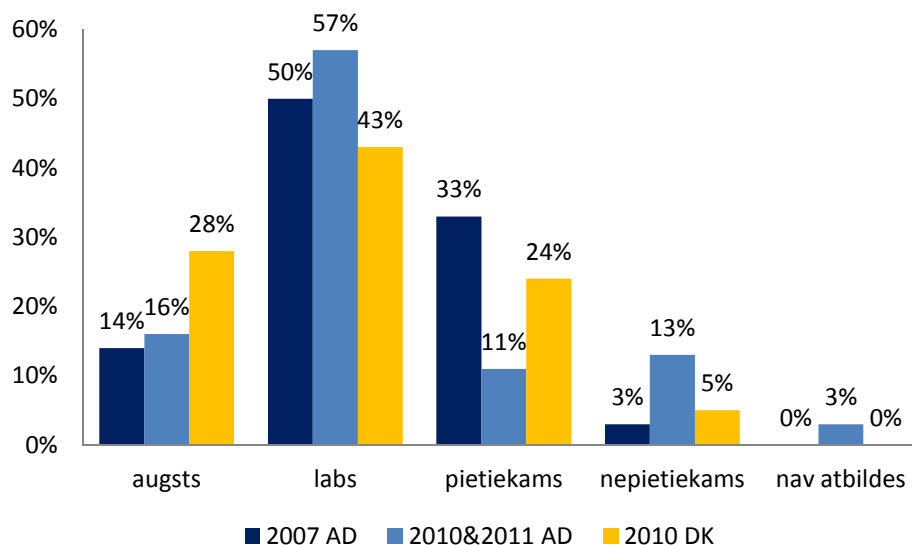
2007. g. aptaujā uz šo jautājumu saņemts 21 respondenta komentārs. 8 respondenti atvērtajās atbildēs pauž galvenokārt kritiskus viedokļus. Viens dalībnieks raksta, ka nezina, vai saturs atbilda mērķim un plānotajiem rezultātiem. Kādi citi savukārt raksta: „Es neieguvu ļoti daudz no tā, uz ko cerēju – aktuālās, akūti nepieciešamās iemaņas un zināšanas pieredzējušu pedagogu padomus” vai „Kā nākotnes docētāja es nejutos gatavāka vadīt lekcijas un kursus (esmu doktorante)”. Tiek norādīts arī, ka programmā tiek piedāvāta plaša informācija, kas atšķirīgi tiek uztverta no docētāju un doktorantu puses, jo viņu pieredze ir ļoti atšķirīga.

Arī 2010. – 2011. g. 21 respondents devis komentārus par programmas satura un mērķa atbilstību. Tiek atzīts, ka satura atbilstība mērķim tiek nodrošināta atšķirīgi konkrēto mācību vadītājuursos, piemēram, „daudzi pasniedzēji runāja lekcijās par kaut ko citu, nevis par tēmu, kas tika paredzēta, līdz ar to gadījās atnākt un lieki patērēt laiku”. Tiek atzīta programmas īstenotāju augstā kvalifikācija, tomēr „kursa saturam vajadzētu būt daudz blīvākam un piedāvāt konkrētāku informāciju, to arī problematizējot, liela daļa kursa satura bija diezgan vispārīga un nenoteikta”, „kopumā saturs atbilst mērķim un plānotajiem rezultātiem. Reizēm varbūt trūka praktisku piemēru un bija par daudz "runāšanas par lietām"” un „diemžēl tieši praktiskā pielietojumu zināšanu mazāk, nekā sagaidīju”. Pozitīvi tiek vērtēts, ka programmā iekļauti vairāki kursi ar daudzveidīgām tēmām, no dažādiem aspektiem aplūkojot tēmu „augstskolas didaktika”. Kā galvenie trūkumi tiek atzīmēta teorētiskā materiāla nepietiekamā sasaiste ar praksi, tiek sagaidīti vairāk praktiski ieteikumi, vairāk problēmsituāciju risināšana u.tml.

Programmas DK dalībnieki atzīst, ka satura atbilstība mērķim un plānotajiem rezultātiem kopumā labi tikusi nodrošināta, sākotnēji visas pieteiktās tēmas tikušas izskatītas, „kursa ietvaros tika sniegts pamats inovāciju ieviešanā akadēmiskajā dzīvē/praksē”. Tomēr atzīmēts, ka „pastāv arī citi viedokļi par inovatīvajām metodēm, kas netika sniegti kursa ietvaros”. Vairāki respondenti norādījuši, ka atsevišķās programmas tēmās būtu jānomaina saturs ar aktuālākām

lietām. Tas attiecas galvenokārt uz programmā DK aplūkotajām tēmām par augstākās izglītības vēsturisko attīstību.

Nodarbības. 2.7. attēlā redzams, ka izpētē iekļautajā laika periodā nedaudz palielinājies (par 2-7%) dalībnieku skaits, kas programmas AD īstenošanā izmantoto **organizācijas formu, metožu un paņēmieni lietderīgumu** vērtē kā *augstu* un *labu*, tajā pašā laikā par 22 % samazinājies skaits, kas to vērtē kā *pietiekamu*, bet par 10% pieaudzis dalībnieku skaits, kas vērtē kā *nepietiekamu*.



2.7. attēls. **Organizācijas formu, metožu un paņēmieni lietderīgums**

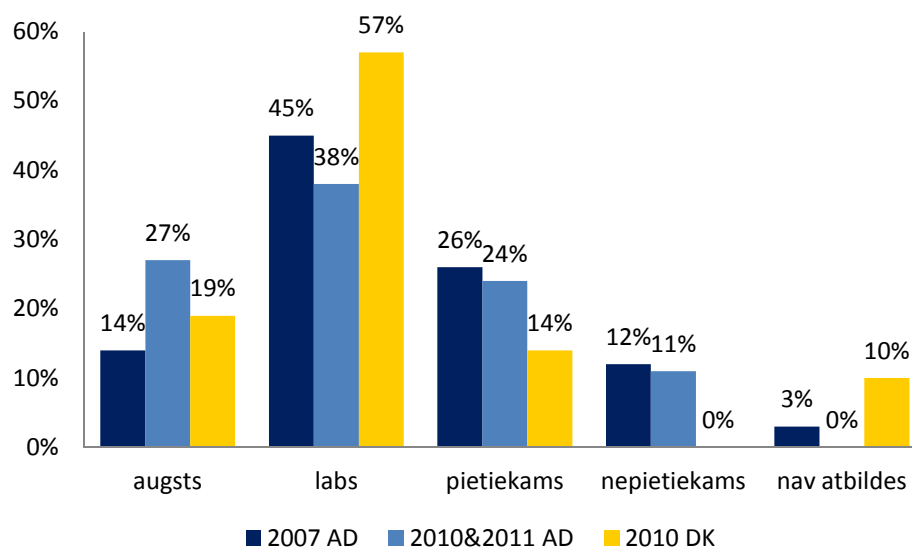
Lai labāk izprastu dalībnieku novērtējumu, jāiepazīstas ar viņu komentāriem. 2010.-2011.g. anketās saņemti 10 respondentu izteikumi. 5 respondenti, kas rakstījuši atvērtās atbildes, norāda, ka visās nodarbībās kopumā tikušas izmantotas dažādas nodarbību organizācijas formas un metodes, tiek atzīmēts, ka programmā izmantotās metodes dalībnieks izmantos savā darbā ar studentiem. Kāds cits savukārt atzīmējis diskusiju kā nozīmīgu mācību paņēmieni. Vairāki AD dalībnieki atzīmējuši arī negatīvos aspektus: „kaut gan visi pasniedzēji runāja par inovācijām, aktīvu studentu iesaistīšanu mācību procesā utt., praksē tas netika pielietots – runāšana tikai un vienīgi sanāca”. Tiek izteikts priekšlikums izmantot daudzveidīgākas darba formas, ne tikai lekcijas, kā arī varētu būt vairāk atlasīta materiāla didaktisko teoriju un didaktisko modeļu apgūšanai un kopējai apspriešanai. Viens respondents atzīmē, ka viņam „nepatika tas, ka tiku padarīts par bērnu”. Te savā ziņā aktualizējas jautājums par TI programmas dalībnieku un mācību vadītāju sadarbības modeli (piemēram, koleģiāla sadarbība vai „skolotājs – skolēns” sadarbība u.tml.).

2007.g. respondentu atbildēs izskan ieteikums vairāk nodarbības organizēt semināru formā, dalībnieku vēlējušies vairāk praktisku padomu un praktiskas darbošanās, mazāk teorijas, lai ir interesantāk, atsevišķām nodarbībām pietrūcis strukturētības. Lai gan arī paši dalībnieki atzīst, ka

viņi bieži ir pasīvi, noguruši pēc darba dienas, kāpēc ne vienmēr bijis iespējams organizēt praktiskas aktivitātes. Tiek atzīmēts arī, ka lekcija ir optimālākā metode skaitliski lielai auditorijai un ka mācību vadītājiem reizēm ir bijis grūti koordinēt lielu un dažādu auditoriju.

Programmas AD dalībnieki norāda, ka tikušas izmatotas lekcijas, diskusijas, grupu darbs un prezentācijas, katra mācību vadītāja metodes un paņēmieni atšķīrās un bijis iespējams docētājiem savā pieredzē pārliecināties par to izmantošanas iespējām. Turklāt paši dalībnieki uzsver faktu, ka docētāju tālākizglītībā izmantotās metodes tiek izvērtētas kā iespējamās, ko izmantot savā profesionālajā darbībā. Kā pozitīvs fakts tiek atzīmēts, ka atsevišķu nodarbību materiāli bija pieejami internetā. Kāds cits respondents savukārt atzīmējis, ka „katra profesora nodarbībās bija pārdomāts gan par to, kā iesaistīt un aktivizēt klausītājus, gan arī par to, ka diena bijusi gara un klausītāji nevēlēšies aktīvi darboties grupās vai pāros”. Šis izteikums raksturo arī zināmu pretrunu: no vienas puses, dalībnieki sagaida daudzveidīgu metožu un paņēmienu izmantošanu tālākizglītības programmas nodarbībās, praktisku uzdevumu veikšanu, bet, no otras puses nereti, paši nav gatavi aktīvi līdzdarboties, bet labprātāk ieņem pasīva klausītāja lomu.

Par 13 % palielinājies dalībnieku skaits, kas **laika izmantošanas lietderību** programmā AD vērtē kā *augstu* (2.8.attēls).



2.8. attēls. **Laika izmantošanas lietderība**

Tradicionāli nodarbības tiek organizētas pirmdienās no plkst.15:00-18:00. Dalībnieki pozitīvi vērtē, ka nodarbības tiek plānotas vienu reizi nedēļā un intensīvi laika ziņā (3 stundas ar nelielu starpbrīdi). Lai gan katru gadu izskan atsevišķi priekšlikumi, ka nodarbības varētu tikt organizētas vēlāk (pēc darba laika beigām), tomēr parasti grupas vienojas par sākotnējo programmas organizatoru piedāvāto laiku. Atsevišķos gadījumos dalībnieki kavē nodarbību sākumu. Ja tas notiek regulāri, rodas problēmas gan no plānoto rezultātu sasniegšanas viedokļa, gan no organizatoriskā viedokļa. Taču, ja citās augstskolās un LU fakultātēs informācija par

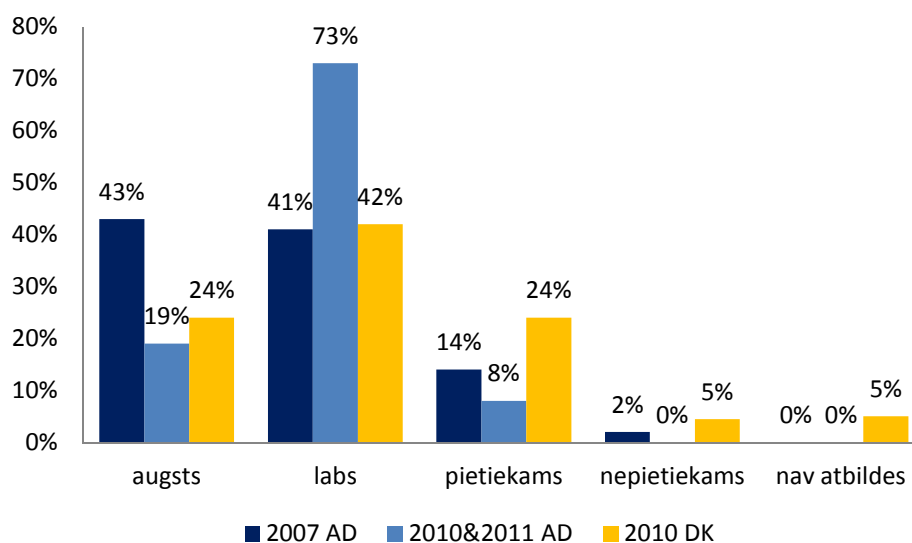
tālākizglītības programmu norisi nonākusi laicīgi un docētāju līdzdalība tajās tiek mērķtiecīgi un laicīgi plānota (skat. arī 2.2.1. apakšnodaļu), tad parasti šāds jautājums nav aktuāls. Jāatzīmē, ka programmas organizatoriem būtiski konsekventi ievērot vienu noteiktu norises laiku.

2007.g. respondenti norādījuši, ka laika izmantošanas lietderība atkarīga no konkrētā nodarbību vadītāja: „man kā dabaszinātņu pārstāvim likās, ka gandrīz visu varēja pateikt kodolīgāk un īsāk”, „bija liekvārdība un laika „stiepšanas” sajūta atsevišķās lekcijās”, „negribējās tērēt daudz laika „spēlēm””.

2010. – 2011.g. veiktās aptaujas atbildēs atzīmēts, ka „bija lekcijas, no kurām negribējās iet projām”, bet galvenokārt atvērtajās atbildēs tomēr izskan kritiskas piezīmes par atkārtotos, novirzīšanos no temata, pārāk vispārīgu informāciju („atvēlētajām trim stundām neatbilstoši”). Izskanējuši arī ierosinājumi nodarbības organizēt koncentrētākas, piesātinātākas, vairāk iekļaut praktiskus uzdevumus, kā arī ņemams vērā, ka bijušas „vairākas nodarbības, kuras varēja notikt tiešsaistē, neierodoties fakultātē.”

„Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā” 57% dalībnieki laika izmantošanas lietderību vērtē kā labu un atzīmē, ka parasti nodarbību laiks bijis ļoti piesātināts, ar atsevišķiem izņēmumiem, „profesori laiku izmantoja lietderīgi, necenšoties strikti pieturēties pie noteiktā grafika, bet gan akcentēja padarīto darbu (dažkārt strādājot bez starpbrīža, bet dažkārt beidzot nodarbību ātrāk)”. Tomēr arī attiecībā uz šo jautājumu dalībnieki un viņu atbildes norāda, ka viedoklis atšķiras, jo dalībnieku vēlmes un gaidas ir dažādas.

Par 32% pieaudzis dalībnieku skaits, kas vērtē kā **labu nepieciešamo tehnisko līdzekļu nodrošinājumu**, bet tajā pašā laikā par 24% samazinājies dalībnieku skaits, kas to vērtē kā **augstu** (2.9. attēls).

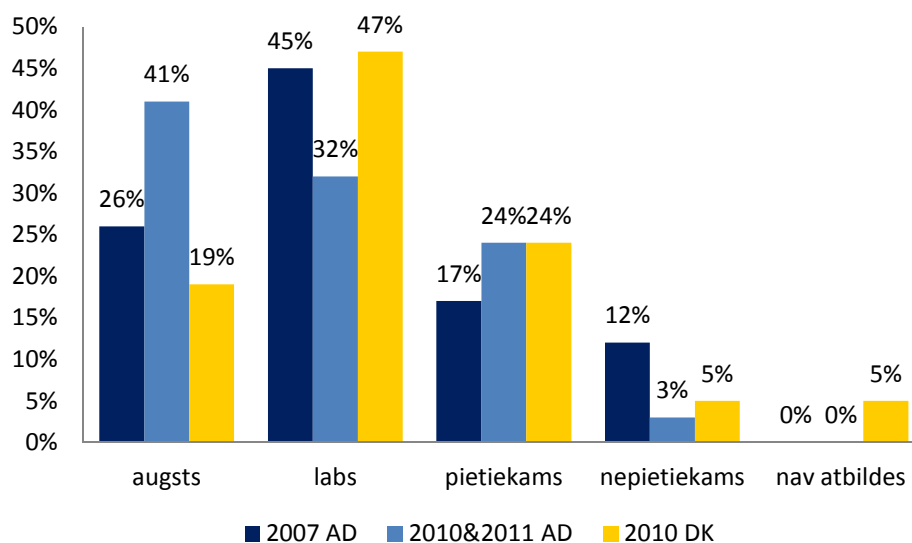


2.9. attēls. Nepieciešamo tehnisko līdzekļu nodrošinājums

Kopumā dalībnieki atzīst, ka visi nepieciešamie tehniskie līdzekļi (projektors, ekrāns, kodoskops, tāfele) ir bijuši nodrošināti atbilstīgi mācību organizācijas formai (galvenokārt lekciju tipa), lai gan diemžēl ne vienmēr tie ir bijuši pilnīgā tehniskā kārtībā un atbilstīgā vidē efektīvai izmantošanai (piemēram, projekciju redzamība nepiemērota auditorijas apgaismojuma dēļ). 2010. – 2011.g. AD dalībnieku atbildes atšķiras no 2007.g. atbildēm ar to, ka netiek vairs pieminēta kodoskopa izmantošana, kā arī tiek atzinīgi novērtēta pieeja bezvadu interneta tīklam LU-WIFI („lai varētu arī paralēli nodarbībai, meklēt informāciju internetā”), kā arī izskan ieteikums izmantot e-studiju vidi, savlaicīgi pirms nodarbības ievietojot tajā vai izsūtīt uz e-pastiem materiālus.

Līdzīgi nepieciešamo tehnisko līdzekļu nodrošinājumu vērtē arī programmas „Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā” dalībnieki 2010. gadā. Viņi atzīmē, ka tehniskais nodrošinājums ir kopumā *labs*, bet dalībnieku izvietojums telpā neesot piemērots. Atsevišķi dalībnieki izteikušies, ka tehniskie līdzekļi ir vairāk tradicionāli, būtu ieteicams izmantot atbilstīgākus mūsdienu situācijai.

Par 15% pieaudzis dalībnieku vērtējums „augsts” par **nepieciešamo izdales materiālu nodrošinājumu**. Dalībnieku skaits, kas šo pozīciju vērtē *nepietiekamā* līmenī, samazinājies par 9% (2.10. attēls).

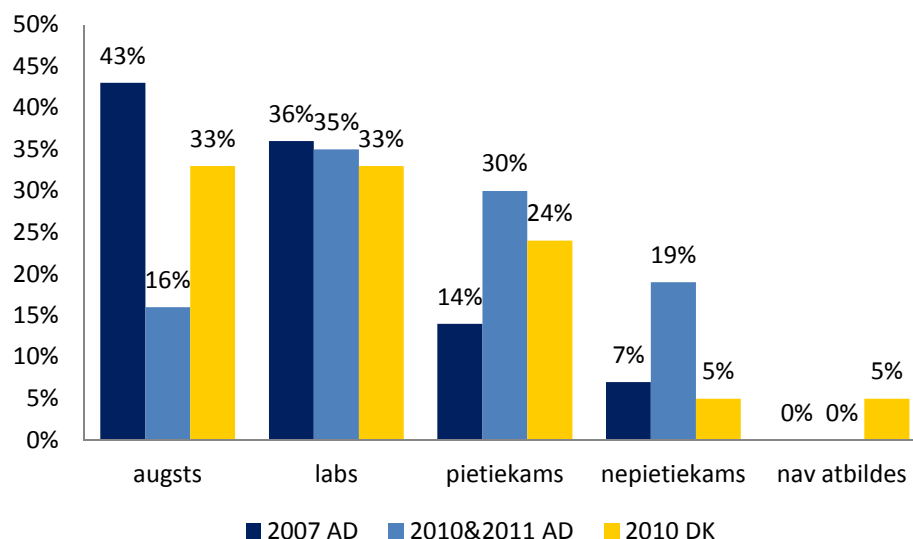


2.10. attēls. **Nepieciešamo izdales materiālu nodrošinājums**

Atvērtajās atbildēs dalībnieki raksta, ka izdales materiālu nodrošinājums bijis atkarīgs no kursa docētāja: ir docētāji, kuru materiāli (*PowerPoint* prezentācijas, raksti u.tml.) bijuši pieejami ne tikai izdrukāti, bet arī e-vidē. 2007.g. vairāki respondenti norādījuši, ka ne vienmēr kopēto materiālu bijis pietiekami gan pēc apjoma (ne visu programmas kursu materiāli iekļauti izdales materiālā), gan skaita visiem dalībniekiem (visiem nepietika). Ir izteikts arī ierosinājums vairāk materiālus sūtīt elektroniski, kā arī uzlabot atsevišķu materiālu kopiju tehnisko kvalitāti.

Programmas „Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā” izdales materiāli tiek salīdzinoši vairāk ievietoti e-vidē, kā arī piedāvāti papīra formātā. Izdales materiāli tiek atzīti par noderīgiem, atsevišķās nodarbībās būtu vēlams vairāk (vērojamas atšķirības pēc kursa mācību vadītāja). Dalībnieki rekomendē, ka nepieciešams nodrošināt iespēju iepazīties ar visiem materiāliem elektroniski vienuviet. Vairāki respondenti izteikušies, ka labprāt saņemtu ieteikumus papildus literatūrai, ko studēt gan programmas apguves laikā, gan arī pēc programmas.

Būtiski (par 27%) samazinājies dalībnieku skaits, kas **mācību telpas piemērotību nodarbību vajadzībām** vērtē kā augstu, bet par 16% palielinājies to programmas dalībnieku skaits, kas telpu piemērotību vērtē kā pietiekamu, un par 12% – kas vērtē kā nepietiekamu (2. 11. attēls). Mācību vadītājiem dažādojot mācīšanas organizācijas formās nodarbībās, mainās arī dalībnieku vērtējums par auditoriju piemērotību izmantot formas.



2.11. attēls. Mācību telpas piemērotība nodarbību vajadzībām

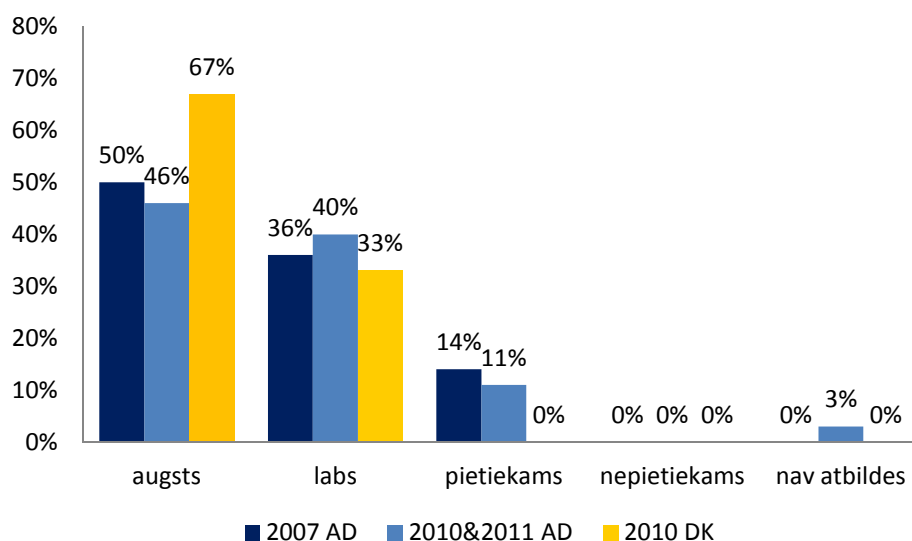
2007. g. nodarbības notika auditorijā B-1, kas ir amfiteātra auditorijas veids un piemērota vidēji 100 dalībniekiem. Kopumā tā tiek atzīta par piemērotu. Kā trūkumi 9 respondentu izteikumos tiek atzīmēti: sliktā ventilācija; dažkārt karsti, dažkārt auksti; apgaismojuma problēmas; neērta sēdēšana. Viens respondents izteicis priekšlikumu mācības organizēt pilsētas centrā.

2010.- 2011. g. aptaujās par šo jautājumu plašāk izteikušies 20 respondenti. Jāatzīmē, ka sākotnēji nodarbības notika amfiteātra tipa auditorijā G-16 (piemērota ap 50 dalībniekiem), kas vēlāk, atslēdzot apkuri, tika samainīta pret semināra tipa auditoriju. Galvenokārt kā trūkums tiek arī minēts aukstums G-16 auditorijā. Vēl kā trūkums tiek minēts arī nepietiekamais apgaismojums (telpa bez logiem). Vairāki dalībnieki norādījuši, ka G-16 auditorijas iekārtojums nav piemērots docētāju tālākizglītības nodarbībām vairākos aspektos: auditorijas neatbilstība

dalībnieku skaitam (auditorija par lielu), iekārtojums ļoti plašs un neērts grupu darbam („būtu labāk mazā telpā, būtu vairāk diskusijas, lielā telpā ļauj "paslēpties"”), vairāk piemērots lekcijām, bet ne diskusijām, interaktīvām nodarbībām („nepietiekams, jo, ja ir nolūks izmantot dažādu metožu kopumu, tad nepieciešams, lai telpu izkārtojums nav "stīvs", bet ir fleksibls, lai varētu ātri "pārvietot dekorācijas"”).

Programmā DK 2010.g. nodarbības notika B-6 auditorijā, kas ir analoga B-1 auditorijai. Dalībnieki auditorijas piemērotību nodarbībām kopumā atzīst, taču norāda, ka telpa varētu būt kompaktāka, atbilstoša samērā nelielajam dalībnieku skaitam, kā arī – seminārtipa auditorija būtu piemērotāka diskusijām un šāda veida programmas īstenošanai, jo tiek atzīts, ka ar citu telpas iekārtojumu paaugstinātos arī dalībnieku līdzdalības pakāpe nodarbībā.

Programmas un nodarbību vadītāji. Nav būtiskas izmaiņas programmas un nodarbību vadītāju **kompetences un spējas reaģēt atbilstīgi mācību situācijām** novērtējumā un lielākā daļa respondentu to vērtē kā augstu un labu (2.12. attēls). Kopumā 18 respondentu izteikumos izskan atziņa, ka mācību vadītāji visi bijuši kompetenti, atbildējuši uz uzdotajiem jautājumiem, „nodarbību vadītāji ir atbilstīgi un savās jomās zinoši speciālisti”, bet ne visi bijuši gatavi savā pieredzē dalīties, „dažu pasniedzēju darbs būtu jāpārdomā (strukturētāku lekciju)”.

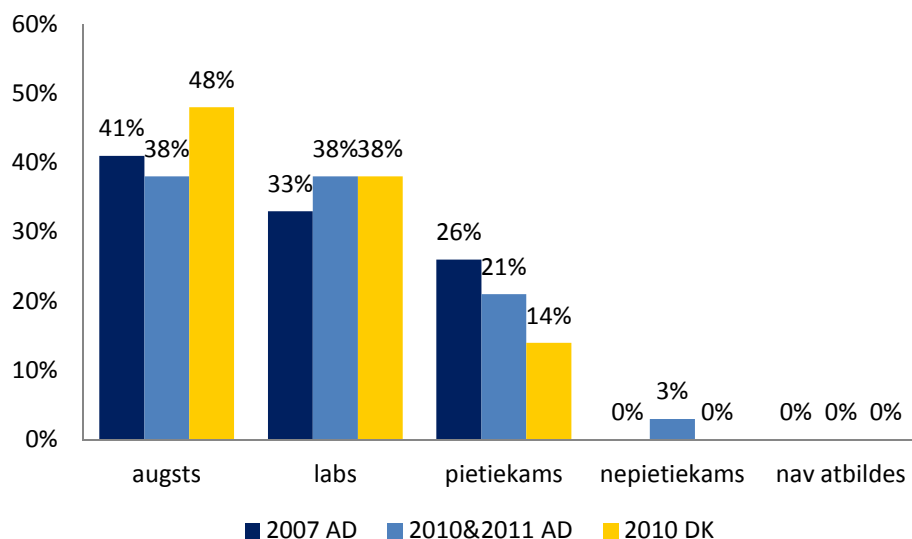


2.12. attēls. **Kompetence un spēja reaģēt atbilstoši mācību situācijām**

Programmā DK dalībnieki mācību vadītāju kompetenci, spēju vadīt dalībnieku mācīšanās procesu, spēju reaģēt atbilstīgi mācību situācijām vērtē līmeņos „augsts” un „labs”. Kopumā programmā DK kritērija mācību vadītāju kompetence un spēja reaģēt atbilstīgi mācību situācijām rādītājs ir „augsts”, un tas vidēji par 19 % lielāks nekā programmā AD. Lai gan kāds dalībnieks piebilda, ka individuāli katra nodarbību vadītāja kompetence vērtējama atšķirīgi, tomēr kopumā dalībnieki mācību vadītāju kompetenci vērtē kā atbilstīgu piedāvātajām tēmām,

kā arī pozitīvi vērtē nodarbību vadītāju atbildes uz dalībnieku jautājumiem, izteiktajām profesionālās pilnveides vajadzībām.

Arī **programmas īstenotāju komandas saskaņotu darbību** dalībnieki novērtē galvenokārt kā *augstu* un *labu* un krasas izmaiņas dalībnieku viedoklī par šo jautājumu laikā no 2007. līdz 2010./2011. gadam nav vērojamas (2.13.attēls).



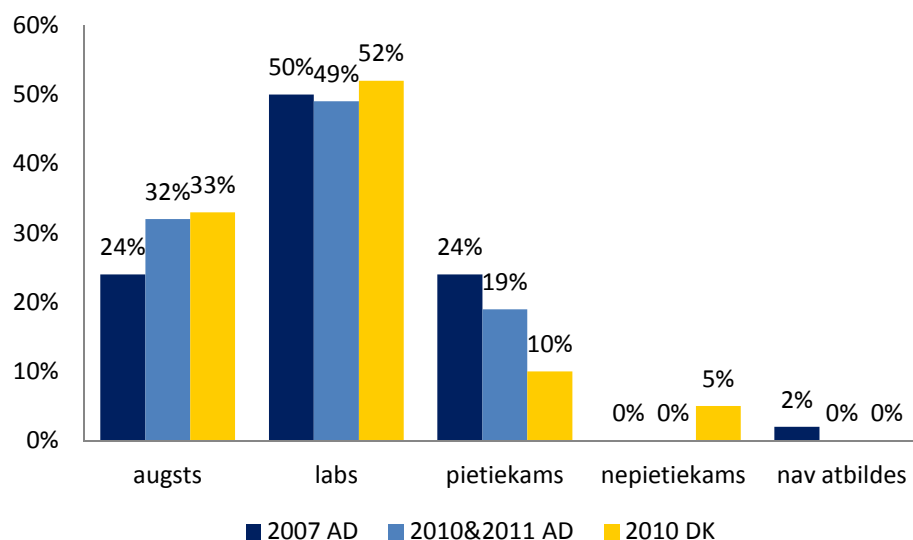
2.13. attēls. Programmas īstenotāju komandas saskaņota darbība

2007.g. AD dalībnieki savos komentāros norāda – lai „gan viena lekcija papildināja otru”, „reizēm tomēr jutu to, ka „katrs iet pats par sevi””, „vietām pārklājas, bet kopumā labi”, „pie tāda docētāju skaita un viņu aizņemtības grūti būtu sagaidīt izcilu sadarbību; sadarbība bija, bet programmai trūkst vienotības”.

2010.-2011.g. aptaujā vairāki respondenti norādījuši, ka programmas īstenotāju savstarpējā sadarbība ir pamatā saskaņota un mācību vadītāji „viens uz otru atsaucās (“Jums to noteikti jau ir stāstījuši..” vai “Jūs par to vēl runāsi..”), kas pārsvarā atbilda realitātei”. Atsevišķos izteikumos ietvertas arī kritiskas piezīmes un ieteikumi: kursu secība varētu būt vairāk pamatotāka; tēmas varētu būt vairāk savstarpēji saistītas; vairāk nepieciešams nodrošināt saistību starp dažādo mācību vadītāju kursiem un nodarbībām, lai dalībniekiem veidotos kopaina.

Programmas „Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā” dalībnieki pozitīvi novērtē programmas administratīvā personāla atbalstu. Kopumā mācību vadītāju saskaņotu darbību vērtē augstāk kā programmas AD dalībnieki, taču izsaka arī vēlmi, lai nodarbībās atklātos ciešāka sasaiste starp dažādu mācību vadītāju piedāvātajiem kursiem un tēmām.

Mijiedarbība starp dalībniekiem un programmas īstenotājiem. Puse AD dalībnieku **sadarbības savstarpējo attiecību kvalitāti** programmas īstenošanas laikā vērtē kā labu. 3-4 gadu laikā par 8% pieaudzis arī to dalībnieku skaits, kas sadarbību vērtē augstākajā līmenī (2.14. attēls).

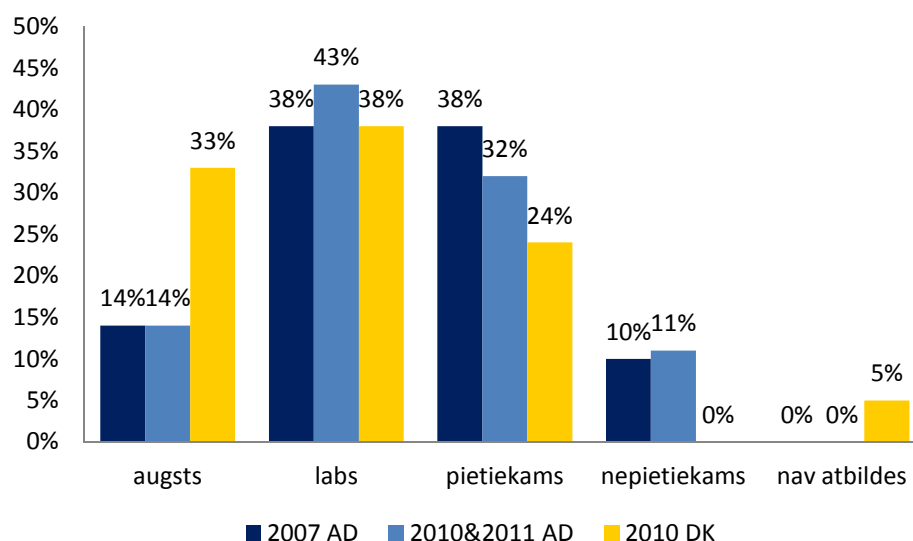


2.14. attēls. **Sadarbības kvalitāte**

Dalībnieki savos komentāros (14, t.sk. 8 -2010.-2011.g. un 6 -2007.g.) atzīmējuši, ka lielākoties visi programmas īstenotāji un administratīvais personāls ir laipni, atsaucīgi, pretimnākoši un ir pieejami gan klātienē, gan ar e-pastu palīdzību. Lai gan kopumā tiek atzīts, ka valda uz sadarbību orientēta atmosfēra, dalībnieki izteikuši vēlmi, lai būtu bijis vairāk diskusiju un lielāka aktivitāte no auditorijas, vairāk nepieciešama pieredzes apmaiņa ar pieredzes bagātākajiem docētājiem – kursu dalībniekiem. Kā traucējošs faktors aktīvi iesaistīties minēts nogurums pamatdarbā. Dalībnieki atzinuši, ka sadarbība primāri atkarīga no katra paša.

Dalībnieki programmā „Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā” sadarbības kvalitāti vērtē kā *labu* – pretimnākošu, abpusēji saprotošu, tolerantu, koleģiālu, uz mērķi virzītu, atbalstošu. Tiek norādīts, ka sadarbību veiksmīgāku padara izmantotās organizācijas formas, interesanti paņēmieni.

Iespēja mācīties no citiem programmas dalībniekiem (2.15. attēls) programmā AD galvenokārt tiek vērtēta kā *laba* (38 – 43 %) un *pietiekama* (32 – 38 %).



2.15. attēls. **Iespēja mācīties no citiem programmas dalībniekiem**

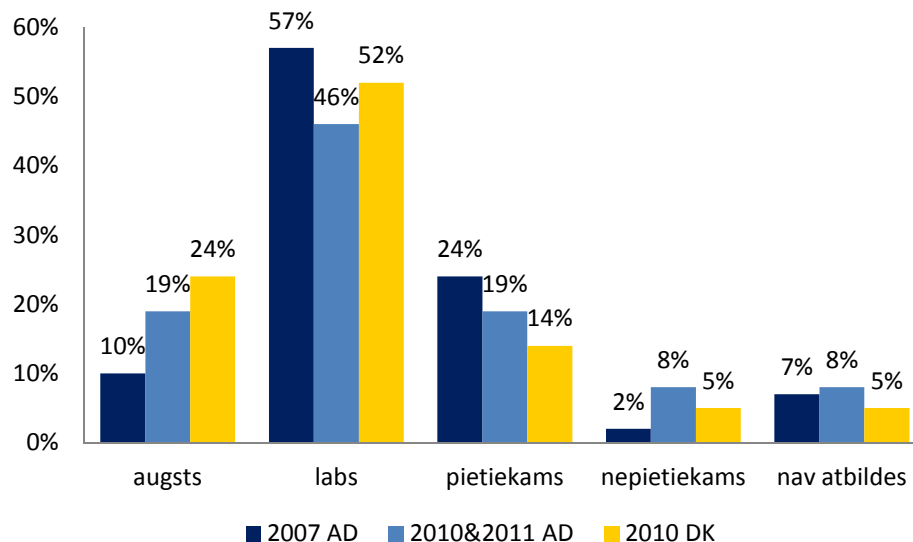
Kopumā par iespēju mācīties no citiem programmas dalībniekiem saņemti 21 dalībnieka komentāri (13 no 2010.g. un 2011.g. aptaujas un 8 no 2007.g. aptaujas). Dalībnieki uzskata, ka iespēja mācīties vienam no otra atkarīga no konkrētā kursa mācību vadītāja, pašiem dalībniekiem un viņu izvietojuma telpā.

2007.g. dalībnieki atzinuši, ka iespēja mācīties no citiem dalībniekiem bijusi galvenokārt grupu darbā, kad notikusi dalībnieku pieredzes apmaiņa, taču viņi vēlētos vairāk „diskutēt ar docētājiem, kursa klausītājiem par jautājumiem, kas rodas pasniedzot, gribētos, lai būtu vairāk tēmu diskusijām, turklāt tēmu, kas ir nedaudz tuvākas reālajai dzīvei”. Ieteikts arī lielāku nozīmi piešķirt noslēguma prezentācijām, no kurām daudz var savstarpēji mācīties. Kāds doktorants izteicis ierosinājumu organizēt atsevišķus kursus docētājiem ar pedagoģiskā darba pieredzi augstskolā un doktorantiem, kuriem šādas pieredzes nav: „Vajadzētu dalīt doktorantus bez pieredzes no docētājiem, kas gadiem ir mācījuši kursus; ir labi mācīties no citiem, bet visbiežāk mēs ko citu centāties iegūt no šī kursa. Tas bija noteikti labāk esošajiem docētājiem, ne doktorantiem, kam nav ne jausmas, kā gatavot un vadīt lekcijas vai kursus”.

Lai arī daži 2010.- 2011. g. dalībnieki anketā raksta, ka nodarbībās nedaudz pietrūcis „prasmīgi organizētas interaktīvas darbības”, savstarpējā mācīšanās notikusi galvenokārt diskusiju formā, daloties pieredzē, darbs grupās; vērojot citu dalībnieku prezentācijas, rodas idejas, kā uzlabot savu profesionālo darbību.

Salīdzinot ar programmas AD dalībnieku vērtējumu, procentuāli vairāk programmas DK dalībnieki iespēju mācīties no citiem programmas dalībniekiem vērtē kā *augstu*. Programmā DK iespēju mācīties no citiem programmas dalībniekiem respondenti saskatījuši brīžos, kad kāds no dalībniekiem stāstījis par savu pieredzi, izteicis savu viedokli, un tiek atzīts, ka „vienmēr ir lietderīgi tikties ar kolēģiem no citām augstskolām”. Tiek atzīmēts, ka daži no programmas dalībniekiem bijuši samērā atturīgi, pasīvi. Lai to mazinātu, dalībnieki iesaka vairāk organizēt seminārnodarības, grupu darbu. Programma ir „vienreizēja iespēja mācīties no ļoti interesantiem kolēģiem”, bet, kā to izmanto dalībnieki, ir atkarīgs no individuālās pieejas un attieksmes, un mācību vadītāja prasmes organizēt tālākizglītības pedagoģisko procesu.

Rezultāti. TI programmā AD par 9% pieaudzis to dalībnieku skaits, kas **plānoto rezultātu sasniegšanu** vērtē kā *augstu* un tajā pašā laikā par 11% samazinājies dalībnieku skaits, kas to vērtē kā *labu*, kā arī jāatzīmē, ka par 6% ir palielinājies dalībnieku skaits, kas programmā plānoto rezultātu sasniegšanu vērtē kā nepietiekamu (2.16. attēls).



2.16. attēls. Plānoto rezultātu sasniegšana

2007. g. dalībnieki atvērtajās atbildēs pauduši neizpratni par to, vai plānotie rezultāti ir vai nav sasniegti, jo dalībnieki nezina, kādi rezultāti tika plānoti. Daži respondenti norādījuši uz formālu rezultātu apliecinājuma sasniegšanu (sertifikāta iegūšanu), bet vilšanos – jo nav ieguvuši nepieciešamās zināšanas un prasmes, lai gan priekšstats par augstskolas didaktiku un pedagogijas pamatatziņām ir izveidojies.

Savukārt 2010. – 2011. g. AD dalībnieki anketās raksta, ka rezultātu sasniegšana bijusi atkarīga no katra dalībnieka individuāli, piemēram:

- „Domāju, ka rezultāti ir atbilstīgi tālākizglītības programmas mērķiem. Topošajiem docētājiem iedvesmojošs projekts.”
- „Domāju, ka katrs sasniedza savu izvēlēto mērķi; man personīgi visinteresantāk bija gatavot pētījumu, kas arī ļāva sasniegt mērķi, gūt dziļāku izpratni par programmu uzbūvi.”

Arī programmas „Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā” dalībnieki uzsver, ka plānoto rezultātu sasniegšana ir jāskata indivīda līmenī un paša dalībnieka ieguldījums, lai arī programma tika īstenota mērķtiecīgi. Dalībnieki aptaujas anketās arī izteikuši vēlmi, pēc programmas apguves laikā izpildītajiem uzdevumiem saņemt no mācību vadītājiem vērtējošus un konsultatīvus komentārus par paveikto. Abu tālākizglītības programmu dalībnieki iesaka programmas noslēgumā pievērsties rezultātu izvērtējumam – ne tikai par programmu kopumā, bet arī katra dalībnieka izaugsmei individuāli.

2007.g. individuālos ieguvumus tālākizglītības programmā AD formulējuši 34 respondenti jeb 81% no visiem (n=42) aptaujas dalībniekiem, bet 2010. – 2011.g. atbildējuši 29 respondenti jeb 74% no visiem (n=39) aptaujas dalībniekiem. Rezultāti atspoguļoti 2. 8. tabulā, uzskatāmāk parādot gan kopīgo, gan atšķirīgo dalībnieku nozīmīgākajos ieguvumos formālās mācīšanās procesā.

2.8. tabula. TI programmas AD dalībnieku nozīmīgākie ieguvumi

2007.g.	2010.-2011.g.
• iespēja tikties un pieredzes apmaiņa ar citu augstskolu kolēģiem – dalībniekiem un mācību vadītājiem (n=7) • zināšanas un izpratne par mūsdienu izglītības sistēmām Eiropā un pasaulē (ASV, Kanādā) (n=5) • jau iepriekš apgūtā atkārtošana un papildināšana („padziļināju savas iepriekš iegūtās zināšanas”) (n=4) • zināšanas par aktuālāko augstskolas didaktikas jomā, jaunākajām tendencēm augstskolas pedagoģijā (n=3) • zināšanas un prasmes studiju procesa organizācijā, izpratni par docētāja pedagoģisko darbību (n=3) • zināšanas un spēju veikt studiju procesa kritisku analīzi un rezultātu novērtējumu (n=3) • ierosme turpmākajai profesionālajai pilnveidei (t.sk., iespēja un vajadzība lasīt literatūru pedagoģijā) (n=3) • spēja reflektēt par savu mācīšanās pieredzi („klausīšanās un domāšanas pieredze”) (n=3) • didaktisko metožu izmantošana, mācību metožu dažādošana (n=3) • sertifikāts (n=3) • zināšanas par studiju procesa psiholoģiskajiem aspektiem (saskarsme, emocionālā izdegšana) (n=2) • zināšanas un izpratni par studiju kursu izstrādi (n=2) • zināšanas un prasmes kritiskās domāšanas stratēģiju izmantošanā studiju procesā (n=2) • zināšanas pedagoģijā – jaunas pieredzes iegūšana („līdz šim neko nezināju par pedagoģiju, tagad ir dažādas interesantas zināšanas”; „tas bija noderīgi, jo ikdienā ar pedagoģisko darbu neesmu saistīta”) (n=2) • jaunākās atziņas un nostādnes Eiropas vienotās izglītības telpas attīstības kontekstā (n=1) • jaunu terminu apguve: „inovācijas”, „mācību metodes”, „didaktika” (n=1) • zināšanas par izglītības kvalitātes vērtēšanu (n=1) • pārliecība par savu pedagoģiskās darbības kompetenci („pārliecību par manas pieejas pareizību darbā”) (n=1) • priekšstats par vispārējo jeb pārnozaru didaktiku un katrai nozarei specifisko didaktiku (n=1) • neieguva neko nozīmīgu (n=1)	• zināšanas un izpratne par augstskolas didaktikas pamatnostādnēm, dažādiem didaktiskajiem modeļiem, atšķirīgām pieejām studiju procesa organizāciju dažādās valstīs (n=6) • zināšanas par mūsdienu izglītības sistēmām Eiropā un pasaulē, t.sk., Latvijas izglītības sistēmu (n=6) • jaunas zināšanas, izpratne par studiju procesa organizāciju un prasmes studiju procesa organizācijā, tā pedagoģisku dažādošanu (n=5) • zināšanas un prasmes kritiskās domāšanas stratēģiju izmantošanā studiju procesā (n=5) • zināšanas par studiju programmu izstrādi un pilnveidi (n=3) • zināšanas un prasmes izglītības kvalitātes kritēriju noteikšanā, kvalitātes vērtēšanā (n=3) • dažādas idejas pārmaiņām savos studijuursos un to īstenošanas mēģinājums (n=3) • spēja kritiski izvērtēt savu pedagoģisko darbību un reflektēt par to (n=3) • pārliecība par savu pedagoģiskās darbības kompetenci („apstiprinājums tam, ko jau cenšos īstenot praksē” un „zināšanas, par domu, ka lekcijas vadu pareizi un apstiprinājumu, ka esmu uz pareizā ceļa”) (n=2) • zināšanas par psiholoģisko faktoru nozīmi studiju procesā (n=1) • esošo zināšanu sistematizācija un to papildināšana (n=1) • jaunas zināšanas un pieredze pedagoģijā (n=1) • sertifikāts (n=1)

2007.g. aptaujas dalībnieku atbildēs atklājas, ka viņiem nozīmīgs mācīšanās veids arī formālās mācīšanās procesā ir mācīšanās no pieredzes, kas raksturojama divējādi. Vispirms – būtiska ir mācīšanās no citu kolēģu pieredzes, ko raksturo tādi izteikumi kā „pieredzes apmaiņa ar citu augstskolu pārstāvjiem”, „būt kopā ar dažādiem interesantiem cilvēkiem – kursu dalībniekiem un profesoriem”, „iespēja piedalīties šādosursos, (..) tikties ar citiem kolēģiem”. Otrkārt – mācīšanās no pieredzes atklājas dalībnieku vērtējumā par programmas mācību vadītāju darbu, piemēram, „pieredzi, kā vēlams vadīt nodarbības un kā nevajadzētu, jo lektoru piemēri

sniedza ieskatu gan vienā, gan otrā”, „izpratni par to, kādēļ dažu docētāju lekcijas šķita saprotamākas par citām”, rosināja „vairāk domāt par to, KĀ, nevis, KO”.

Divi dalībnieki kā ieguvumu atzīmējuši „programmas īstenotāju labvēlīgo attieksmi pret” dalībniekiem, „labo un radošo gaisotni”. Dalībnieku izteikumi apliecina, ka programmā gūtā pieredze rosinājusi viņus pievērsties profesionālās pedagoģiskās darbības analīzei un izteiktās atziņas – plānot turpmāko savu profesionālo pilnveidi, taču sastopama arī nepārlicinātība par spēju izmantot gūtās zināšanas pedagoģiskajā darbībā. Kāds dalībnieks raksta, ka programmā tika „izteiktas dažas idejas un domas, kas mudina mani padomāt par to, ko varētu palasīt par pedagoģiju; pagaidām es izlasīju apmēram pusi no I. Žoglas grāmatas par didaktiku; tagad es nedaudz labāk izprotu situāciju augstskolu darbības shēmās, izglītības sistēmā Eiropā, bet, vai tas līdz daudz, ja es stājos pretī studentiem un vadu nodarbību? Nezinu!”

2010. – 2011. g. veiktajās dalībnieku aptaujās būtiskākais ieguvums ir zināšanas un izpratne par augstskolas didaktikas pamatnostādnēm, dažādiem didaktiskajiem modeļiem, atšķirīgām pieejām studiju procesa organizācijā dažādās valstīs, kā arī zināšanas par mūsdienīgu izglītības sistēmām, taču, salīdzinot ar 2007. g. aptaujas rezultātiem, kā ieguvums netiek uzsvērts mācīšanās no citu pieredzes, koleģiālā mācīšanās. Docētāju būtiskākie ieguvumi saistīti ar jaunas zināšanu iegūšanu, izpratnes veidošanos par studiju procesa organizāciju un prasmēm studiju procesa organizācijā. To raksturo izteikumi, ka tālākizglītības procesā veidojusies „izpratne par to, kā vispār var vadīt nodarbības – ne tikai lekciju veidā”, par to, ka „jābūt pauzēm lekcijas laikā” utt. Dalībnieku atbildes arī ļauj secināt, ka formālās mācīšanās pieredze viņus rosinājusi analizēt savu pedagoģisko darbību, identificēt problēmas savā un kolēģu profesionālajā darbībā: „programmas saturs palīdzēja sistematizēt savas esošās zināšanas un tās papildināt”. Ir dalībnieki, kas uzsvēruši, ka guvuši pārliecību, ka viņu līdzšinējā darbība ir „pareiza”, bet ir arī tādi, kas vēlētos veikt pārmaiņas savā pedagoģiskajā darbībā un cer, ka guvuši „izpratni, kā uzlabot mācību darbu”.

Individuālos ieguvumus nosaukuši programmas DK 19 dalībnieki. Tos sistematizējot, tika noteiktas vairākas galveno formālās mācīšanās rezultātu grupas:

- zināšanas un prasmi formulēt studiju rezultātus (n=5);
- zināšanas par Eiropas augstākās izglītības telpu un procesiem tajā, citu valstu pieredzi Eiropas dimensijas īstenošanā nacionālajā un augstskolu līmenī (n=4);
- pieredze (atziņas, ieteikumi u.tml.) no citu augstskolu docētājiem – programmas dalībniekiem un īstenotājiem (n=4);
- teorētiskie pamati studiju programmu un kursu izstrādei (n=3);
- zināšanas par augstskolu vērtēšanas sistēmām pasaulē/ augstskolu reitingiem (n=2);
- zināšanas par diplomu atzīšanu (n=2).

Vēl dalībnieki (n=3) nosaukuši ieguvumus, kas saistīti ar docētāja reflektīvo darbību, piemēram, „spēja palūkoties uz zināmām lietām no cita skatu punkta”, „viela pārdomām un apņēmība pakāpeniski šos materiālus vēl analizēt un vērtēt”, „gan fakti, gan viela pārdomām par savu darbu, gan augstskolu darbību kopumā”. Kāds no dalībniekiem atzīst, ka uzzinājis, kā docētājam rosināt studentu mācīšanās motivāciju, tāpēc šīs zināšanas mēģinās izmantot praksē un pārliecināties par to lietderību un efektivitāti. Viens dalībnieks par nozīmīgāko ieguvumu nosaucis „priekšstatu par programmas docētājiem”, savukārt kāds cits – iegūto sertifikātu kā savas profesionālās pilnveides dokumentālu apliecinājumu. Jāsecina, ka tālākizglītības programmu dalībnieki kā galvenos ieguvumus nosauc zināšanas, izpratni un priekšstatus, nevis attīstītas spējas un apgūtas prasmes.

Lai gan kopumā visas gan programmā AD, gan DK piedāvātās tēmas tiek vērtētas kā interesi rosinošas un noderīgas docētāja kompetences paaugstināšanai, tālākizglītības programmu dalībnieki aptaujas anketā izteikuši arī viedokli, kuras no tēmām, viņuprāt, programmās turpmāk iespējams tomēr nebūtu jāiekļauj vai arī jāiekļauj mazākā apjomā.

Galvenie ieteikumi ir saistīti ar nepieciešamību orientēties uz praktiski noderīgām lietām un praktisku darbību, mazāk „tīro” teoriju un lekcijām. Atsevišķi dalībnieki atzīmējuši, ka programmā AD nav jārunā par skolas pedagoģisko procesu, bet par augstskolas studiju procesu. Programmas AD dalībnieki iesaka mazāk iekļaut saturā jautājumus par izglītības politiku, Eiropas un citu pasaules valstu izglītības sistēmām, runāt par ārvalstu izglītības sistēmām kontekstā, bet konkrēti vairāk pievērsties Latvijas izglītības sistēmai un politikai. 2011.g. dalībnieki izteikuši vēlmi saturā vairāk iekļaut jautājumus saskarsmes psiholoģijā un konfliktsituāciju risināšanā.

Vairākos AD dalībnieku rakstītos komentāros tiek dotas norādes arī uz nepieciešamību programmas īstenotājiem pārrunāt programmas saturu un savstarpēji saskaņot to ar programmas mērķi, novērst satura dublēšanos, nodrošinot, ka viena tēma papildina citu, savstarpēji saistīti parādot vienas tēmas dažādos aspektus. Dalībnieki arī izsaka vēlmi vairāk redzēt piemērus, *kā jādara* (paraugnodarbības). Jāatzīmē, ka par atsevišķām tēmām, piemēram, humanitāro un sociālo zinātņu pārstāvji bijuši jau zinoši, savukārt eksakto zinātņu pārstāvjiem nereti tās bija kaut kas jauns. Tāpēc no dalībniekiem izskan ierosinājums, ka vajadzētu veidot atsevišķas grupas humanitāro un sociālo zinātņu docētājiem un doktorantiem un eksakto un dabaszinātņu docētājiem un doktorantiem.

Programmas DK dalībnieki, kas kopumā programmas plānoto rezultātu sasniegšanu vērtē kā *augstu* un *labu*, pauduši savas domas 10 izteikumos. No tiem 5 izteikumi apliecina, ka visas tēmas ir noderīgas un no katras „varēja gūt zināšanas un rosinošu vēlmi intereses bagātināt”, „ļāva pārdomāt it kā ikdienišķas tēmas savādākā pieejā”. Tiek izteikta arī vēlme likt „lielāku akcentu (kopumā) uz novitātēm Eiropas kontekstā”. Savukārt 5 izteikumos tiek precizēts, kādas

tēmas, dalībniekuprāt, nebūtu iekļaujamas programmas saturā: augstākās izglītības un augstskolas pedagoģijas vēsturiskais apskats (n=4), atzīstot, ka „no tiešās lietderības viedokļa pedagoģijas vēsture ir lieka, tomēr emocionāli saistoša”. Tiek izteikts arī viedoklis (n=1), ka mazākā apjomā nepieciešams runāt par komunikācijas jautājumiem. Dalībnieki, kas kopējos rezultātus vērtējuši ar *pietiekami* un *nepietiekami*, norādījuši (n=3), ka tēmas, kas nebūtu iekļaujamas programmā, ir vēstures tēmas (n=2); vispārteorētiski jautājumi par komunikāciju (n=1); kā arī atzīmēts, ka nepieciešams pilnveidot tematu „Izglītības programmu izvērtējums” (n=1).

Dalībnieki anketā izteikuši arī savus ierosinājumus saturam un mācīšanās organizācijai tālākizglītības programmās. No programmas DK dalībniekiem jautājumā par tēmām, ar kurām būtu papildināms programmas saturs, iegūti 11 respondentu izteikumi. Divi dalībnieki pauduši uzskatu, ka, ņemot vērā programmas apjomu, to ar citām tēmām nevajadzētu papildināt. Vairāki respondenti (n=3) iesaka papildināt ar pedagoģiskās psiholoģijas tēmām. Pieci citi izteikumi saistīti ar augstskolas didaktikas tēmas apguvi, rosinot iekļaut saturā:

- piemērus par dažādām mācīšanās metodēm un pieejām, t.sk. moderno tehnoloģiju izmantošanu studiju procesā;
- par didaktisko paņēmieni izmantošanas pieredzi citās valstīs un dažādās nozarēs (humanitārajās un eksaktajās zinātnēs atsevišķi);
- par studiju procesa organizācijas specifiku starptautiskās programmās, darbā ar ārzemju studentiem (saturs par Eiropas vienotās izglītības telpas veidošanos un Eiropas dimensijas iekļaušanu studiju procesā);

Atsevišķi ieteikumi ir saturu papildināt vēl ar tēmām izglītības socioloģijā, par visu Latvijas augstskolu īsu vēsturi (1918-1939), kā arī vairāk programmas saturā atklāt tās nosaukumā ietverto atslēgas vārdu „inovācija”.

Mācīšanās organizācijas uzlabošanai 2007. g. programmas AD dalībnieki ierosinājuši kursu laikā vairāk piedāvāt patstāvīgus darbus, lai varētu rast lietojumu teorētiskajām zināšanām, kā arī padziļinātu viņu izpratni par tām. Dalībniekiem, kuriem nav iepriekšējas pedagoģiskās izglītības, būtu nepieciešams nodrošināt galveno pedagoģijas jēdzienu skaidrojumu.

Gan 2007.g., gan 2010. – 2011. g. dalībnieku aptaujās aktualizēts grupas dinamikas jautājums, dalībnieku mācīšanās motivācijas nosacījumi un starppaaudžu mācīšanās potenciāls, ņemto vērā grupas heterogenitāti. Secināms, ka mācīšanās rezultātus iespaido sadarbība grupā, ko savukārt ietekmē dalībnieku motivācija.

Kā motivējošus faktorus līdzdalībai TI programmā AD 2007.g. dalībnieki nosaukuši – konkrētu, uz pedagoģisko darbību augstskolā orientētu saturu (piemēram, kā organizēt lekcijas, kā noturēt studentu uzmanību u.tml.). Kāds 2007.g. dalībnieks par programmas AD attīstību rakstījis: „Izdarīt tā, lai cilvēki uz šejieni gribētu nākt ne tikai sertifikāta dēļ, nospraust mērķi:

izaudzināt izcilu augstskolu pasniedzēju plejādi. 160 stundas – tas ir mazs, bet pietiekams laiks, lai vismaz uzsāktu! Cik daudzi atnāks atkārtoti, ja par mazāku maksu ļautu apmeklēt lekcijas bez sertifikāta? Būtu interesanti kā papildiespēja apmeklēt LU pieredzējušo pasniedzēju atvērtās lekcijas kursa ietvaros dažādās fakultātēs. Dažreiz tas ir pārāk tālu viss no tā, kad es ienāku auditorijā pie studentiem un man rodas jautājums – ko ar viņiem tagad darīt? Man gribētos, lai es vēlētos apmeklēt lekciju un visas lekcijas laikā sēdētu ar aizrautu elpu, lai būtu interese klausīties uzmanīgi. Šoreiz tā bija tikai dažās lekcijās, un tad lielākais 15 min. pēc kārtas.”

2007.g. aptaujās izteikts arī ierosinājums nodrošināt saturu nozarei specifiskajā didaktikā (piemēram, Bioloģijas fakultātes docētājiem, medicīnas priekšmetu docētājiem u.tml.).

Iespēja izvēlēties – prezentēt vai neprezentēt savus noslēguma darbus, tiek atzīmēts kā būtisks trūkums, jo, piemēram, doktorantiem bez pedagoģiskā darba pieredzes tā būtu iespēja mācīties no pieredzējušu docētāju pieredzes.

2010. – 2011. g. aptaujas dalībnieki iesaka nodrošināt saskaņotāku mācību vadītāju komandas darbu. Programmas īstenotājiem būtu nepieciešams pārzināt citam cita kursa saturu, kā arī laicīgi vienoties par prasībām katrā kursā un programmā kopumā. Dalībnieki atzīmē, ka nepieciešams izskatīt nodarbību saturisko plānu, kā arī nodrošināt, lai nodarbību saturs atbilstu pieteiktajam tematam. 2007.g. aptaujas rezultāti ierosina viena mācību vadītāja nodarbības organizēt pēc kārtas, nevis mozaīkveidā, jo tādējādi „rodas liela sadrumstalotība un atsevišķos gadījumos atkārtotības”.

2010.-2011.g. dalībnieki iesaka kursu materiālus ievietot e-vidē, piemēram, *Moodle*, kā arī teorētiskās nodarbības organizēt tiešsaistē, nevis kā klātienē nodarbības.

Vairums dalībnieku, kas izteikuši savus ierosinājumus mācīšanās procesa organizācijas pilnveidei, vēlas, lai programma tiktu vairāk orientēta uz docētāja pedagoģiskās darbības pilnveidi augstskolā. Tāpēc būtu ieteicama teorijā balstītu praktisko nodarbību organizēšana, īstenojot grupu darbu, izmantojot gadījumu analīzi, problēmsituāciju risināšanu, izmantojot paņēmienus, kas aktivizētu auditorijas darbu. TI programmu saturā nepieciešams vairāk orientēties uz docētāju nākotnes darbību. Tiek sagaidīts, ka pieredzējuši mācītāji dalītos savā docēšanas pieredzē, sniegtu praktiskus padomus, jo „bija interesanti dzirdēt un salīdzināt praktisko pieredzi, mazāk saistoši diskutēt par akadēmiskām tēmām”.

Tajā pašā laikā jāņem vērā, ka dalībniekiem ir atšķirīgs priekšzināšanu līmenis pedagoģijā, kā arī pieredze pedagoģiskajā darbā. Kāds doktorants raksta, ka „gribētos vairāk teorētiskās zināšanas, mazāk (daudz mazāk) praktiskos piemērus”, savukārt kāds pieredzējis docētājs atzīst: „Es vēlētos, lai kopējais (vidējais) nodarbību intelektuālais līmenis būtu augstāks – lai tas izpaustos gan nodarbību saturā, gan (it īpaši!) dialoga kvalitātē ar nodarbību dalībniekiem.” Tādējādi prakse vienā grupā apvienot doktorantus bez pedagoģiskā darba pieredzes augstskolā ar

pieredzes bagātiem docētājiem ir pārvērtējama, jo atšķiras šo dalībnieku mērķi programmā un mācīšanās vajadzības.

Ierosinājumi no programmas DK dalībniekiem mācīšanās organizācijas uzlabošanai ir: piemērotākas telpas izvēle; nodarbību materiālu ievietošana e-vidē; formālās mācīšanās procesā vairāk iesaistīt praktiskā darbībā pašus dalībniekus, izmantot interaktīvās metodes, mazo grupu darbu, vairāk atvēlēt laiku savstarpējai pieredzes apmaiņai, kā arī tiek sagaidīts, ka mācību vadītāji novērtētu dalībnieku mācīšanās rezultātus.

Ikgadējo aptauju rezultātu salīdzinoša analīze atspoguļo divu pēctecīgu tālākizglītības programmu īstenošanas pieredzi Latvijas Universitātē. Aptaujās iegūtie dati ir izmantojami, lai palīdzētu TI programmu izstrādātājiem un īstenotājiem novērtēt programmu kvalitāti – atbilstību mērķgrupas profesionālās pilnveides vajadzībām.

Tālākizglītības programmas docētāju profesionālajai pilnveidei pedagoģiskās darbības jomā tiek vērtētas kā nozīmīgas. Salīdzinoši analizējot TI programmas AD dalībnieku novērtējumu par programmas īstenošanu, konstatētas vairākas problēmas, kas būtiski nav mainījušās kopš 2007.g. Galvenās no tām izvirza veikt vairākus uzdevumus programmu īstenotājiem:

- orientēt programmas saturu un mācīšanās organizāciju uz docētāja pedagoģiskās darbības pilnveidi, nodrošinot teorētiski pamatotu praktisko darbību;
- savstarpēji saskaņot programmas īstenotāju darbību;
- izstrādāt diferencētu tālākizglītības piedāvājumu dalībniekiem ar pedagoģiskā darba pieredzi un dalībniekiem bez tās, ņemot vērā dalībnieku atšķirīgās mācīšanās vajadzības;

Pozitīvi vērtējams fakts, ka formālā mācīšanās docētājus iedvesmo turpmākai profesionālajai pilnveidei un rosina profesionālās darbības pilnveidei – pārmaiņu īstenošanai pedagoģiskajā darbībā. Tāpēc būtu ieviešami arī konsultatīvie atbalsta pasākumi pārmaiņu veikšanai. Augstskolu docētāju tālākizglītībā nozīmīgs ir ne tikai saturs, bet arī mācīšanās organizācijas formas, jo dalībniekiem nozīmīga ir mācīšanās no parauga (mācību vadītājiem, kolēģiem) un mācīšanās no pieredzes.

Abās programmās plašāk izmantojamas mediju pedagoģiskās iespējas – gan nodarbībās, gan arī dalībnieku patstāvīgajām studijām, nodrošinot mācību materiālu pieejamību e-vidē. Lai dalībniekus rosinātu materiālu arī izlasīt un izprast, neieciešams viņiem uzdot atbilstīgus patstāvīgos darbus, par kuru izpildi mācību vadītājam savukārt jādod atgriezeniskā saite. Programmu mācību vadītājiem mācību procesā un noslēgumā nepieciešams veikt dalībnieku darbības novērtējumu, kā arī rosināt dalībniekus veikt pašnovērtējumu.

Lai pārrunātu dalībnieku aptauju rezultātus, mācību vadītāju pašu novērojumus un pieredzi un, pamatojoties pieredzes izpētē, plānotu saskaņotu turpmāko darbību, tālākizglītības īstenotājiem jātiekas semestra sākumā un beigās. Tādējādi varētu tikt novērstas vairākas problēmas, ko programmu dalībnieki saskatījuši gadu no gada.

2.2.4. Docētāju profesionālās pilnveides vajadzību tālākizglītībā izpēte starptautiskā projekta ietvaros

Šajā nodaļā aprakstīti un analizēti aptaujas un fokusgrupu diskusiju rezultāti, ar kuru palīdzību noskaidrotas augstskolu docētāju profesionālās pilnveides vajadzības (satura un organizācijas komponenti) tālākizglītībā.

Empīriskā docētāju profesionālās pilnveides vajadzību izpēte tika veikta, izmantojot starptautiskā projekta „Spānijas sadarbības un starptautisko mācībspēku sagatavošanas programmu novērtējums: modelis nākotnes projektu attīstībā Eiropas vienotajā augstākās izglītības telpā” (MOES) pētījuma rezultātus un instrumentāriju (aptaujas anketu un vadlīnijas fokusgrupu diskusijai). Spānijas, Portugāles, Vācijas un Latvijas augstskolu starptautiskajā projektā augstākās izglītības eksperti, izmantojot *delfi* analīzi, noteica 11 kompetences, kas nepieciešamas augstskolu docētājiem, veicot uz nākotni orientētu (ilgtspējīgu) profesionālo darbību un sekmētu viņu gatavību un spēju pārmaiņu īstenošanai augstskolā, kā arī plašāk – augstākajā izglītībā un sabiedrībā.

Projekta īstenotāji izstrādāja aptaujas anketu un vadlīnijas fokusgrupas diskusijai, lai noskaidrotu augstskolu docētājiem aktuālo tālākizglītības saturu un pieredzi, kas veicinājusi viņu profesionālo pilnveidi, kā arī iegūtu informāciju par docētāju tālākizglītību un tās attīstības iespējām Eiropas vienotajā augstākās izglītības telpā. Empīriskajā pētījumā izmantoti projekta ietvaros 2006./2007.g. Latvijā iegūtie rezultāti un, atkārtoti lietojot pētījuma instrumentus, 2009./2010.g. iegūtie rezultāti, kā arī veikta to salīdzinoša analīze.

Aptaujas anketas struktūru veido pieci jautājumu bloki (A, B, C, D, E). Saturiski apjomīgāko un nozīmīgāko anketas daļu veido A bloka vienpadsmit jautājumi, kuros pētījuma dalībniekiem bija jānovērtē augstskolu docētāju tālākizglītības saturs pēc tā nozīmīguma profesionālajai pilnveidei, katru satura moduļa komponentu novērtējot skalā no 1 līdz 6 (1 – *nav nepieciešams*; 6 – *ļoti nepieciešams*).

Aptaujas-1 A bloka jautājumi par docētājiem aktuālo tālākizglītības saturu profesionālajā pilnveidē formulēti atbilstīgi 11 definētajām docētājiem nākotnē nepieciešamās kompetences jeb uz nākotnes darbību orientētās kompetences (*future-oriented competences*). Būtībā aptaujas jautājumos piedāvātajos atbilžu variantos atklājas kompetenču saturs (skat. 2. 9. tabulu), kuru katrs respondents novērtēja skalā no 1 līdz 6 atbilstīgi savai profesionālās darbības pieredzei. Turklāt katram respondentam bija iespēja papildināt kompetenču satura komponentus, ierakstot ailītē „Cits saturs” savu atbildes variantu. Tabulā respondentu papildinājums kompetenču satura komponentiem redzams tekstā ieslīpā (*Italic*) drukā.

2.9. tabula. Docētāju nākotnes darbībā nepieciešamo kompetenču saturs

Kompetences	Kompetenču satura komponenti
Profesionālā identitāte	- Atbilstība augstākās izglītības institūcijas profilam un docētāja profesionālajiem uzdevumiem institūcijā. - Saistība ar docētāja profesionālās lietpratības sekmēšanu, orientācija uz personisku izaugsmi un studiju darbības uzlabošanu. - Docētāju motivācijas avots, kas ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi iesaistīties to veikšanā. <i>Zinātnes nozarei specifisks saturs (n=3).</i> <i>Ar starptautisko sadarbību, iekļaušanos tajā saistīts saturs (n=2).</i>
Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā	- Zināšanas par pedagoģiskā darba avotiem. - Informācijas menedžments. - Zināšanu konstruēšanas teorijas. - Studiju organizācijas un metožu izvēles pamatojums. - Augstskolas didaktikas pamati, lai orientētos docētāja darba specifiskā studiju programmu un kursu izstrādē. <i>Zinātnes nozarei specifisks saturs (n=1).</i> <i>Pedagoģijas metodoloģija (n=1).</i> <i>Pedagoģiskās darbības sistēmas konstruēšana (n=1).</i>
Eiropas Savienības valodu kompetence	- Vēl vienas valodas zināšanas. - Vēl vienas valodas izmantošana studiju procesā. - Vēl vienas valodas izmantošanas plānošana savas tālākizglītības nolūkos. <i>Valodu izmantošana praktiskajā darbībā (apmaiņas programmās, dialogā, sazinoties ar kolēģiem u.tml.) (n=4).</i> <i>Daudzvalodības sistēmas konstruēšana (n=1).</i> <i>Svešvalodas pilnveide (n=1).</i> <i>Latviešu valodas pilnveide (n=1).</i>
Mācīšanas/ docēšanas kompetence	- Atziņas par mācīšanu un mācīšanos, komunikāciju, motivāciju, utt. - Piemēroto metožu lietošana, to adaptācija verbālai un neverbālai komunikācijai studiju procesā. - Orientācija uz studentu izvēli, kā respektēt un virzīt viņu izvēli. - Sadarbības priekšrocību atpazīšana kopdarbībā ar citiem, risinot problēmas un sarežģījumus, kas radušies studiju procesā. - Studentu problēmu risināšana, pirms tās pārvērtušās par docētāja problēmu. - Katra studenta mācīšanās panākumu atpazīšana un respektēšana. <i>Zinātnes nozarei specifiska mācīšanas metodika (n=2).</i> <i>Sadarbība ar studentiem (n=1).</i> <i>Starptautiskās sadarbības priekšrocības (n=1).</i>
Studentu mācīšanās organizācijas kompetence	- Studiju kursu satura vienotība/veseluma izpratnes veidošanās, ņemot vērā visus elementus kopā un katru atsevišķi. - Didaktiskās modelēšanas pieredzes attīstība savā praktiskajā pieredzē (lekcijās; darbnīcās (workshops); semināros; projektos; diskusijās). - Inovatīvās pieredzes atbalstīšanas iespējas, lai risinātu problēmas, kas radušās praksē. - Situāciju radīšana, kuras sekmē studentu kompetences veidošanos: lai students pats būtu nepārtrauktas personīgās mācīšanās iniciators/ plānotājs/meklētājs/vadītājs. - Piemēroto darbību modelēšana, kas palīdzētu studentiem izprast zināšanu apguves procesu. - Aktivitāšu plānošana, kas palīdz studenta izaugsmei. - Piemēroto situāciju izvēle un veidošana, kurās tiek veicināta studentu pašaktivitāte/ aktīvā līdzdalība. - Citu docētāju pieredzes izmantošanas iespējas studiju programmas un satura uzlabošanai, to adaptēšanai studentu vajadzībām.

	• <i>Starptautiskās pieredzes izmantošana (n=2).</i> • <i>Studentu pieredzes izmantošana (n=1).</i> • <i>Zinātnes nozarei specifisks saturs (n=1).</i> • <i>Vieslekciju apmeklēšana (n=1).</i> • <i>Docētāja iekšējās harmonijas sekmēšana (n=1).</i>
Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai	• Zināšanas par daudzveidīgiem didaktiskajiem līdzekļiem, ar kuru palīdzību var veicināt studentu mācīšanos. • Didaktisko līdzekļu izvēle, lai nodrošinātu programmas īstenošanu un studentu izaugsmi. • Didaktisko līdzekļu veidošana, izstrāde un/vai esošo resursu pārveidošana studentu mācīšanās uzlabošanai. • Komunikācijas un informācijas tehnoloģiju, piem., elektroniskā pasta, foruma un pasta, WebCT platformas u.c. izmantošana studiju procesā. • Jaunāko datortehnoloģiju izmantošana ikdienas darbā (Excel, dreamweaver, photoshop u.c.) studiju procesā (Web visos variantos; CD/DVD; PDA/Telefonsakari utt.; Elektroniskais pasts/ziņas utt.; Čats; Videokonferences utt.; <i>Citas modernās informācijas un komunikāciju tehnoloģijas, kuras nosaukuši respondenti: Power Point prezentāciju izveidošana; Moodle izmantošana; e-mācīšanās platformas; interaktīvās tāfeles izmantošana; video ierakstu veidošana).</i> • <i>Jaunāko tehnoloģiju izmantošanas specifika zinātnes nozarē (n=1).</i> • <i>Mācību situāciju didaktiskā izveidošana (n=1).</i> • <i>Sadarbības iespēju izmantošana (n=1).</i> • <i>Iepazīšanās ar ārzemju pieredzi (n=1).</i>
Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana	• Informācijas vākšana novērtēšanas procesā. • Novērtēšanas procedūra, tehnikas un instrumenti. • Autonomās (patstāvīgas un atbildīgas) mācīšanās novērtējums. • Studentu adaptācija jaunām situācijām. • Studenta iniciatīvas novērtēšana. • Studiju procesa kvalitātes novērtējums. • Profesionālās kompetences pilnveides noteikšana. • <i>Vērtēšanas kritēriju noteikšana (n=1).</i> • <i>Izglītības kvalitātes un efektivitātes kritēriju sistēma (n=1).</i> • <i>Augstskolas vadības ieinteresētība un akadēmiskā personāla motivācija (n=1).</i>
Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana	• Atšķirību un kultūru daudzveidības atzīšana un respektēšana. • Pedagoģiskās pieejas dažādībai un kultūru daudzveidībai. • Zināšanas par citu valstu universitāšu izglītības sistēmām. • Komunicēšana svešvalodā. • Līdzdalība Eiropas studiju un tālākizglītības programmu izstrādē. • <i>Uz studentu kompetencēm orientētu studiju programmu izstrāde (n=2).</i> • <i>Sadarbība ar citu valstu līdzīga profila augstskolām (n=1).</i> • <i>Līdzdalība ERASMUS projektā (n=1).</i>
Didaktisko inovāciju ieviešana	• Inovatīvo mācīšanas un mācīšanās situāciju izzināšana. • Sistemātiska datu vākšana par inovatīvajām mācīšanas un mācīšanās situācijām (cilvēki, materiāli, utt.). • Novērošanā vai arī citā veidā iegūto datu par mācīšanu un mācīšanos inovatīvajās situācijās padziļinātā analīze. • Iegūto datu un to interpretācijas kvalitātes novērtēšana. • Patstāvīgo pētījumu veikšana atbilžu/risinājumu meklēšanai. • Lēmuma pieņemšana par konsekvencēm darbības uzlabošanai, ja iegūtie rezultāti būs apstiprinoši. • Aktīvā iesaistīšanās izmaiņu veikšanā savā mācīšanās un mācīšanās. • Darbības izpētes (action research) ziņojumu izveide.

	• Uzdevumu veikšana, kas pieprasa mācīšanas un mācīšanās procesu modelēšanas principu precīzu ievērošanu. • <i>Kolēģu pieredze</i> (n=1). • <i>Ideju ģenerēšana</i> (n=1).
Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde	• Pētnieciskās metodes un pētījuma stratēģijas augstākās izglītības jomā. • Esošo izglītības sistēmu izzināšana. • Augstskolas studiju un tālākizglītības procesu teorētiskie pamati. • Novērtēšanas pamatnostādnes un novērtēšanas metožu izmantošana. • Standartu un programmu (curriculum) izstrādes teorētiskie pamati un principi. • Augstskolu docētāju tālākizglītības programmu pārzināšana. • Pētniecisko projektu izstrāde un veikšana. • <i>Projekti atbilstoši zinātnes nozares specifikai, t.sk., starptautiski pētnieciskie projekti</i> (n=2). • <i>Piedalīšanās konferencēs un darba grupās</i> (n=1). • <i>Docētāja pētnieciskā pieredze</i> (n=1).
Socializācija informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos	• Darbs dažādu nozaru speciālistu grupās. • Darbs dažādās grupās pie vienota temata. • Tehnisko resursu integrēšana ikdienas studiju darbā (piemēram, komunikācijas vajadzībām; darbam ar informāciju; studiju materiālu izstrādē). • <i>Darbs zinātnes nozares speciālistu grupās</i> (n=1). • <i>Darbs ar datu bāzēm</i> (n=1). • <i>Sadarbība ar pašvaldību</i> (n=1). • <i>Jaunu izaicinājumu pieņemšana</i> (n=1).

Aptaujas-1 B daļu veidoja viens uzdevums, kas tieši sasaucās arī ar fokusgrupu diskusijas pamatuzdevumu – novērtēt un sarindot augstskolu docētāju kompetences pēc to nozīmīguma docētāju profesionālajā darbībā Eiropas vienotajā augstākās izglītības telpā skalā no 1 līdz 11 punktiem (kur 1 – *nav nepieciešama/ vismazāk nepieciešama* un 11 – *ļoti nepieciešama/vajadzīga*). Ar šī jautājuma palīdzību tika noskaidrots, kādas kompetences tiek vērtētas kā nozīmīgākās docētāju profesionālajā pedagoģiskās darbības jomā, bet pētījuma rezultātu izklāsta daļā tiek salīdzinātas nepieciešamās kompetences un profesionālās pilnveides vajadzības.

Aptaujas anketas Aptauja-1 C blokā docētāji tika lūgti nosaukt, kādā augstskolu docētāju tālākizglītības kursā vai programmā, vai kādā līdzīgā projektā (piemēram, starptautiskas studiju programmas īstenošanā), kas veicina institucionālo un individuālo sadarbību vienotajā Eiropas augstākās izglītības un pētniecības telpā, tika veicināta viņu profesionālā pilnveide pedagoģiskās darbības jomā, un nedaudz raksturot tā/tās saturu un organizāciju.

2009./ 2010.g. anketā tika precizēta sadaļa C, kurā respondentiem tika dota iespēja paust savu attieksmi pret anketā izvirzīto jautājumu loku. Lai veicinātu docētāju refleksiju par savu profesionālās pilnveides pieredzi, palīdzētu apzināties profesionālās pilnveides vajadzības un diskusiju par savu profesionālās pilnveides būtību, bagātinātu pētījuma atziņas, tika iekļauta D un E sadaļa, kurā docētājiem bija iespēja uzrakstīt savus komentārus anketā izvirzīto jautājumu

kontekstā, kā arī norādīt savas koordinātes (e-pastu, telefonu u.c.), ja bija radusies vēlme vairāk apspriest anketā izvirzītās problēmas vai saņemt atbildi uz kādu jautājumu.

Aptaujas anketā Aptauja-1 tika iegūti kvantitatīvie un kvalitatīvie dati par docētājiem aktuālo tālākizglītības saturu augstskolas pedagoģijā un pieredzi, kas veicinājusi viņu profesionālo pilnveidi. To analīzi savukārt papildina fokusgrupu diskusijās iegūto izteikumu (kvalitatīvo datu) vērtējums. Turklāt fokusgrupu diskusijas papildina pētījuma datus par docētāju tālākizglītībā izmantojamām mācīšanās organizācijas formām.

Starptautiskā projekta ietvaros veiktās aptaujas rezultāti

Vispirms nepieciešams raksturot vispārējo informāciju par pētījuma izlasi. Kopā aptaujas anketu Aptauja-1 aizpildīja 182 respondenti – augstskolu akadēmiskais personāls – docētāju formālās tālākizglītības bijušie dalībnieki. Aptauja tika veikta 2006./2007. gadā, un tajā piedalījās 100 respondenti. Lai datus būtu iespējams salīdzināt, aptauja tika atkārtoti veikta 2009.gadā, tomēr, tā kā sākotnēji bija ļoti mazs respondentu skaits (n=36) salīdzinājumā ar 2006.gadu, datu ievākšana turpinājās arī 2010.gadā, kopuma iegūstot 82 respondentu atbildes.

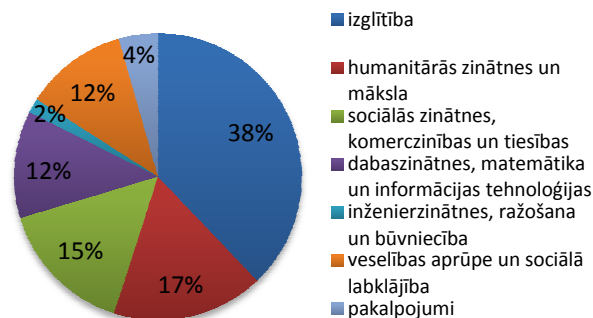
Lai noteiktu respondentu profilu un salīdzinoši analizētu pētījuma rezultātus, aptaujā tika ievākti arī sociāldemogrāfiskie dati (ziņas par respondenta dzimumu, augstskolu, kurā strādā, piederību izglītības tematiskajai grupai, ieņemamo akadēmisko amatu, darba stāžu augstskolā gados).

20% (n=36) aptaujas dalībnieku bija vīrieši un 80% (n=146) sievietes. 58% (n=105) dalībnieku pārstāvēja Latvijas Universitāti, bet 42% (n=77) – citas augstākās izglītības institūcijas Latvijā – RTU RSU, DU, LiepU, LLU, RPIVA, LSPA, RA, BAT, SDSPA, JVLMA, LMaA (augstskolu nosaukumu saīsinājumu skaidrojumu skatīt 1. pielikumā).

2.10. tabula. Aptaujas anketas Aptauja-1 respondentu skaitliskais sadalījums pēc pārstāvētās augstskolas

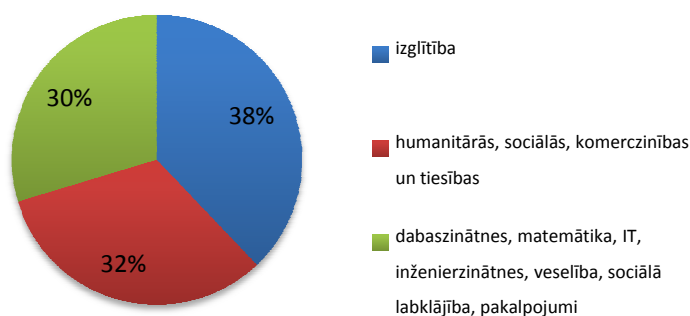
LU	RTU	RSU	DU	LiepU	RPIVA	LSPA	RA	BAT	SDSPA	JVLMA	LMaA	LLU	Kopā
n=	n=	n=	n=	n=	n=	n=	n=	n=	n=	n=	n=	n=	n=
105	9	19	1	1	6	14	11	3	2	4	1	6	182

Tā kā respondentu pārstāvētās augstskolas un studiju nozares bija dažādas un nav pārstāvētas vienmērīgi, lai atvieglotu datu statistisko apstrādi un analīzi, pētījuma dalībnieki – augstskolu docētāji tika iedalīti kādā no septiņām izglītības tematiskajām grupām atbilstīgi LR „Augstskolu likuma” (1995/2011) 3.pantā un LR MK Noteikumos Nr. 900 „Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju” (2008/2010) minētajam augstskolās īstenoto studiju programmu iedalījumam (*izglītība; humanitārās zinātnes un māksla; sociālās zinātnes, komerczinības un tiesības; dabaszinātnes, matemātika un informācijas tehnoloģijas; inženierzinātnes, ražošana un būvniecība; veselības aprūpe un sociālā labklājība; pakalpojumi*). Procentuāli šis respondentu sadalījums redzams 2.17. attēlā.



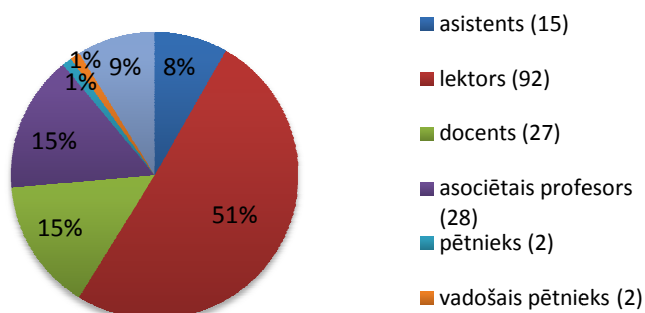
2.17. attēls. Respondentu sadalījums pēc piederības izglītības tematiskajai grupai

Taču, lai iegūtie dati būtu statistiski salīdzināmi, datu apkopošanas un apstrādes gaitā Aptaujas-1 respondenti tika apvienoti 3 grupās: 1-izglītība; 2-humanitārās, sociālās, komerczinības un tiesības; 3-dabaszinātnes, matemātika, IT, inženierzinātnes, veselība, sociālā labklājība, pakalpojumi), tādējādi veidojot vienmērīgi sabalansētu, katrā no grupām statistiski analizējamu bāzi (skatīt 2.18. attēlu).



2.18. attēls. Respondentu sadalījums pēc piederības izglītības tematiskajai grupai (grupas datu analīzei)

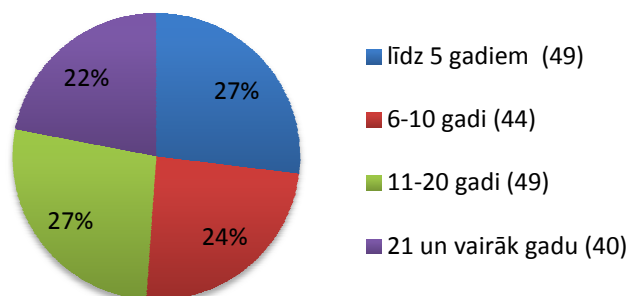
Arī sadalījumā pēc akadēmiskajiem amatiem (asistents; lektors; docents; asociētais profesors; pētnieks; vadošais pētnieks; profesors) (skat. 2.19. attēlu) respondenti tika apvienoti grupās, lai dati būtu statistiski analizējami katrā no tām.



2.19. attēls. Respondentu sadalījums pēc akadēmiskā amata

Kā redzams puse respondentu – tālākizglītības programmu dalībnieki pēc ieņemamā akadēmiskā amata ir lektori. Jāatzīmē, ka ne visi, kas aptaujas aizpildīšanas brīdī bijuši docenti, asociētie profesori, profesori, šos akadēmiskos amatus ieņēmuši arī tālākizglītības programmas apguves brīdī.

Respondenti pēc darba stāža docētāja darbā tika iedalīti četrās grupās: līdz 5 gadiem (n=49), 6-10 gadi (n=44), 11-20 gadi (n=49), 21 un vairāk gadu (n=40). Respondentu sadalījums pēc darba stāža uzskatāmi attēlots 2. 20. attēlā. Respondentu akadēmiskā darba stāža amplitūda ir no 0,5 gadiem līdz 47 gadiem.



2.20. attēls. Aptaujas respondentu sadalījums pēc darba stāža akadēmiskā darbā augstskolā

2.11. tabulā parādīts respondentu skaitliskais un procentuālais sadalījums pēc akadēmiskā darba stāža augstskolā pa aptaujas veikšanas gadiem. Redzams, ka 2009./2010.g., salīdzinot ar 2006./2007.g., par 11% samazinājies respondentu skaits, kuru akadēmiskā darba stāžs ir līdz 5 gadiem, bet par 17% palielinājies skaits, kuru darba stāžs ir no 11-20 gadiem. Šī tendence zināmā mērā liecina par situāciju augstskolās, proti, akadēmiskā personāla sastāvs noveco, jo arvien mazāk jaunie zinātnieki vēlas strādāt augstskolā kā docētāji.

2.11. tabula. Respondentu sadalījums pēc akadēmiskā darba stāža augstskolā

Darba stāžs augstskolā gados	2006./2007.g.	2009./2010.g.	Izmaiņas %	Kopā
līdz 5	32% (n=32)	21% (n=17)	-11	27% (n=49)
6 - 10	26% (n=26)	22% (n=18)	-4	24% (n=44)
11 - 20	19% (n=19)	36% (n=30)	+17	27% (n=49)
>21	23% (n=23)	21% (n=17)	-2	22% (n=40)

Analizējot docētāju profesionālās pilnveides vajadzības, vispirms jāapskata augstskolu docētāju tālākizglītības satura nepieciešamības novērtējums kopējā līmenī (2.21. attēls). Balstoties uz vidējiem rādītājiem skalā no 1 (*nav nepieciešams*) līdz 6 (*ļoti nepieciešams*), redzams, ka saturs, kas sekmētu *docētāju profesionālās identitātes izveidi*, augstskolu docētājiem ir pats nepieciešamākais (vidējais rādītājs 5,04 punkti). Tam seko saturs, kas veicinātu *docētāju kompetenci studentu mācīšanās organizācijā* (vidējais – 4,93 punkti) un saturs, kas veicinātu

kompetenci studiju procesa izvērtēšanā (vidējais – 4,87 punkti). No 11 pētījumā iekļautajiem augstskolu docētāju tālākizglītības satura aspektiem salīdzinoši vismazāk nepieciešams ir saturs, kas veicinātu *kompetenci didaktisko līdzekļu izveidē un izmantošanā studentu kompetences attīstībai* (vidējais – 4,42 punkti). Kā redzams pēc vidējiem rādītājiem – visi piedāvātie tālākizglītības satura aspekti tiek novērtēti samērā augstu – virs 4 punktiem jeb ar vērtējumu, kas nozīmē, ka tālākizglītības saturs docētāju profesionālajai pilnveidei pedagoģiskās darbības jomā *vairāk ir nepieciešams, nekā nav nepieciešams*.



Bāze = respondenti, kas snieguši konkrētu novērtējumu skalā no 1 līdz 6

2.21. attēls. Augstskolu docētāju profesionālās pilnveides vajadzības (satura aspekts) tālākizglītībā – vidējie rādītāji

Jāatzīmē, ka izglītības jomas docētāji salīdzinājumā ar citu tematisko jomu docētājiem kopumā nepieciešamajam pedagoģiskās darbības jomā tālākizglītības saturam piešķirusi nedaudz augstāku punktu skaitu. LU docētāji augstāk ierindo nepieciešamību pēc satura, kas sekmētu *mācīšanas/ docēšanas kompetenci un spēju socializēties informācijas un zināšanu sabiedrībā*. Bet citu augstskolu docētājiem nozīmīgāks nekā LU docētājiem ir saturs, kas sekmētu viņu kompetenci *didaktisko inovāciju ieviešanā un studiju programmu zinātniskā satura izvēlē un tā izmantošanas plānošanā praktiskajā studiju darbībā*. Tomēr pēc korelāciju analīzes veikšanas secināms, ka visi tālākizglītības satura aspekti vairāk nepieciešami visu citu izglītības tematisko

grupu pārstāvjiem, bet tie mazāk nepieciešami izglītības tematiskās grupas docētājiem (par to liecina negatīvi korelācijas koeficienti).

Pirmās trīs pozīcijas satura nozīmīguma ziņā (saturs, kas veicinātu *profesionālās identitātes izveidi*, saturs, kas veicinātu *kompetenci studentu mācīšanās organizācijā*, un saturs, kas veicinātu *kompetenci studiju procesa izvērtēšanā*) kopumā augstāk (skalā 1-6) vērtē docētājas sievietes nekā docētāji vīrieši.

Lai arī nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp to, kādas ir profesionālās pilnveides vajadzības docētājiem, ja ņem vērā viņu akadēmiskā darba stāžu, tomēr jāatzīmē, ka docētājiem ar darba stāžu līdz 5 gadiem, nozīmīgāks ir tālākizglītības saturs, kas veicinātu *docētāju kompetenci studentu mācīšanās organizācijā*. Docētājiem ar pieredzi līdz 10 gadiem nozīmīgāks ir tālākizglītības saturs, kas veicinātu *kompetenci studiju programmu zinātniskā satura izvēlē un tā plānošanā praktiskajā darbībā*.

Akcentējams aspekts – docētājiem ar akadēmiskā darba pieredzi vairāk nekā 10 gadi salīdzinājumā ar docētājiem, kuru pieredze ir mazāka, ir nozīmīgāks saturs, kas sekmētu docētāju *ES valodu kompetenci*. Ar pieredzi 6-10 gadi nozīmīgāks ir saturs, kas sekmētu docētāju kompetenci *didaktisko inovāciju ieviešanā*. Šīm profesionālās pilnveides vajadzībām netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības, tomēr tās parāda docētāju tālākizglītības programmu dalībnieku dažādību un nepieciešamību diferencēt tālākizglītības saturu.

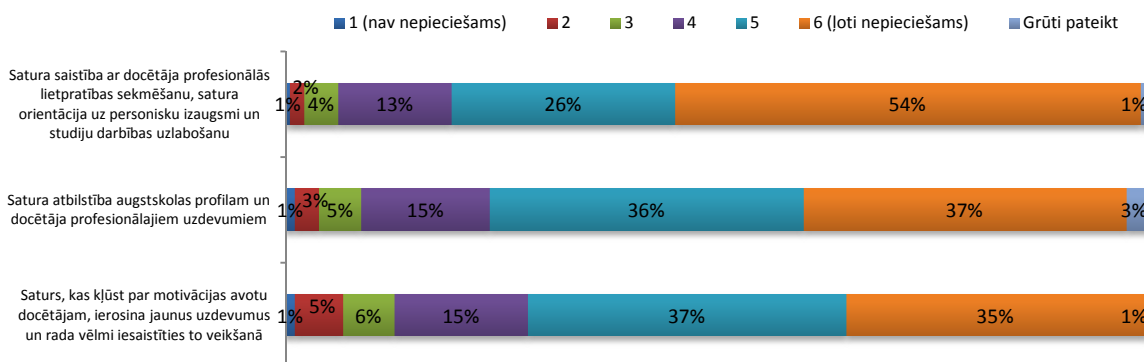
Būtiskākās atšķirības, ranžējot tālākizglītības saturu pēc tā nozīmīguma docētāju profesionālajā darbībā, skatoties pēc docētāju piederības augstākās izglītības tematiskajām grupām, ir šādas: *humanitāro, sociālo, komerczinību un tiesību* tematisko izglītības grupu pārstāvošajiem docētājiem atšķirībā no citām grupām augstāk ierindota vajadzība pēc tālākizglītības satura, kas sekmētu *valodu kompetenci, kompetenci Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšanā*, un satura, kas sekmētu *docētāja kompetenci didaktisko inovāciju ieviešanā*. Savukārt *dabaszinātņu, matemātikas, IT, inženierzinātņu, veselības, sociālās labklājības, pakalpojumu* jomas docētāji augstāk ierindojuši saturu, kas sekmētu *mācīšanas/docēšanas kompetenci*.

Kā minēts šī pētījuma datu statistiskās apstrādes aprakstā, lai noteiktu, vai augstskolu docētāju tālākizglītības satura dažādajiem aspektiem pastāv savstarpējā saistība, kā arī saistība ar dažādiem augstskolu docētājus raksturojošiem rādītājiem, tika aprēķināta mainīgo lielumu korelācija (savstarpējā saistība), izmantojot Pīrsona korelācijas koeficientu. Korelācijas analīze veikta, ievērojot šādu procedūru: vispirms tabulā „Augstskolu docētāju tālākizglītības satura aspektu savstarpējā saistība” (14. pielikumā) tika atrasti tie faktori, kuru korelācijas ir statistiski nozīmīgas (būtiskuma līmenis < 0.05), un tāpat tās var interpretēt ar 95% ticamību. Tad tika apskatīts, cik liels ir Pīrsona korelācijas koeficients – jo tas tuvāk vērtībai viens, jo koeficients lielāks, tāpat saistība starp parametriem ir lielāka. Turklāt, ja koeficients ir pozitīvs, saistība starp

parametriem ir lineāri pozitīva (jo augstāks viens parametrs, jo augstāks otrs); ja koeficients ir negatīvs, saistība starp parametriem ir lineāri negatīva (jo zemāks viens parametrs, jo augstāks otrs).

Kā redzams tabulā „Augstskolu docētāju tālākizglītības satura aspektu savstarpējā saistība” 14. pielikumā, balstoties uz Pīrsona korelācijas koeficientu, tālākizglītības saturs, kas sekmē docētāju *profesionālās identitātes* izveidi, visvairāk ir saistīts ar nepieciešamību pēc satura, kas veicinātu docētāju kompetenci studiju programmu zinātniskā satura izvēlē un izmantošanas plānošanā praktiskajā studiju darbībā (korelācijas koeficients 0, 578), kā arī kompetenci didaktisko inovāciju ieviešanā (korelācijas koeficients 0, 567). Savukārt, analizējot šo tālākizglītības aspektu saistībā ar docētāju nodarbošanās rādītājiem, redzams, ka pastāv neliela saistība ar augstskolu, kurā strādā docētājs (korelācijas koeficients 0, 220). Šī pētījuma kontekstā (kur aptaujas anketā LU ir piešķirts kods 1) tas nozīmē, ka *profesionālās identitātes* izveides nepieciešamība LU docētājiem ir mazāka salīdzinājumā ar citu augstskolu docētājiem.

Analizējot pēc vidējiem rādītājiem, tika noteikts, ka *docētāju profesionālās identitātes izveidē* visnepieciešamākais ir tāds augstskolu docētāju tālākizglītības saturs, kas ir saistīts ar *profesionālās lietpratības sekmēšanu, ir orientēts uz personisku izaugsmi un studiju darbības uzlabošanu*. Vidējais rādītājs šim aspektam ir 5,26 punkti skalā no 1 līdz 6. Skatoties procentuālos atbilžu sadalījumus, var redzēt, ka 54% aptaujas dalībnieku atzīmējuši, ka šis tālākizglītības saturs ir ļoti nepieciešams profesionālās identitātes veidošanās procesā (skat. 2.22. attēlu).



Bāze - visi respondenti, N=182

2.22. attēls. J1. Saturs, kas sekmētu profesionālās identitātes izveidi (kopējais vidējais - 5,04)

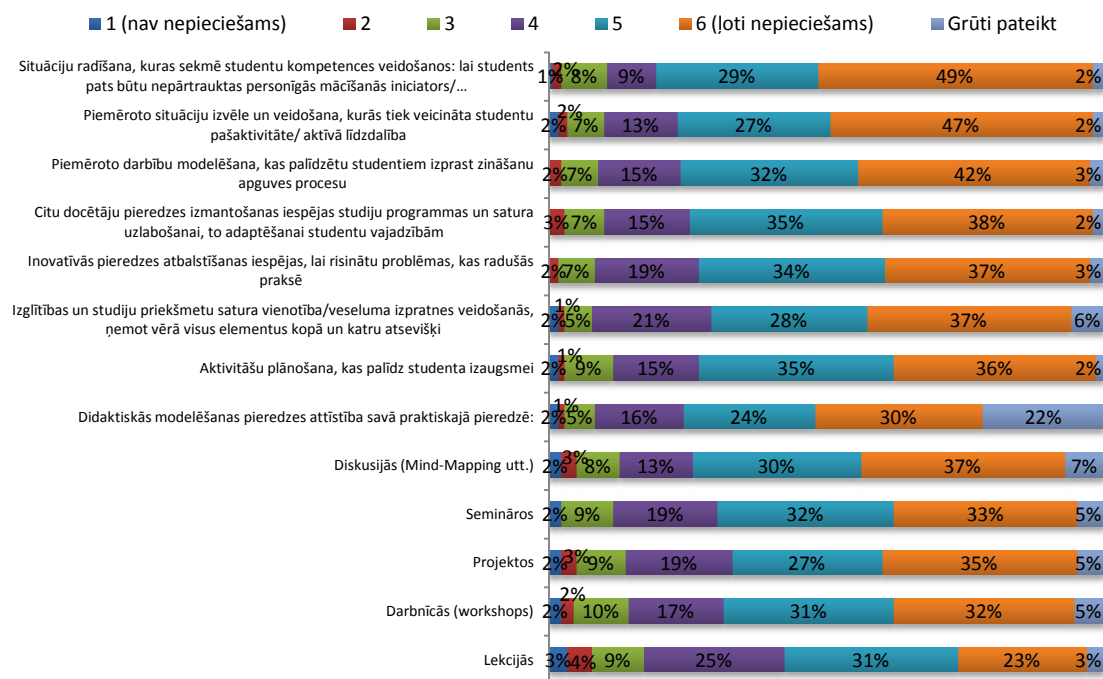
Otrais nepieciešamākais profesionālās identitātes izveides aspekts ir tālākizglītības satura atbilstība *docētāju izglītības institūcijas profilam un personiskajiem profesionālajiem uzdevumiem*. Vidējais rādītājs šim aspektam ir 5 punkti. Tikmēr tālākizglītības satura *kļūšana par motivācijas avotu sev un citiem, jaunu uzdevumu ierosināšana un vēlmes radīšana iesaistīties to veikšanā* ir vismazāk nepieciešamais no trijiem profesionālās identitātes izveides aspektiem augstskolu docētāju tālākizglītības saturā (vidējā nepieciešamība 4,86 punkti).

Pēc šiem rezultātiem var secināt, ka docētāji savas profesionālās identitātes attīstību saista ar savas profesionālās darbības uzlabošanas nepieciešamību atbilstīgi savas augstskolas profilam un docētāja profesionālajiem uzdevumiem, bet mazāk ar pašorganizētu pārmaiņu ierosināšanu un īstenošanu profesionālajā darbībā.

Kaut arī korelāciju analīze neuzrāda statistiski nozīmīgu saistību starp aptaujas veikšanas gadu un *profesionālās identitātes izveides* tālākizglītības satura aspektiem, tomēr pēc aptaujas gada var redzēt tendenci, ka 2009./ 2010. gada respondentiem kopumā tā ir nepieciešamāka, jo visu triju tajā iekļauto aspektu vidējais novērtējums 2009./ 2010. gadā ir augstāks. Līdzīga tendence vērojama starp LU un citu augstskolu docētājiem – šie aspekti nozīmīgāki ir tieši citu augstskolu docētāju vidū, nevis LU docētājiem, kas apstiprinājās arī korelāciju analīzē (koeficients 0, 220).

Kā otru augstāko vidējo akadēmiskā personāla novērtējumu (4,93 punkti) ir ieguvis tālākizglītības saturs, kas veicina *docētāju kompetenci studentu mācīšanās organizācijā*. Kā jau tika raksturots teorētiskajā daļā, docētāja kompetence organizēt studentu mācīšanos kļūst aktuālāka līdz ar studentcentrētas mācīšanās pieejas īstenošanas nepieciešamību. Studentu mācīšanās organizācijas izpratne MOES projekta pētījumā ietver mācīšanās situāciju analīzi, satura izvēli, resursu un mediju izvēli, mācīšanās veicinošās studiju darbības radošu organizāciju atbilstīgi studentu mācīšanās vajadzībām.

Kā redzams 2. 23. attēlā, docētājiem nozīmīgākie (vērtējums ar 6 punktiem 42-49% gadījumu) profesionālas pilnveides saturiskie aspekti ir *spēja radīt situācijas, kuras sekmētu studentu mācīšanos un kompetences veidošanos, veicinātu studenta atbildību par savu mācīšanos, mācīšanos ar izpratni un pašorganizētu mācīšanos*. Šīs atbildes norāda, ka docētāji zina par nepieciešamību īstenot studentcentrētu pieeju, bet, izvēlēdamies to kā nozīmīgu saturu tālākizglītībā, apliecina, ka šis saturs atbilst viņu profesionālās pilnveides vajadzībām un viņi vēlas pilnveidot zināšanas, kā veicināt studentu mācīšanās organizāciju. Starppaaudžu un pieredzes mācīšanās kontekstā jāatzīmē, ka docētāji kā nozīmīgu profesionālās pilnveides vajadzību atzīst arī *citu docētāju pieredzes izmantošanas iespējas studiju programmas un satura uzlabošanai, to adaptēšanai studentu vajadzībām* (vidējais rādītājs 5 punkti; procentuālo sadalījumu skatīt 2. 23. attēlā).



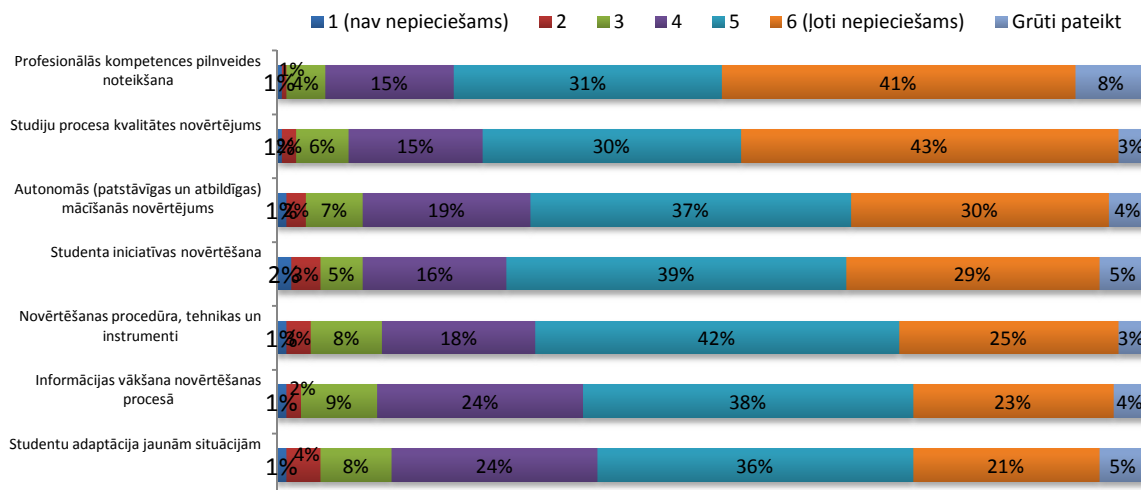
Bāze - visi

respondenti, N=182

2. 23. attēls. J5. Saturs, kas veicinātu kompetenci studentu mācīšanās organizācijā (kopējais vidējais - 4,93)

Docētāju apzinātā profesionālās pilnveides vajadzība pēc satura tālākizglītībā, kas veicinātu *docētāju kompetenci studentu mācīšanās organizācijā*, pēc Pīrsona korelācijas koeficienta (0,605) cieši saistīta ar vajadzību pēc satura, kas veicinātu *docētāju kompetenci studiju procesa izvērtēšanā* un satura, kas sekmētu docētāja *kompetenci didaktisko inovāciju ieviešanā*.

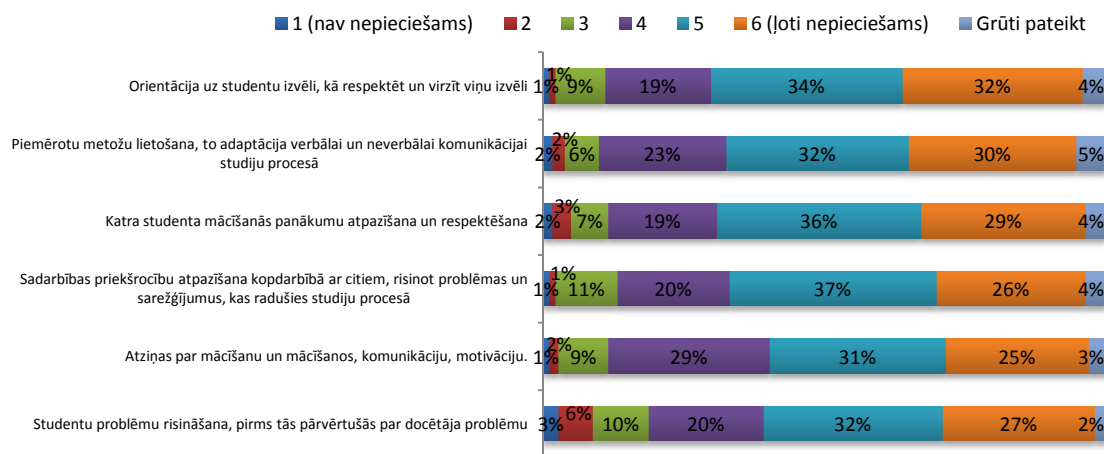
Savukārt tālākizglītības saturs, kas veicinātu *docētāju kompetenci studiju procesa izvērtēšanā* ir nākamais nozīmīgais pēc aptaujā iegūtajiem vidējiem rādītājiem (4,87 punkti). Korelāciju tabulā (14. pielikums) uzrādīta mījsakarība starp docētāju profesionālās pilnveides vajadzību pēc satura tālākizglītībā, kas veicinātu *docētāju kompetenci studiju procesa un rezultātu izvērtēšanā*, un saturu, kas sekmētu docētāju *kompetenci didaktisko inovāciju ieviešanā*. Šī korelācija liecina, ka docētāji apzinās, ka profesionālā darbība balstāma iepriekš iegūtās pieredzes izvērtēšanā, un atzīst nepieciešamību šīs abas kompetences pilnveidot tālākizglītībā vienotā sistēmā. 2.24. attēlā redzams, ka 43% respondentu kā visvairāk nepieciešamu vērtē satura aspektu – *studiju procesa kvalitātes novērtējums*, bet 41% kā ļoti nepieciešamu vērtē kompetences satura aspektu – *profesionālās kompetences pilnveides noteikšanu*, kas attiecināms uz docētāja spēju noteikt savas profesionālās pilnveides vajadzības un rast iespējas pilnveidei.



Bāze - Visi respondenti, N=182

2. 24. attēls. J7. Saturs, ka veicinātu kompetenci studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšanā (kopējais vidējais - 4,87)

Tālākizglītības saturu, kas sekmētu *mācīšanas/ docēšanas kompetenci*, docētāji kopumā novērtē ar 4,76 punktiem (2. 25. attēls), un tas korelē ar vajadzību pēc satura, kas veicinātu docētāju *kompetenci studentu mācīšanās organizācijā* (skat. 14. pielikumu). Šī noteiktā mīlsakarība apstiprina teorētiskajā pētījumā analizētās atziņas par mācīšanas/docēšanas izpratnes maiņu, docētāja lomu studiju procesā, mācīšanas un mācīšanās kā vienota veseluma izpratnes veidošanos.

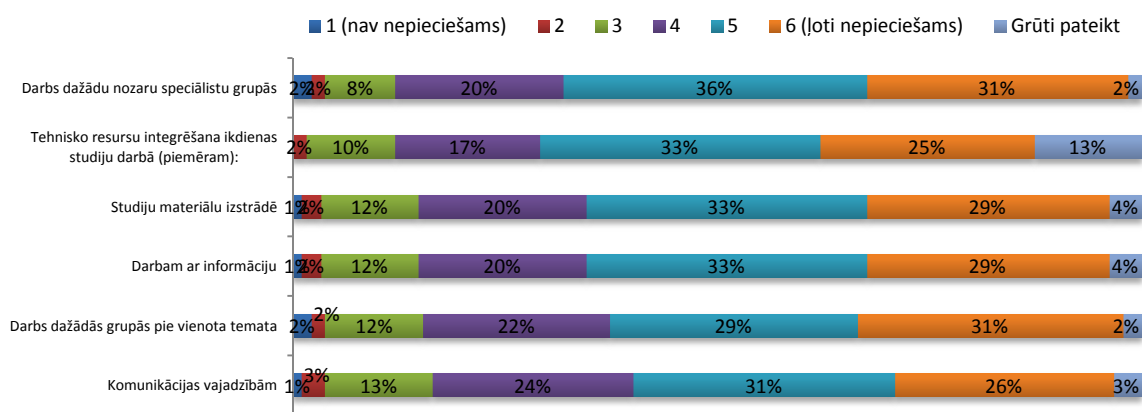


2. 25.

attēls. J4. Saturs, kas sekmētu mācīšanas/docēšanas kompetenci (kopējais vidējais - 4,76)

Profesionālās pilnveides vajadzība sekmēt *mācīšanas/docēšanas kompetenci* docētājām sievietēm kopumā ir nozīmīgākas nekā vīriešiem (skat. 14. pielikumu).

Vajadzība pēc tālākizglītības satura, kas veicinātu *kompetenci socializēties informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos* (2. 26. attēlā) korelē ar vajadzību pēc satura, kas sekmētu docētāju *kompetenci didaktisko inovāciju ieviešanā* (koeficients 0,617), *kompetencei pētnieciski orientētu augstākās izglītības programmu izstrādē* (0,601) un *kompetenci didaktisko līdzekļu izveidē un izmantošanā studentu kompetences attīstībai* (0,521).

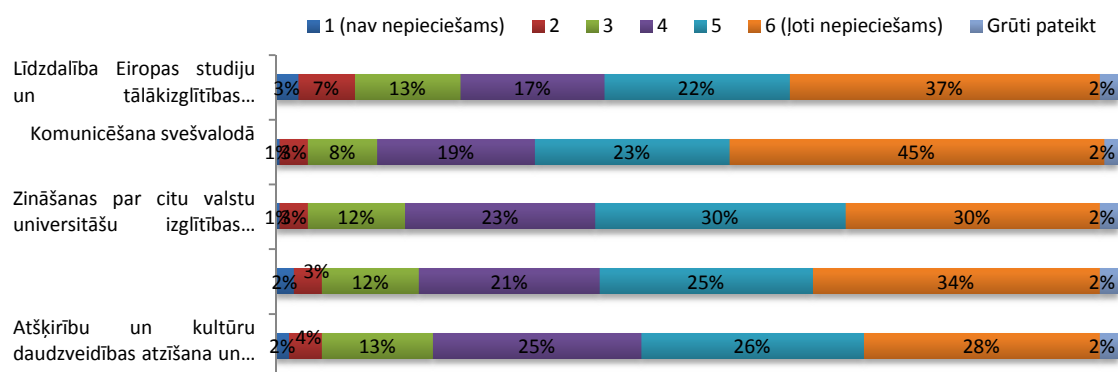


2.26. attēls. J11. Saturs, kas veicinātu kompetenci socializēties informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos (kopējais vidējais - 4,75)

Lektoriem, kas ir skaitliski lielākā mērķgrupa, salīdzinājumā ar citus akadēmiskos amatus ieņemošajiem nozīmīgāka tālākizglītība, kas veicina spēju socializēties informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos.

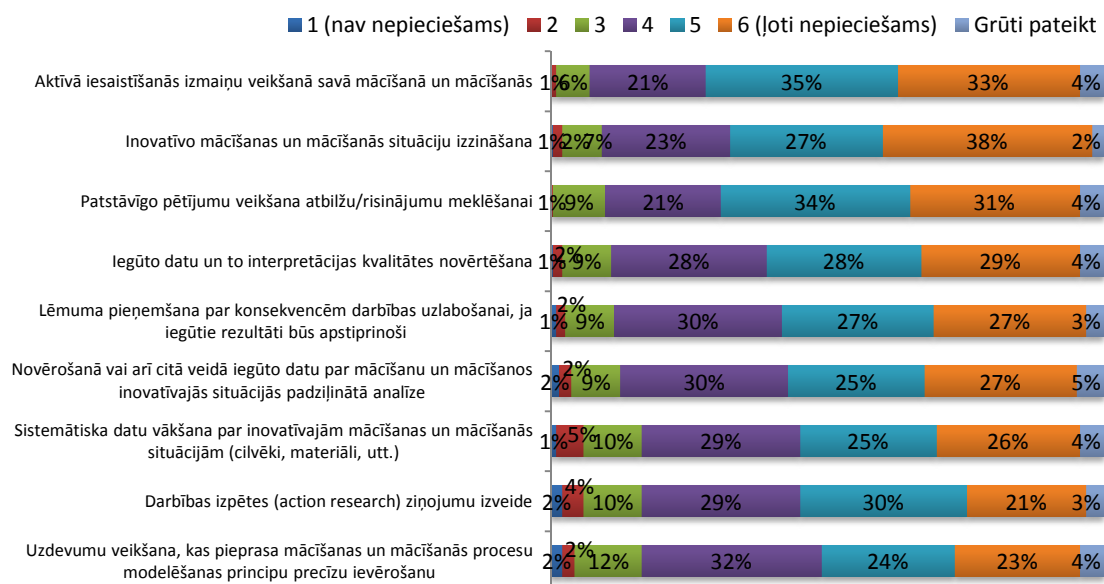
Tālākizglītības saturs, kas veicinātu *docētāju kompetenci Eiropas augstākās izglītības dimensijas realizācijas novērtēšanā*, korelē (0,435) ar nepieciešamību pēc satura, kas sekmētu *docētāju Eiropas valodu kompetenci*. Jāatzīmē, lai gan netika konstatētas būtiskas atšķirības docētāju profesionālās pilnveides vajadzībās tālākizglītībā pēc aptaujas veikšanas gada, tomēr 2006.g. aptaujā augstāk ierindojas docētāju vajadzība pēc šī satura, salīdzinot ar 2009./2010.g. veiktās aptaujas rezultātiem.

Būtiskākais kompetences *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšanā* aspekts ir komunikēšana svešvalodās (vidējais rādītājs 4,97 punkti), kuru 45% respondentu atbildēs vērtē kā ļoti nepieciešamu ar visaugstāko punktu skaitu (2. 27. attēls). Nākamie nozīmīgākie Eiropas dimensijas satura aspekti ir *zināšanas par citu valstu izglītības sistēmām, augstskolām* (vidējais rādītājs 4,73 punkti) un *pedagoģiskās pieejas atšķirībām un kultūru daudzveidībai* (vidējais rādītājs 4,70 punkti), kā arī *iespēja pašiem piedalīties Eiropas studiju un tālākizglītības programmu izstrādē un īstenošanā* (vidējais rādītājs 4,63 punkti).



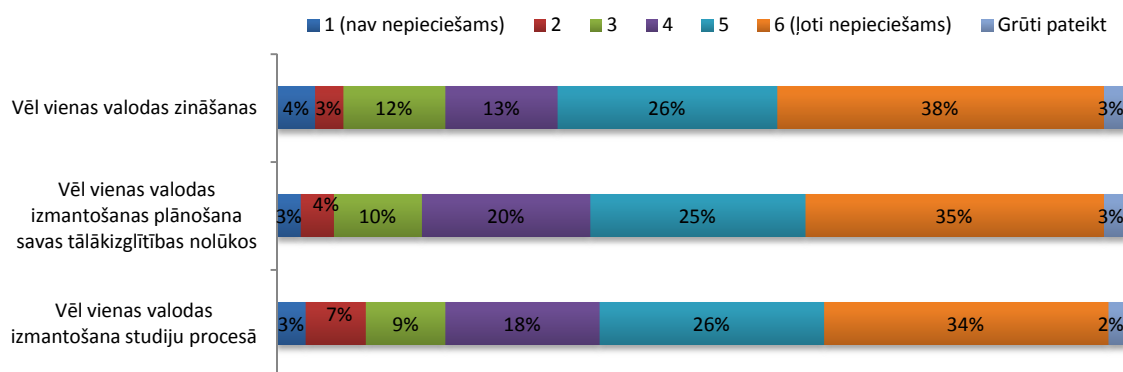
2. 27. attēls. J8. Saturs, kas veicinātu kompetenci Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšanā (kopējais vidējais - 4,74)

Analizējot respondentu atbildes par tālākizglītības saturu, kas sekmētu *docētāju kompetenci didaktisko inovāciju ieviešanā* (2. 28. attēls), tika noteiktas visvairāk korelāciju ar citām docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām: *studiju procesa izvērtēšanas kompetenci* (0,657), *mācīšanas/ docēšanas kompetenci* (0,605), *profesionālās identitātes izveidi* (0,567), *kompetenci Eiropas augstākās izglītības dimensijas realizācijas novērtēšanā* (0,558) un *kompetenci didaktisko līdzekļu izveidē un izmantošanā studentu kompetences attīstībai* (0,545).



2.28. attēls. J9. Saturs, kas sekmētu kompetenci didaktisko inovāciju ieviešanā (kopējais vidējais - 4,73)

Tālākizglītības saturu, kas sekmētu docētāju *Eiropas Savienības valodu kompetences attīstību*, respondenti vērtē kā kopumā nepieciešamu (skatīt 2. 29. attēls). Saturs, kas sekmētu *Eiropas Savienības valodu kompetenci*, korelē (koeficients 0,435) ar nepieciešamību pēc satura, kas veicinātu kompetenci *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšanā*.



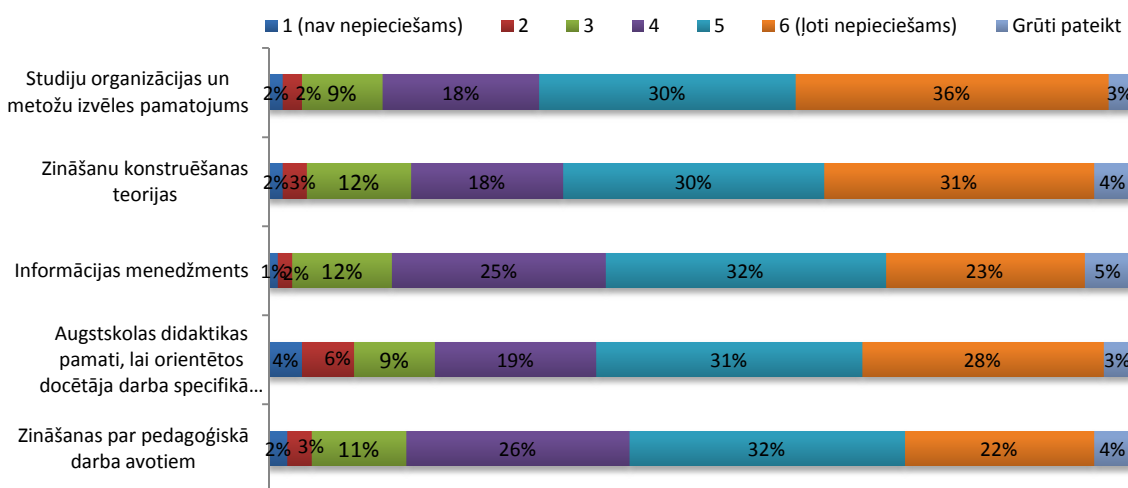
2. 29.attēls. J3. Saturs, kas sekmētu Eiropas Savienības valodu kompetenci (kopējais vidējais - 4,70)

Turklāt parādās saistība – jo lielāks docētāja stāžs akadēmiskajā darbā (vairāk nekā 10 gadi), jo lielāka ir vajadzība pēc tālākizglītības, kas veicinātu *docētāja kompetenci Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijā* (korelācijas koeficients 0,189), un satura, kas sekmē *docētāja valodu kompetenci* (korelācijas koeficients 0,182). Savukārt humanitāro, sociālo,

komerczinību un tiesību nozaru docētājiem būtiskāks nekā citu izglītības tematisko grupu docētājiem, kā arī docētājam sievietēm kopumā ir nozīmīgāks satura aspekts, kas sekmētu *Eiropas Savienības valodu kompetenci*.

Lektoriem salīdzinājumā ar citiem mazāk nozīmīgs ir tālākizglītības saturs, kas sekmētu *ES valodu kompetenci* un kompetenci *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšanā*. Pēc Pīrsona korelācijas koeficienta (tabulā „Augstskolu docētāju tālākizglītības satura aspektu savstarpējā saistība” 14. pielikumā) redzams, ka *docētāju kompetence studiju programmu zinātniskā satura izvēlē un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā* ir visciešāk saistīta ar tālākizglītības saturu, kas sekmē arī *docētāju mācīšanas/ docēšanas kompetenci* (korelācijas koeficients 0,631), un saturu, kas veicina *docētāju kompetenci studentu mācīšanās organizācijā* (korelācijas koeficients 0,680).

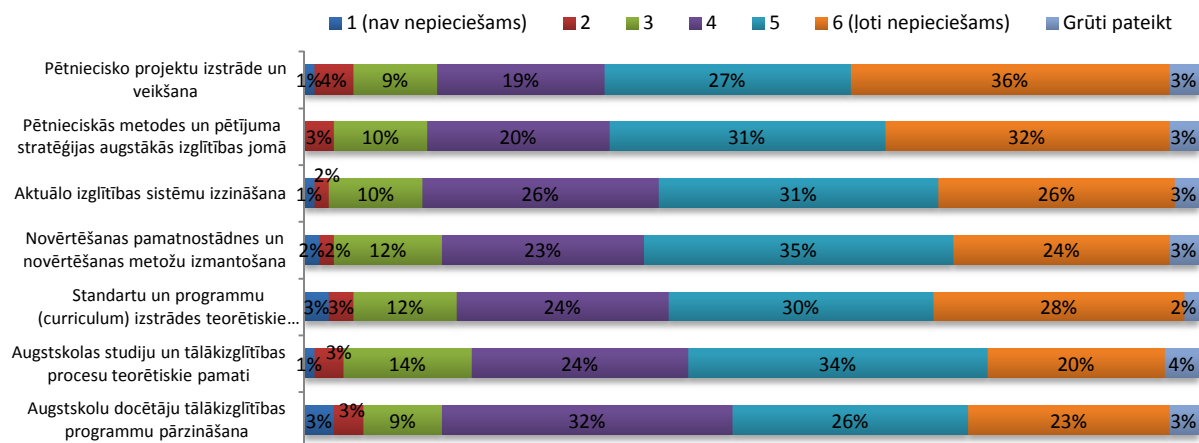
No satura, kas veicinātu *docētāju kompetenci studiju programmu zinātniskā satura izvēlē un tā izmantošanas plānošanā praktiskajā studiju darbībā* kā nozīmīgāku docētāji vērtē komponentu – *studiju organizācijas un metožu izvēles pamatojums* (4,86 punkti) (skatīt 2. 30. attēlu).



2.30. attēls. J2. Saturs, kas veicinātu kompetenci studiju programmu zinātniskā satura izvēlē un tā izmantošanas plānošanā praktiskajā studiju darbībā (kopējais vidējais - 4,69)

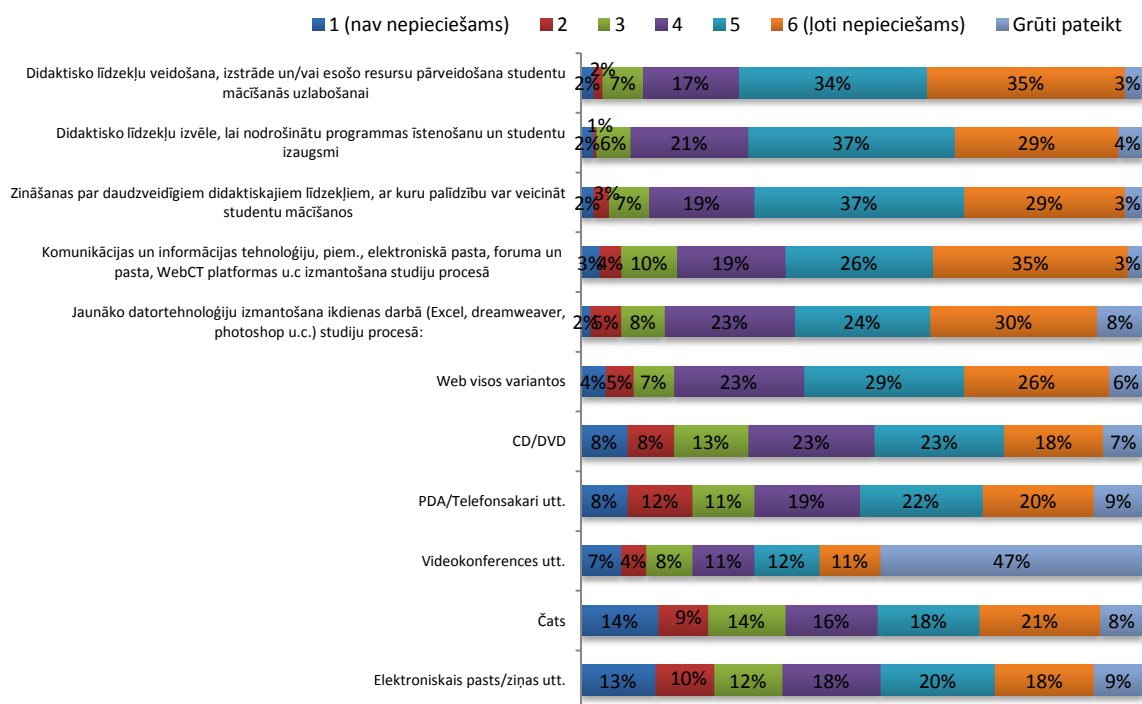
Tālākizglītības saturs, kas veicinātu *docētāja kompetenci studiju programmu zinātniskā satura izvēlē un tā izmantošanas plānošanā praktiskajā studiju darbībā* kopumā nozīmīgāks ir lektoriem.

Aptaujas rezultātu analīze apliecina, ka nepieciešamība pēc satura, kas sekmētu *docētāju kompetenci pētnieciski orientētu augstākās izglītības programmu izstrādē* (2. 31. attēls), ir vairāk saistīta ar docētāju pašu praktisko darbību – pētniecisko projektu izstrādi un veikšanu, pētniecisko metožu un stratēģiju izmantošanu, bet mazāk ar teorētiskajām zināšanām par šiem jautājumiem.



2.31. attēls. J10. Saturs, kas sekmētu kompetenci pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrādē (kopējais vidējais - 4,66)

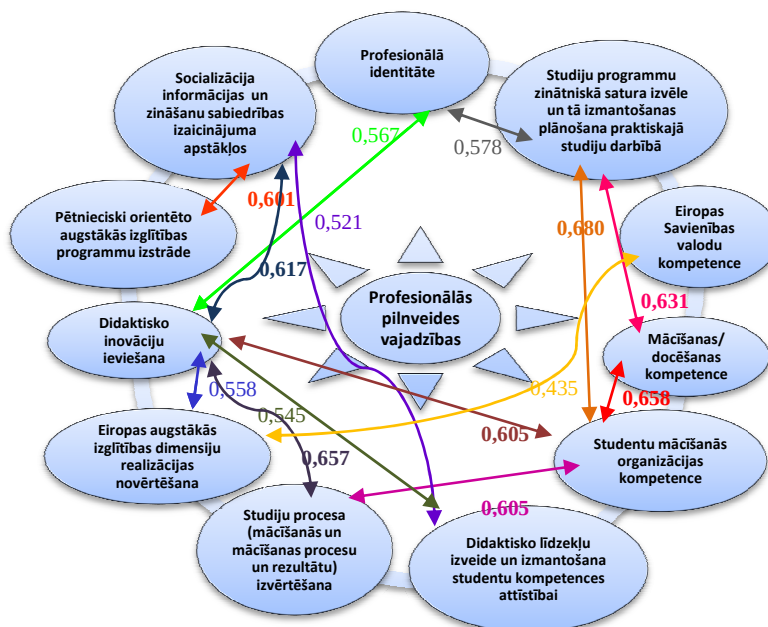
Lai arī pēc vidējiem rādītājiem tālākizglītības saturs, kas veicinātu *docētāju kompetenci didaktisko līdzekļu izveidē un izmantošanā* studentu kompetences attīstībai, docētāju vērtējumā ierindojās pēdējā vietā, tas korelē ar docētāju profesionālas pilnveides vajadzībām, kas atbilst tālākizglītības saturam, kas veicina *didaktisko inovāciju ieviešanu* studiju procesā (0,545) un *sociālo rīcību informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos* (0,521). Kā redzams 2. 32. attēlā un 14. pielikumā, visaugstāk novērtēti šī tālākizglītības satura komponenti ir didaktisko līdzekļu veidošana, izstrāde un/vai esošo resursu pārveidošana studentu mācīšanās uzlabošanai (4,9 punkti), didaktisko līdzekļu izvēle, lai nodrošinātu programmas īstenošanu un studentu izaugsmi (4,85 punkti), zināšanas par daudzveidīgiem didaktiskajiem līdzekļiem, ar kuru palīdzību var veicināt studentu mācīšanos (4,78 punkti) un jaunāko datortehnoloģiju izmantošana profesionālajā darbībā studiju procesā (4,7 punkti).



2.32. attēls. J6. Saturs, kas veicinātu kompetenci didaktisko līdzekļu izveidē un izmantošanā, studentu kompetences attīstībai (kopējais vidējais - 4,42)

Citu augstskolu docētājiem, salīdzinot ar LU docētāju vajadzībām, ir lielāka nepieciešamība pēc satura, kas *sekmētu viņu kompetenci didaktisko inovāciju ieviešanā*, kā arī pēc satura, kas *veicinātu viņu kompetenci studiju programmu zinātniskā satura izvēlē un tā izmantošanas plānošanā praktiskajā studiju darbībā*.

Aptaujas rezultātā noteiktās statistiski nozīmīgās korelācijas starp docētāju tālākizglītības satura komponentiem, kas atbilst profesionālās pilnveides vajadzībām, parādītas 2. 33. attēlā.



2.33. attēls. Augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības satura komponentu korelācijas

Redzams, ka profesionālās pilnveides vajadzības pēc katra satura aspekta ir saistītas ar vismaz vienu citu satura aspektu. Visvairāk mīļākā (6) veidojas ar nepieciešamību pēc satura, kas sekmētu kompetenci didaktisko inovāciju ieviešanā. Analizējot tālākizglītības saturu pēc docētāju piederības akadēmiskajam amatam, būtiska atšķirība parādās, tikai vērtējot saturu, kas sekmē docētāju kompetenci didaktisko inovāciju ieviešanā (korelācijas koeficients 0,158): šis tālākizglītības saturs mazāk atbilst profesoru un asociēto profesoru profesionālās pilnveides vajadzībām. Var secināt, ka docētājam ir jāpārvalda virkne citu kompetenču, lai spētu sekmēt arī didaktisko inovāciju ieviešanu.

Aptaujas anketas jautājumā B sadaļā, kur respondentiem bija jāsarunā kompetences prioritārā secībā pēc to nozīmīguma viņu profesionālajā darbībā, iegūtie dati empīriskā pētījuma izklāsta daļā netiek atspoguļoti, jo, apstrādājot datus, pēc atbilžu sadalījuma kļuva redzams, ka ne visi respondenti sapratuši, ka kompetences jāsarunā, daļa respondentu tās vienkārši novērtējuši skalā no 1-11 (to var redzēt pēc tā, kā sadalās atbildes vienam respondentam – dažiem ir visi novērtējuma cipari no 1-11, bet dažiem ielikti, piemēram, visi 11, tādejādi norādot, ka visas kompetences ir vienlīdz būtiskas, u.tml.). Līdz ar to šādā veidā šos datus nav nozīmes

nedz atspoguļot, nedz analizēt, jo šādi iegūtu vidējo vērtējumu veido respondentu atšķirīgas izpratnes un pieejas, atbildot uz jautājumu (nav īsti skaidrs, vai ar novērtējumu 1 respondents tiešām ir sapratis, ka kompetence *nav nepieciešama/ vismazāk nepieciešama*, vai arī ielicis pirmo vietu kompetences nozīmes ziņā). Taču dati par kompetenču ranžējumu tika iegūti arī fokusgrupu diskusijā, kur dalībnieku izteikumos atklājās, kāpēc dalībnieku pieejas un izpildījums, sarindojot kompetences pēc personiskā nozīmīguma, atšķīrās un neatbilda uzdevumam.

Fokusgrupu diskusiju rezultātu analīze

Promocijas darba pētījuma ietvaros, lai noskaidrotu gan augstskolu docētāju, gan tālākizglītības organizatoru, gan studentu viedokli par augstskolu docētājiem profesionālajā darbībā nepieciešamajām kompetencēm un to pilnveides iespējām tālākizglītībā, tika organizētas trīs fokusgrupas diskusijas. Fokusgrupas diskusijas vadlīnijas bija izstrādātas starptautiskā projekta ietvaros un tās pamatjautājumi bija saskaņoti ar aptaujas anketas Aptauja-1 jautājumiem. Līdz ar to fokusgrupas diskusijās iegūtie dati var tikt analizēti un interpretēti salīdzinoši ar minētās aptaujas anketas rezultātiem, kā arī kvalitatīvi papildina aptaujā iegūtos statistiskos rādītājus un komentē tos.

Starptautiskā projekta ietvaros 2006. gadā tika veiktas divas fokusgrupas diskusijas. 2011. gadā promocijas darba autore, izmantojot projekta pētījuma metodiku, veica atkārtotu fokusgrupu diskusiju, kurā tika noskaidroti arī daži papildus jautājumi, kas tika izvirzīti pētījuma sākotnējā posmā iegūto datu analīzē, kā arī noteikti teorētiskajā pētījumā.

Fokusgrupu diskusiju sākumā katrs dalībnieks saņēma darba lapu (7. pielikums) ar 11 kompetenču (to pašu, par kurām bija jautājumi aptaujas anketā Aptauja-1) sarakstu, kuras pirms diskusijas sākuma katram bija jāsaranžē atbilstīgi savai izglītības vai profesionālās darbības pieredzei. Tādējādi fokusgrupu diskusijās tika iegūti arī kvantitatīvie dati. Moderators fokusgrupu diskusijas laikā dalībniekiem lūdza izteikties par saranžētajām kompetencēm, to izvēli, balstītu katra dalībnieka individuālajā pieredzē. Līdz ar to fokusgrupu diskusijās tika iegūti kvalitatīvie dati.

Fokusgrupu diskusiju kvantitatīvie dati tika ievadīti apstrādei programmā Microsoft Office Excel 2007. Rezultāti tika analizēti, vispirms nosakot, kāds ir kompetenču ranžējums kopumā, tad salīdzinoši analizējot, kā kompetences saranžētas 2006.g. un 2011.g., kā tās sarindojuši dalībnieki, ņemot vērā viņu statusu fokusgrupu diskusijā (eksperts, docētājs, students), kā arī salīdzināts kompetenču ranžējums, ņemot vērā dalībnieku dzimumu.

Būtiski atzīmēt, ka no 22 docētājiem, kas piedalījās fokusgrupu diskusijās, 14 (tātad nedaudz vairāk kā puse) ir saranžējuši visas piedāvātās kompetences, bet pārējie tikai daļu (atzīmējot tikai, viņuprāt, docētājam nepieciešamākās kompetences vai docētājiem

nepieciešamākās un vismazāk nepieciešamās kompetences). Tādējādi datu salīdzinošai analīzei varēja tikt pakļautas tikai tās respondentu atbildes, kurās kompetences bija sarindotas atbilstīgi fokusgrupas diskusijas vadlīnijām (ņemot vērā kompetences personisko nozīmīgumu profesionālajā darbībā, kompetences novērtēt un sarakstīt no 1 līdz 11, kur 1 (nav nepieciešama) un 11 (ļoti nepieciešama)).

Atšķirībā no 2006. gada fokusgrupu dalībniekiem, kad visas kompetences sarakstīja tikai 3 dalībnieki, 2011. gada fokusgrupas diskusijā to izdarījuši visi dalībnieki, jo uz to moderators arī īpaši vērta dalībnieku uzmanību: censties sarakstīt visas piedāvātās kompetences no 1 līdz 11 punktam, vadoties pēc savas individuālās pieredzes. Tieši dalībnieku individuālās, reālās pieredzes izzināšana un refleksija par to bija nozīmīga šajās fokusgrupu diskusijās, nevis docētāju profesionālās darbības jāmūtības forma.

Arī no fokusgrupu diskusijās pārstāvētajiem 6 ekspertiem tikai viens (2011.g. dalībnieks) ir sarakstījis visas kompetences. Fokusgrupas diskusijās kopā piedalījās 7 studenti (pieci 2006. gadā un divi – 2011. gadā (un tikai šie divi studentu pārstāvji sarakstījuši visas kompetences)). Ņemot vērā, ka visi dalībnieki nebija sarakstījuši visas kompetences (iemesli tam atklājas kvalitatīvo datu – dalībnieku izteikumu – analīzes gaitā), kvantitatīvie dati tika analizēti pēc to atkārtotības biežuma un summatīvi.

Ja salīdzina biežumu, kurā katra no kompetencēm novērtēta kā nepieciešamākā docētāja profesionālajā darbībā (novērtētas ar 11 punktiem), tad redzams, ka visbiežāk (8 reizes no 35 iespējamajiem gadījumiem) tiek atzīmēta *profesionālā identitāte*, 7 reizes (katra) minētas arī šādas kompetences: *studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā*, *mācīšanas/ docēšanas kompetence*, *studentu mācīšanās organizācijas kompetence*, 5 reizes – *sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos*. Skatoties pēc biežuma, kuras kompetences izvēlētas kā vismazāk nepieciešamas (novērtētas ar 1 punktu) docētāja darbā: 12 reizes *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana* un 8 reizes *Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos*. Divas reizes nosaukta *Eiropas Savienības valodu kompetence*. Vienu reizi minētas: *Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā*, *Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai* un *Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde*.

2.12. tabulā redzams, kādā secībā pēc nozīmīguma fokusgrupu diskusijās (2006. un 2011.g.) dalībnieki piedāvātās docētājiem nepieciešamās kompetences sarindojuši (iekavās norādīta attiecīgajai kompetencei piešķirto punktu summa). Kā trīs nozīmīgākās docētāja profesionālajā darbībā nepieciešamās kompetences tiek izvirzītas *Studentu mācīšanās organizācijas kompetence*, *Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā*, *Mācīšanas/ docēšanas kompetence*.

2. 12. tabula. Kompetenču ranžējums fokusgrupu diskusijās

NNr.p.k.	Rezultāti kopā (n=35)	2006.g.rezultāti (n=21)	2011.g.rezultāti (n=14)
1.	<i>Studentu mācīšanās organizācijas kompetence</i> (240)	<i>Studentu mācīšanās organizācijas kompetence</i> (123)	<i>Mācīšanas/ docēšanas kompetence</i> (129)
2.	<i>Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā</i> (223)	<i>Profesionālā identitāte</i> (113)	<i>Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā</i> (127)
3.	<i>Mācīšanas/ docēšanas kompetence</i> (223)	<i>Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā</i> (96)	<i>Studentu mācīšanās organizācijas kompetence</i> (117)
4.	<i>Profesionālā identitāte</i> (212)	<i>Mācīšanas/ docēšanas kompetence</i> (94)	<i>Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana</i> (100)
5.	<i>Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde</i> (160)	<i>Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos</i> (87)	<i>Profesionālā identitāte</i> (99)
6.	<i>Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana</i> (136)	<i>Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde</i> (80)	<i>Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai</i> (89)
7.	<i>Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos</i> (122)	<i>Eiropas Savienības valodu kompetence</i> (41)	<i>Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde</i> (80)
8.	<i>Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai</i> (114)	<i>Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana</i> (41)	<i>Didaktisko inovāciju ieviešana</i> (69)
9.	<i>Didaktisko inovāciju ieviešana</i> (107)	<i>Didaktisko inovāciju ieviešana</i> (38)	<i>Eiropas Savienības valodu kompetence</i> (49)
10.	<i>Eiropas Savienības valodu kompetence</i> (90)	<i>Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana</i> (36)	<i>Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos</i> (35)
11.	<i>Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana</i> (71)	<i>Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai</i> (25)	<i>Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana</i> (30)

Kā mazāk nozīmīgas tiek nosauktas *Didaktisko inovāciju ieviešana*, *Eiropas Savienības valodu kompetence* un *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana*. Argumenti, kāpēc šīs kompetences tiek atzīmētās kā mazāk nozīmīgas docētāju profesionālajā darbībā un pilnveidē, nav viennozīmīgi, un tie tiks vairāk iztirzāti, analizējot fokusgrupu diskusijās iegūtos kvalitatīvos datus – docētāju izteikumus.

2.13. tabulā redzami kompetenču ranžēšanas summatīvie rezultāti, ņemot vērā dalībnieku piederību noteiktam statusam (eksperts; docētājs; students). Izvērtējot būtiskākās atšķirības, redzams, ka studentu grupas pārstāvji vērtē augstāk *Eiropas Savienības valodu kompetenci* (7.vieta) docētāju profesionālajā darbībā, bet eksperti un docētāji to vērtē kā vienu no vismazāk nozīmīgākajām (10.vieta) savā profesionālajā darbībā.

Savukārt *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšanas kompetenci* eksperti vērtē kā vidēji nozīmīgu, bet docētāji un studenti to atstāj kā vismazāk nozīmīgu augstskolu docētāja profesionālajā darbībā nepieciešamo kompetenci.

Uzskatāmi redzams, ka docētāji un studenti kā nozīmīgākas vērtē tieši pedagoģiskajā darbībā nepieciešamas kompetences jeb kompetences, kas izpaužas tieši studiju procesā: *Studentu mācīšanās organizācijas kompetence*, *Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā*, *Mācīšanas/ docēšanas kompetence* un *Profesionālā identitāte*. Savukārt eksperti kā nozīmīgākās docētāju darbā uzskata *Profesionālo identitāti*, *Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrādi* un *Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos*.

2.13. tabula. **Kompetenču ranžējums fokusgrupas diskusijās: rezultāti pēc dalībnieku statusa (eksperts; docētājs; students)**

Nr.p.k.	Eksperti (n=6)	Docētāji (n=22)	Studenti (n=7)
1.	<i>Profesionālā identitāte</i> (41)	<i>Mācīšanas/ docēšanas kompetence</i> (164)	<i>Studentu mācīšanās organizācijas kompetence</i> (50)
2.	<i>Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde</i> (41)	<i>Studentu mācīšanās organizācijas kompetence</i> (160)	<i>Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā</i> (49)
3.	<i>Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos</i> (32)	<i>Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā</i> (150)	<i>Profesionālā identitāte</i> (36)
4.	<i>Studentu mācīšanās organizācijas kompetence</i> (30)	<i>Profesionālā identitāte</i> (135)	<i>Mācīšanas/ docēšanas kompetence</i> (31)
5.	<i>Mācīšanas/ docēšanas kompetence</i> (28)	<i>Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana</i> (105)	<i>Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos</i> (23)
6.	<i>Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā</i> (24)	<i>Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde</i> (99)	<i>Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde</i> (20)
7.	<i>Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana</i> (19)	<i>Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai</i> (94)	<i>Eiropas Savienības valodu kompetence</i> (16)
8.	<i>Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana</i> (13)	<i>Didaktisko inovāciju ieviešana</i> (83)	<i>Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai</i> (15)
9.	<i>Didaktisko inovāciju ieviešana</i> (13)	<i>Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos</i> (67)	<i>Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana</i> (12)
10.	<i>Eiropas Savienības valodu kompetence</i>	<i>Eiropas Savienības valodu kompetence</i>	<i>Didaktisko inovāciju ieviešana</i>

	(10)	(64)	(11)
11.	<i>Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai</i> (5)	<i>Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana</i> (53)	<i>Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana</i> (5)

2.14. tabulā redzams, kādas atšķirības kompetenču ranžējumā pastāv, ja ņemam vērā, dalībnieka dzimumu. Nepastāv nozīmīgas atšķirības pirmo četru kompetenču izvēlē. Taču nozīmīgāka atšķirība vērojama, ierindojoš kompetences *Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos* (vīriešiem-9.vieta; sievietēm-6.vieta), *Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai* (vīriešiem-5., sievietēm-9.vieta), *Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde* (vīriešiem-8., sievietēm-5.vieta). Tātad sievietes kā vairāk nozīmīgas kompetences vērtē *Sociālo rīcību informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos* un *Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrādi*.

Vienprātība abu dzimumu pārstāvju vidū pastāv, izvēloties divas mazāk nozīmīgās kompetences: *Eiropas Savienības valodu kompetence* un *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana*.

Kompetenču ranžēšanas rezultāti fokusgrupu diskusiju laikā parāda, ka sievietēm ir vienlīdz nozīmīga *Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā* un *Studentu mācīšanās organizācijas kompetence*, bet vīrieši pirmajās divās vietā ierindojuši *Studentu mācīšanās organizācijas kompetenci* un *Mācīšanas/docēšanas kompetenci*, bet *Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā* ir trešā. Tātad kopumā var teikt, ka diskusijās abu dzimumu pārstāvjiem nozīmīgākās nepieciešamākās kompetences ir gan studiju satura izvēle un pārzināšana, gan studiju procesa organizācija. Nozīmīga abu dzimumu pārstāvjiem ir arī *Profesionālā identitāte* (vīriešiem – 4. vieta, sievietēm – 3. vieta).

2.14. tabula. **Kompetenču ranžējums fokusgrupas diskusijās: rezultāti pēc dalībnieku dzimuma**

NNr.p.k.	Vīrieši (n=7)	Sievietes (n=28)
1.	<i>Studentu mācīšanās organizācijas kompetence</i> (62)	<i>Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā</i> (178)
2.	<i>Mācīšanas/docēšanas kompetence</i> (61)	<i>Studentu mācīšanās organizācijas kompetence</i> (178)
3.	<i>Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā</i> (45)	<i>Profesionālā identitāte</i> (173)
4.	<i>Profesionālā identitāte</i> (39)	<i>Mācīšanas/docēšanas kompetence</i> (162)
5.	<i>Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai</i> (38)	<i>Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde</i> (130)
6.	<i>Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana</i> (37)	<i>Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos</i> (101)
7.	<i>Didaktisko inovāciju ieviešana</i> (30)	<i>Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana</i>

		(99)
8.	<i>Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde (30)</i>	<i>Didaktisko inovāciju ieviešana (77)</i>
9.	<i>Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos (21)</i>	<i>Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai (76)</i>
10.	<i>Eiropas Savienības valodu kompetence (18)</i>	<i>Eiropas Savienības valodu kompetence (72)</i>
11.	<i>Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana (11)</i>	<i>Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana (60)</i>

Fokusgrupu diskusijās iegūtie kvalitatīvie dati tika analizēti, vispirms diskusiju transkripcijās meklējot dalībnieku izteikumus vairākās kategoriju grupās:

- izteikumi par izvēlēto pieeju, ranžējot kompetences (transkripcijās piešķirts kods [KR]);
- izteikumi par ranžēšanas problēmaspektiem [PR];
- izteikumi par atšķirīgu pieeju ranžēšanā, ja dalībniekam piemērojami dažādi statusi diskusijā vai profesionālajā darbībā jāveic atšķirīgas funkcijas [AR];
- izteikumi, kas liecina par to, kā dalībnieki izprot piedāvātās kompetences un raksturo to izpausmi savā un citu mūsdienu augstskolu docētāju profesionālajā darbībā [KI].

Kopumā visās trijās fokusgrupu diskusijās ticis pausts viedoklis, ka grūti bijis saranžēt kompetences, jo daudzas no tām savstarpēji papildina cita citu. Tā, piemēram, fokusgrupu diskusijas (Nr.2) dalībniece **F06_13** atzīst: „Jāsaka, ka saranžēt ir ārkārtīgi grūti, jo faktiski bez nevienas no šīm kompetencēm kvalitatīvs docētājs darba devējam nebūs īsti interesants.” Arī studentu pārstāve **F06_15** apliecina: „Jāsaka atkal, ka bija ļoti grūti šīs kompetences saranžēt, tāpēc, ka visas minētās kompetences tiešām ir ļoti cieši saistītas, un, jo vairāk lasu, jo tur vairāk šīs te kopsakarības un mījsakarības var atrast.”

Vairāki dalībnieki kompetences vēl bija apvienojoši atsevišķās grupās. Daži dalībnieki 2006. gada fokusgrupu diskusijā (Nr.1) kategoriski pateikuši, ka kompetences nav varējuši saranžēt atbilstīgi diskusijas vadlīnijās prasītajam. To raksturo dalībnieces **F06_03** izteikums: „Man bija tā pati problēma: novērtēt, saranžēt – es personīgi nevaru to izdarīt. Un es pateikšu arī, kāpēc. (..) Es uzskatu, ka kompetenta *profesionālā identitāte* ietver visu (..). Un pastāv arī tāda pieeja, ka kompetences neranžē. Bet es šinī gadījumā pieturos pie tā viedokļa, ka kompetentu *profesionālo identitāti* dod viss pārējais summā, piekrītot idejai, ka viss ir ļoti cieši saistīts, viens otru papildina.” Atsaucoties uz šo izteikumu, arī **F06_05** pauž līdzīgu apgalvojumu: „Es arī no mācībspēku puses gribētu pilnīgi piekrist profesorei **F06_03**, jo es uzskatu, ka būtībā, tiešām, vai ir jēga visu šo sarindot pēc svarīguma, ja viss ir ietverts, es nevaru izstrādāt kompetenti pētnieciski orientētu augstākās izglītības programmu, ja es neesmu informēta par šīm inovācijām, ja es nezinu, kā šīs inovācijas jāievieš, ja man nav šo Eiropas valodu kompetences, tad būtībā ranžējot tiek izslēgts kaut kas, tas ir jāuztver kā viens vesels, kā kopums.”

Arī **F06_07** piekrīt, ka grūti noteikt nozīmīgāko kompetenci: „Es tomēr liku centrā studentus – ka tas ir tas pats galvenais un tie pārējie, es piekrītu jums, ka grūti izdalīt galveno – bez valodām nevar, bez inovācijām nevar, bet, ja to nevar „pasniegt” studentiem, tad ko mums kā docētājiem tas dod. Pētniecība vien tad paliek.”

Savukārt **F11_25** atzīst, ka „(..) mazliet mulsināja šis sadalījums vienpadsmit pozīcijās. Jo, manuprāt, piemēram, studentu mācīšanās organizācijas kompetence un mācīšanas/ docēšanas kompetence ir nesadalāma”.

Lai gan katrs dalībnieks pamatā izteicās kā vienas no grupām (eksperts, docētājs, students) pārstāvis, deviņi no viņiem norādījuši uz divām iespējamām savām lomām, vēl vairāki dalībnieki norādījuši uz saviem papildus pienākumiem, esot docētājiem (piemēram, doktorants, docētāju tālākizglītības programmas dalībnieks, programmas direktors, studiju metodīķis u.tml.), kas, no vienas puses, diferencē viņu skatījumu uz docētājiem nepieciešamajām kompetencēm un to pilnveidi, bet, no otras puses, ir faktors, kas veicina integrētu skatījumu. Plašāka informācija par dalībnieku statusu apkopota 8. pielikumā „Fokusgrupu diskusiju dalībnieku dati”.

Piemēram, dalībniece **F06_17** stāsta: „Esmu augstskolu mācībspēku profesionālās tālākizglītības studiju programmas direktore. Mēģināju skatīties kaut kā integrēti gan kā programmas direktore, gan kā docētāja, gan arī nedaudz padomāju par studentiem (..)”. Savukārt dalībniece **F06_18** atzīst: „Es intuitīvi kaut kādā veidā mēģināju norobežoties no tām interesēm, kas man varētu būt kā docētājai, un balstīties uz tām, kas man bija kā klausītājai, kā studentei – kā augstskolas didaktikas kursu studentei.” Līdzīgi izteicies arī dalībnieks **F06_19**: „Esmu docents Teoloģijas fakultātē, bet šajā lomu spēlē es mēģināju uz šo tabuliņu palūkoties kā kursu students. Ļoti grūti ir tā dalīties iekšēji, jo visu laiku jau gribējās tās atzīmes likt kā tādām, kam pašam jāstāv auditorijas priekšā, bet nu labi – es vizualizēju un ieliku sevi tajā Kronvalda bulvāra 4 lielajā amfiteātrī, domāju, kā es tur sēdēju, kā es tur jutos kā tālākizglītības kursu students.” Šis dalībnieks, būdams tālākizglītības programmas students, kā visnozīmīgākās docētāju kompetences vērtē *mācīšanas (docēšanas) kompetenci, studentu mācīšanās organizācijas kompetenci un didaktisko līdzekļu kompetentu izveidi un izmantošanu*, bet, ja rindotu kompetences tieši kā docētājs, pieļauj, ka „augstākas pozīcijas ieņemtu studiju procesa kompetenta izvērtēšana un (..) studiju programmu zinātniskā satura kompetenta izvēle un tā izmantošanas kompetenta plānošana praktiskajā studiju darbībā”.

Daži dalībnieki arī uzsvēruši iespējami atšķirīgu viedokli, raugoties uz šīm kompetencēm no vienas vai otras pozīcijas. Piemēram, dalībniece **F06_02**, kura kompetences vērtējusi kā docētāja, atzinusi, ka šis vērtējums ļoti maz atšķirtos no tā, kā viņa vērtētu kā augstskolas struktūrvienības vadītāja: „Varbūt tad, ja es būtu „tīrs” darba devējs un domātu vairāk kā administrators, es skatītos, kā mans darbinieks pārvalda valodas, kā viņš pārzina Eiropas visas

inovācijas un kā tad viņš tālāk var strādāt – veidot programmas un būt noderīgs savā kolektīvā, nevis tikai docēt vien savu kursu. Bet vairāk atšķirību šeit nesaskatu.”

Pamatojoties uz iepriekš raksturotajiem diskusiju dalībnieku izteikumiem par piedāvāto kompetenču ranžēšanas problēmaspektiem, lietderīgi detalizētāk raksturot, kādas pieejas kompetenču ranžēšanā dalībnieki izvēlējušies. Tās raksturojošie izteikumi apkopoti 2.15. tabulā.

2. 15. tabula. Fokusgrupu diskusiju dalībnieku izvēlētās pieejas kompetenču ranžēšanā

Fokusgrupas diskusijas dalībnieks	Pieejas kompetenču ranžēšanā raksturojums
F06_01	„Un mana pieeja, ranžējot šīs kompetences, bija tāda – kas būtu tas, ar ko es sāktu analizēt savu darbību. Tātad pamatā ir manas darbības analīze.”
F06_02	„Kompetences vērtēju kā docētāja. Attiecībā uz darba devēju es šeit mazāk redzu šos rādītājus, tāpēc es kā docētāja tomēr tos vērtēju.”
F06_04	„(..) jo tās ir tās problēmas priekš manis, kur es gribētu tālāk izglītoties priekš sevis.”
F06_06	„Ranžējot es arī skatījos no pieejas, kas man noderēs kā docētājam, jo es jau esmu arī docētājs ar 12 gadu stāžu. Man ir pedagoģiskā un filoloģiskā izglītība. Un tomēr, līdzīgi kā šeit jau kolēģi minēja, pirmajā vietā man ir <i>kompetenta profesionālā identitāte</i> . Šajosursos pašlaik acīmredzot ir tas galvenais ieguvums, ka es spēju salīdzināt un asociēt sevi ar citu specialitāšu docētājiem, jo mums grupā ir gan mediķi, gan biologi, gan arī atrast šo kopsaucēju, kas mums visiem ir kā augstskolu docētājiem.”
F06_08	„Arī es esmu pirmajā vietā 11 punktus līcis studentu <i>mācīšanās organizācijas kompetencei</i> . Tomēr centrā ir students. (..) Tā kā es domāju, ka students ir tas galvenais un ka mēs varam palīdzēt studentam neatkarīgi no veida, kā mēs mācām, lai students mācītos labi, un tādēļ es arī liktu 11 punktus <i>studentu mācīšanās organizācijas kompetencei</i> .”
F06_12	„Patiesībā es izvērtēju šīs kompetences no divām dažādām lomām, jo šobrīd es esmu programmas direktore un veidoju jaunu studiju programmu, un iepriekš vairākus gadus esmu strādājusi kā metodiķe, un tāpēc man tā ranžēšana iznāca – es piekrītu visiem, ka tas viss ir vienlīdz svarīgi un neko nedrīkst izmest ārā, bet tomēr, ja uzdevums ir tāds, tad es ranžēšanu veicu tādās nosacītās grupās jeb blokos, un es arī pamatošu, kāpēc, un es gribu arī uzsvērt, ka tā ir šī brīža aktualitāte...varbūt pēc nedēļas es to tabulu veidotu drusku citādu.”
F06_13	„Tātad tas ir nākamais augstākais vērtējums pēc kompetencēm, ko gribētos redzēt docētājā. (..)Šajā brīdī. Iespējams, ka citos apstākļos... Tas gan atkarīgs ir no cilvēka, jo mana pieredze un īpaši tas – tā kā mana zinātniskā interese ir <i>zināšanu sabiedrība</i> , tad es redzu jebkuras institūcijas izaugsmi ļoti lielā atvērtībā pret to sabiedrību, vidi, kurā tā atrodas, tādēļ man ir šis augstākais punktu skaits atdots šai kompetencei.”
F06_14	„(..)es sevi identificēju kā augstskolas docētāju tālākizglītības programmas docētājs, un man ir jāorientējas pēc tās situācijas, kādi ir docētāji, cik viņi ir sagatavoti šai darbībai. (..) Tās ir tās sāpīgākās problēmas, kuras es redzu šobrīd, kur ir jāpalīdz docētājiem.”
F06_18	„(..) es pēc tā [profesionālās pilnveides tālākizglītības programmā „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse”] vadoties, arī saliku – to, ko es guvu, kas man likās tāds lielākais ieguvums.”
F06_20	„(..) izmantojot konkrēto pieredzi kā profesionālo studiju programmas koordinatore un reizē arī lektore – tas ir tieši tas konkrētais darba lauks, ko es daru. No šī viedokļa es izveidoju tādus kā trīs blokus. Pirmajā blokā tomēr liku pasniedzēju(..)
F11_23	„(..) jo pašam trūkst pieredzes joprojām. Man tās [kompetences] vajadzētu. Svarīgākās ir tās lietas, kas saistītas ar paša kompetenci, praktiskām lietām, studiju programmu izstrādi, virzieniem, kas ir akadēmiski, pētnieciski, un pa vidu arī apzinot, ka ir nepieciešams pierādīt pie dažādiem didaktiskajiem modeļiem un inovācijām. Bet pamats tomēr ir paša kvalifikācijas lietas.”
F11_24	„Teikšu, kā ir – ar manu mūziķa specialitāti ir šausmīgi grūti izvērtēt. Es varbūt dažubrīd tomēr neorientējos pēc tā, kā es docēju, bet, teiksim, kā vajadzētu.”
F11_32	„Aktuāli personīgi, jo nākas strādāt pie jaunu programmu izstrādes.”
F11_29	„Esmu sarindojusi kompetences atbilstoši saviem pienākumiem, esmu arī studiju programmas direktore.”
F11_33	„Man ir svarīgi apzināties, vai tas vispār ir tas, ko es vēlos darīt, un vai tā ir mana īstā vieta.”
F11_34	„Es sarindoju, kā es sapratu, kas ir svarīgāk, kas nākotnē man varētu būt svarīgi.”

Pēc 2.15. tabulā apkopotajiem datiem, var secināt, ka dalībnieki, sarindojot kompetences, galvenokārt tomēr balstījušies savas izglītības pieredzes un profesionālās darbības pieredzes analizē. Tiek norādīts, ka izvēlētais pieejas ranžēšanā nav nemainīgas, bet tās dinamiski attīstās līdz ar docētāja profesionālo attīstību, profesionālās darbības uzdevumu specifiku (piemēram, programmu un kursu izstrāde). Docētāji – tālākizglītības programmas dalībnieki kā profesionālajā pilnveidē nozīmīgākās kompetences atzīmējuši, novērtējot galvenos ieguvumus tieši tālākizglītībā, bet kā mazāk nozīmīgas atstājot kompetences, kas jau piemitušas individuāli nepieciešamā līmenī.

Analizējot dalībnieku izteikumus, rodams pamatojums, kāpēc vidēji nozīmīgas vai vismazāk nozīmīgas ir kādas no piedāvātajām kompetencēm. No vienas puses, tas saistīts ar pašu uzdevumu fokusgrupas dalībniekiem – sarindot kompetences pēc nozīmīguma. Vairāki dalībnieki pauduši uzskatu, ka to nav iespējams izdarīt; vai arī kompetences sarindojusi, bet atzīst, ka nav īsti pamatojuma, kāpēc konkrētās kompetences novērtētas kā mazāk nozīmīgas (tas vienkārši ir ranžēšanas rezultāts). Piemēram, dalībnieki, kas ierindojuši kā savai profesionālajai darbībai mazāk nozīmīgas kompetences – *Socializācija informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos*, *Eiropas Savienības valodu kompetence* – atzīst, ka šīs kompetences būtībā nav nenozīmīgas, vienkārši tās ir vairāk pašsaprotamas un iegūtas iepriekšējās izglītības periodā, kā arī tās ir vairāk katra docētāja paša ziņā. *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana* tiek vairāk asociēta ar programmu direktoriem nepieciešamu kompetenci.

Fokusgrupas diskusiju laikā dalībnieku paustie argumenti par to, kā viņi ranžējuši piedāvātās kompetences, raksturo arī viņu izpratni par šo kompetenču saturu un to izpausmi docētāju profesionālajā darbībā. Izteikumi apkopoti 2.16. tabulā.

2.16. tabula. Kompetenču izpratnes un izpausmes profesionālajā darbībā raksturojums

Docētāju kompetences	Kompetences izpratni un izpausmes augstskolu docētāju profesionālajā darbībā raksturojošie izteikumi
Profesionālā identitāte	F06_01 „(..)vai es pati saprotu, kas es esmu. Droši vispirms man jāsāk vērtēt sava darbība ar to, ka es saprotu, kas es esmu, kur ir mana vieta, kādas ir manas funkcijas, kāda ir mana atbildība. It sevišķi akcentējot vārdu <i>atbildība</i>; man ļoti žēl, ka te nekur starp tām kompetencēm nav šī atbildība. Un es to it kā saprotu zem šīs identitātes, tādēļ to es liku kā pašu, pašu, pašu svarīgāko.” F06_03 „Bet es šinī gadījumā pieturos pie tā viedokļa, ka kompetentu profesionālo identitāti dod viss pārējais summā, piekrītot idejai, ka viss ir ļoti cieši saistīts, viens otru papildina. Es liktu klāt arī sevis kā profesionāla apzināšanās, savas misijas apzināšanās, tās ir arī manas kā augstskolas pasniedzēja vērtības, kas šai identitātē iekļaujas, un tīri arī personības īpašības, runas kultūra, mana attieksme, mans optimisms utt. Tas viss pieder pie <i>profesionālās identitātes</i>.” F06_06 „Šajosursos pašlaik acīmredzot ir tas galvenais ieguvums, ka es spēju salīdzināt un asociēt sevi ar citu specialitāšu docētājiem, jo mums grupā ir gan mediķi, gan biologi, gan arī atrast šo kopsaucēju, kas mums visiem ir kā augstskolu docētājiem.” F06_09 „Lai viņš ienāk iekšā ar savu pārliecību.” F06_12 „(..)tas ir jautājums, kas es esmu un kāpēc es esmu.” F11_26 „(..)visaugstāk es vērtēju <i>profesionālo identitāti</i>. Varbūt tāpēc: ja students

	ir atnācis uz augstskolu, teiksim, ar mērķi, lai kļūtu par skolotāju vai par mediķi, vai par ķīmiķi. Tas ir viņa augstākais uzstādījums. Ja es pats neesmu skolotājs vai mediķis, vai ķīmiķis un ja man nav svarīgi būt tādām, tad es arī nevarēšu neko dot tam studentam, es nevarēšu būt autoritāte tam studentam. Tam profesijas nozīmīgumam jābūt arī man, tas jāizjūt arī man noteikti.”
Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā	F06_07 „(..)ja es visu to nezinu, es arī viņiem nevaru palīdzēt.” F06_10 „(..)izpēta situāciju, es zinu, ko šiem studentiem vajag, apzinos viņu vajadzības, intereses un tad šo zinātnisko saturu jau mēģinu sasaistīt un pārveidot atbilstoši šīm vajadzībām.”
Eiropas Savienības valodu kompetence	F06_11 „(..)als mindestens zwei neuere Fremdsprachen in entsprechenden Qualität beherrscht.” [vismaz divas svešvalodas atbilstošā kvalitātē jāpārvalda] F06_12 „Jau vidusskolu beidzot skolēni zina divas trīs valodas, un tas nav vairs augstskolas jautājums patiesībā; nu, protams, profesionālā valoda, īpašā valoda varētu būt zemāka līmeņa studiju programmu jautājums, bet tieši otrā, un pēc tam – nē.” F11_31 „Es uzskatu, ka valodas ir ļoti svarīgas, lai varētu izmantot materiālus svešvalodās un gatavot un lasīt lekcijas.”
Mācīšanas/ docēšanas kompetence	F06_01 „(..)man jāsaprot, kā es varu vadīt studentu darbu, kāda ir mana darbība, lai students būtu pētnieciski orientēts, lai viņš būtu iesaistīts aktīvā studiju darbā.” F06_07 „(..)labs pasniedzējs ir tas, kurš var to savu sarežģīto priekšmetu izstāstīt vienkārši, tā lai katram paliek skaidrs; otrs (..) – ieinteresētība, kad radās pārliecība, un es šeit varu palīdzēt saprast, ko man ar to darīt tālāk.”
Studentu mācīšanās organizācijas kompetence	F06_07 „ (..) man neko nedod visas šīs zināšanas, ja es nespēju tās kompetenti palīdzēt studentiem apgūt.” F11_27 „Mācīties tā, kā sadalīt to atbildību – ko izdarīšu es, ko izdarīs students, un tā viņa patstāvība.”
Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai	F11_34 „Atkarībā no tā, kā docētājs pasniedz, viņš var mainīt pasniegšanas veidu, redzot, ka students kaut ko nesaprot. Var pamainīt metodes dažādas, kas arī ir jāzina.”
Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana	F06_09 „Man ir svarīgi, lai tas process, kurā es iesaistos, ir adekvāti novērtēts, izvērtēts, lai tas ir zinātniski pamatots. Lai es zinu, kāds tam būs rezultāts.” F06_11 „(..)zwischen Selbstevolution und Fremdevolution. Die Fremdevolution spielt für mich eine begrenzte Rolle, weil immer muss man lernen sich selbst zu beobachten, sich selbst einzuschätzen.” [pašvērtējums un citu vērtējums. Citu vērtējums spēlē man ierobežotu lomu, jo jāiemācās pašam sevi novērot, pašam sevi novērtēt] F06_12 „absolūta vērtība jeb nepieciešamība, jeb vajadzība jebkuras programmas īstenošanā. Un jebkurā pedagoģiskajā darbībā – spēt kompetenti izvērtēt, saplānot un pēc tam arī izvērtēt, vai tas atbilst tam ideālajam mērķim, ko tu esi sev uzstādījis.”
Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana	F11_24 „ <i>Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana</i> , kur man liekas, ka man kā docētājam tajā procesā tik ļoti nav jāiespringst, tas vairāk jādomā tiem, kas visu studiju procesu kopumā organizē, nevis es kā atsevišķa docējamā priekšmeta pasniedzēja, tajā pašā laikā, ja mēs skatāmies Eiropas kontekstā, es arī ļoti labi apzinos, ka es nevaru būt pasniedzējs, kas tikai skatās šauri savā priekšmetā, es tomēr skatos, kas notiek Eiropā. Viennozīmīgi. Bet manā skatījumā tas vairāk ir aktuāli ne atsevišķu studiju priekšmetu docētājiem, kā vairāk tiem, kas tās studiju programmas veido.” F11_29 „ <i>Eiropas dimensiju ieviešana</i> nav saistīta tik ļoti ar ikdienas darbu, bet tad, kad ir jāizvērtē, jāizstrādā un jāpilnveido programmas, tā kļūst nozīmīgāka.”
Didaktisko inovāciju ieviešana	F06_11 „(..)weil dieses ja auch wesentlichen Beispielcharakter für die zukünftigen Lehrer hat.” [jo tā ir būtisks paraugs topošajiem skolotājiem] F11_26 „Ja es organizēju studiju procesu katru gadu tieši tāpat, ja es neko nemainu, tad tas kļūst stagnātisks un neinteresants gan man, gan studentiem.”
Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde	F06_01 „Tātad man ir jāprot brīvi, atbilstoši studenta vajadzībām, mērķiem, kādi ir augstskolas darbībā, tātad, pirmkārt, tā ir prasme pētīt- pētīt savu darbu, pētīt procesus gan praksē, gan zinātnē un ielikt iekšā izglītības programmā.” F06_12 „(..)lai tā nebūtu tikai labi mācīt, bet spēt arī izvērtēt, kā tas ir- labi mācīt.”
Socializācija informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos	F06_09 „Noreagēt tajā situācijā, tātad es izvērtēju situāciju – kas tad šinī brīdī tas asākais – sajūst to, tātad kā lakmusa papīriņš noreagē, un tad, izvērtējot viņu caur savu identitātes prizmu, es attiecīgi reaģēju.” F06_10 „Tātad nu principā tas ir arī tas, ko es arī izskaidroju – tā ir sociālā rīcība

	– es iegāju ar zinātnisko saturu, es izpētīju, sāku būvēt to mācību procesu tā, lai būtu mācīšanās pārsvarā. Jo mācīšanai ir jēga tikai tajā gadījumā, ja students pats mācās un tikai darbībā mācoties viņš kaut ko iegūst, rezultāts ir tikai šajā gadījumā labs un, ja es pareizi reaģēju.” F06_11 „Schule und Hochschule ist ein Teilbereich der Gesellschaft. Also wenn ich nicht sehr aufmerksam nehme, was mir Gesellschaft sich geeignet, fehlt mir das Eingangstor.”[Skola un augstskola ir sabiedrības daļa. Ja mēs pietiekami uzmanīgi neesam pret izglītības piemērotību sabiedrībai, tad pietrūkst <i>ieejas vārtu</i> sabiedrībā] F11_27 „Manuprāt, tā ir mūsdienu sabiedrības realitāte, tas nāk pat caur bērnudārzu, ne tikai caur skolu - ko mēs darām ar informāciju, kā mēs darām. Es it kā iedomājos, ka pasniedzējam tas varētu būt saistīts ar spējām un iespējām, un māku noteikt plaģiātismu vai kaut ko tādu.” F11_29 „<i>Sociālo rīcību informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos</i> es vairāk saprotu kā iespēju man kā docētājam un noteiktas jomas pārstāvei palīdzēt sabiedrībai apgūt noteiktas prasmes. Tā kā mūsu programmas saistītas ar informācijas prasības apguvi, daudz organizējam kursus, piemēram, skolotājiem.”

Profesionālā identitāte dalībnieku skatījumā ietver docētāju pašizpratni par sevi kā profesionāli, atbildību par savu profesionālo uzdevumu veikšanu, patstāvīgu profesionālās darbības misijas un mērķa apziņu, nepieciešamību būt par paraugu, autoritāti noteiktajā jomā topošajiem speciālistiem. *Profesionālā identitāte* ietver arī docētāja piederības izjūtu akadēmiskajai sabiedrībai.

Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā nozīmē, ka docētājs vispirms pats pārzina un izprot studiju saturu, ko piedāvā studentiem, kā arī spēj kritiski atlasīt nozīmīgāko saturu, ņemot vērā studentu vajadzības. *Eiropas Savienības valodu kompetence* tiek raksturota kā divu vai vairāku svešvalodu pārvaldīšana atbilstīgi profesionālajām vajadzībām (lai lasītu profesionālo literatūru svešvalodās, piedalītos konferencēs, spētu docēt studiju kursus svešvalodās).

Mācīšanas/ docēšanas kompetenci savukārt dalībnieki skaidro kā docētāja izpratni, *kā mācīt un spēju mācīt* (vadīt studentu studēšanu), turklāt darīt to tā, lai studentiem padarītu saprotamu saturu un radītu ieinteresētību par studiju saturu, veicinātu viņu aktivitāti un pētniecisko orientāciju. Šī izpratne savukārt cieši saistīta ar *studentu mācīšanās organizācijas kompetenci* – docētāja prasmi organizēt un atbalstīt aktīvu studentu studēšanas procesu. Dalībnieki uzskata, ka šī kompetence saistīta ar docētāja spēju deleģēt atbildību par studēšanu pašiem studentiem. Spēja dažādot studiju procesa organizāciju, izmantot dažādas metodes un paņēmienus atbilstīgi studentu mērķauditorijai, studiju procesa mērķim un plānoto rezultātu sasniegšanai raksturo docētāja *didaktisko līdzekļu izveides un izmantošanas kompetenci*.

Studiju procesa un rezultātu izvērtēšanas kompetence tiek attiecināta gan uz pedagoģiskā procesa, gan tā rezultātu pastāvīgu novērtējumu, gan citu vērtējuma iegūšanu, gan pašvērtējumu. Uz iegūtā novērtējuma pamata docētājs plāno turpmāko darbību. Ņemot vērā izvērtēšanas rezultātus, docētājs plāno arī *didaktisko inovāciju ieviešanu*, kas savukārt apliecina, ka docētāja profesionālā darbība ir dinamiska un paša docētāja izpētes objekts. *Didaktisko inovāciju*

izmatošana docētāju tālākizglītības programmās nozīmē demonstrēt paraugu esošajiem un topošajiem augstskolu docētājiem, kā organizējams studiju process.

Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrādes kompetence dalībnieku izpratnē nozīmē docētāja prasmi pašam pētīt, studiju procesā parādīt pētījumu nozīmi un izmantojumu, iesaistīt studentus pētnieciskajā darbībā un līdz ar to organizēt studiju procesu kā pētniecisku docētāju un studentu sadarbības procesu. Tādējādi redzams, ka fokusa grupas diskusijas dalībnieki šo kompetenci saista vairāk ar programmu realizācijas, nevis izstrādes posmu.

Fokusgrupu diskusijās dalībnieki *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšanas kompetenci* kā nozīmīgu vairāk piedēvē tiem docētājiem, kuri ir programmu izstrādātāji un vadītāji, kā arī šī kompetence kļūst aktuālāka, kad notiek darbs studiju kursu izstrādāšanā. Tātad docētāju pašu izpratnē šī kompetence attiecināma ne tik daudz uz docētāja pedagoģiskās darbības jomu, bet gan uz docētāja administratīvās/ pārvaldes darbības jomu. Fokusgrupas diskusiju dalībnieku izteikumi liecina, ka šīs kompetences izpratne nav saistīta ar dažādu kultūru respektēšanu augstskolas studiju procesā un pedagoģisko pieeju atšķirībām kultūru daudzveidībā, zināšanām par citu valstu izglītības sistēmām, līdzdalību vairākām Eiropas valstīm kopīgu studiju programmu izstrādē. Līdz ar to secināms, ka dalībnieku *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšanas kompetences* izpratne ir vienpusēja.

Docētāja socializāciju informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos fokusgrupas diskusiju dalībnieki izprot kā augstskolas un apkārtējās sabiedrības abpusēju respektēšanu. Docētājs ir cilvēks, kurš pārzina un izprot sabiedrībā notiekošo, aktuālo un atbilstīgi tam maina studiju saturu un organizāciju. Docētājs ar šo kompetenci apliecina sevi kā noteiktas jomas pārstāvi, kas palīdz apgūt sabiedrībai šīs jomas zināšanas un prasmes, tādējādi ir atbildīgs par sabiedrību plašākā mērogā, apliecina šo kompetenci sabiedriskā darbībā. 2011.g.diskusijā vairāki dalībnieki atzina, ka īsti neizprot šīs kompetences būtību, citi atzina, ka tā iekļaujas citās kompetencēs, bet kāds norādījis, ka šī kompetence izpaužas docētāju spējā izmantot darbā informācijas un komunikācijas tehnoloģijas.

2011.gada fokusgrupas diskusijas noslēgumā dalībnieki tika lūgti papildināt docētāju kompetenču satura komponentus un izteikt savu skatījumu par docētāju tālākizglītības organizācijas formām, kas nodrošinātu docētājiem aktuālo kompetenču pilnveidi.

Daži dalībnieki (**F11_23;F11_25;F11_31;F11_35**) nedaudz papildināja kompetenču satura komponentus, norādot, ka docētāja kompetenču attīstību ietekmē materiāltehniskais nodrošinājums un docētāju un augstskolas administrācijas komunikācija. Saskarsmes prasmes tiek atzītas par pašsaprotami nepieciešamām augstskolas docētāja profesionālajā darbībā. Uz to bāzes savukārt jāpilnveido iecietība, attieksme pret dažādību. **F11_25** uzskata, ka docētāju tālākizglītības saturu būtu nepieciešamas papildināt ar oratora mākslas un valodas kultūras

jautājumiem, jo, „klausoties dažādas lekcijas citur, nereti nākas secināt, ka docētājs ir ļoti zinošs savā tēmā, bet tā prasme uzstāties, veidot teikumus, valodas kultūras jautājumi ir diezgan problemātiski”.

Vairāki izteikumi fiksēti saistībā ar docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā organizācijas formām. Dalībniece **F11_29** norāda uz mācīšanos no parauga formālās tālākizglītības programmā: „Tas, ko mēs skatāmies arī šajās nodarbībās, varbūt ne tik daudz uz to saturu, ko mums stāsta, bet uz to veidu, kā to dara. Varbūt tieši didaktikas metodēm jābūt praktiski parādītām. Un vairāki profesori, kurus mēs šeit [tālākizglītības programmas „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse” nodarbībās] dzirdējām, kas parādīja ļoti interesantas metodes, nevis kā metodes, bet paši savā darbībā parādīja. Man tas būtu nozīmīgi.” **F11_25** uzskata, ka būtiski profesionālajā pilnveidē ir „tas, ka tu redzi, kā citi dara, un tu vari salīdzināt. Un arī no piedāvātā klāsta, būsīm godīgi, ir tikšanās reizes, kas ir ļoti vērtīgas, un ir tādas, kas ir krietni mazāk vērtīgas. Un tu redzi to fonu, tu redzi, kā citi strādā, un tu vari salīdzināt ar to, kā tu pats kaut ko dari. Tas palīdz veidot paškritiku, pašam sevi novērtēt, redzot, kā citi to dara.” **F11_26** papildina: „Jā, nevar zināt, no kā mēs vairāk iemācāmies: vai mēs iemācāmies no tā, ko jūs stāstāt, vai mēs iemācāmies vairāk no tā, kā jūs stāstāt. Vai mēs pārņemam to jūsu veidu, vai mēs liekam lietā tās zināšanas, ko jūs gribētu mums dot.” Šie izteikumi sasaucas ar teorētiskajā pētījumā raksturoto aktualitāti piedāvāt docētāju tālākizglītībā saturu un izmantot mācīšanās organizācijas formas, kas atbilst docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām.

Dalībniece **F11_24** vērš uzmanību uz *studiju programmu zinātniskā satura izvēles un tā plānošanas studiju praktiskajā darbībā* kompetences pilnveidi docētājiem. Docētāju profesionālā pilnveide ir ļoti individuāls process, taču var izšķirt docētāju tālākizglītību konkrētā nozarē (piemēram, fizikā, mūzikā utt.) un tālākizglītību, kas nepieciešama visu nozaru augstskolu docētājiem – tālākizglītību pedagogijas un psiholoģijas jomā. Viņa uzskata, ka visās nozarēs būtu jāorganizē nozarei specifiski tālākizglītības kursi, kur būtu iespēja dalīties pieredzē tieši savā jomā. Būtiski ir uzlabot docētāju savstarpējo komunikāciju, sekmēt docētāju pieredzes apmaiņu. **F11_24** norāda, ka šo savstarpējo mācīšanos darba vietā vajadzētu organizēt: „Manā specialitātē tiek organizēts, tāpēc es jūtos gandarīta. (..) Jo tas tā nenotiek, ka mēs tagad sarunāsim padzert kafiju un parunāsim. Jābūt organizētam citā līmenī.” Docētājam „ir jābūt psihologam ar studentiem un labai komunikācijai. Sabiedrība mainās, un, manuprāt, katru gadu būtībā ir sarežģītāk strādāt ar studentiem”. **F11_25** papildina, ka profesionālajā pilnveidē savā nozarē „būtiska mācīšanās vieta ir arī konferences”.

F11_25 un **F11_26** uzskata, ka augstskolās būtu jānodrošina docētāju nodarbību hospitācija, koleģiālā novērošana, pēc kuras tiek pārrunāta nodarbību norise, nepieciešamība uzlabot docētāja darbību. Dalībnieki atzīst, ka augstskolās atšķirībā no skolām reti sastopama

šāda prakse; vairāk tā ir formāls pasākums pirms ievēlēšanas vai pārvēlēšanas akadēmiskajā amatā. Dalībnieki arī atzīmē, ka augstskolā hospitāciju „diemžēl (..) uztveram ļoti negatīvi. (..) Mēs saraujamies uzreiz un baidāmies, ka tā būs kritika. (..) tad tā lekcijas ir pilnīgi savādāka nekā mums normāla lekcija varbūt ir” (F11_26), jo „to uztver kā kontroli, nevis kā palīdzību” (F11_25).

F11_24, F11_27 un F11_29 uzskata, ka docētāju tālākizglītības organizēšanā būtu izmantojamas e - vides iespējas, vispirms nodrošinot mācību materiālu pieejamību mājas lapā, kā arī atsevišķu kursa daļu vai pat visu kursu apguvi, izmantojot modernās informācijas un komunikāciju tehnoloģijas un e-mācīšanās platformas – kombinējot to izmantošanu ar mācībām klātienē, atkarībā no konkrētā mācīšanās mērķa. „Izvērtējot katras nodarbības mērķus, secināms, ka tie ir dažādi. Izmantojot mūsdienu iespējas, varbūt nepieciešams praktiskākas nodarbības atdalīt no tām, kur ir tikai runāšana, izmantojot interneta iespējas, e-nodarbības.” (F11_27) Kā arguments tiek minēts arī fakts, ka e-mācības arī iespējams ērtāk savienot ar darbu.

F11_24 atzīmē, ka ne vienmēr vajadzīga ir, piemēram, PowerPoint prezentācija. „Ja man ir izdales materiāls, tad man tas vispār nav tik būtiski.” Tiek ieteikts docētāju tālākizglītībā izmantot videomateriālu analīzi, kā arī pašā docētāju grupā izmēģināt, piemēram, kā organizēt darbu grupās, pēc tam to analizēt. F11_25 papildina tieši par videomateriālu analīzi, jo tas ir skats uz procesu no malas, jo, esot pašam iesaistītam, nevar redzēt procesu no ārpuses, kā to vadīt.

Trešajā fokusgrupu diskusijā piedalījās puse no 2011. gada pavasara semestra tālākizglītības programmas „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse” dalībniekiem. Šī fokusgrupu diskusija tika veikta gan pētniecības, gan arī mācīšanās nolūkā, ko kā fokusgrupas metodikas priekšrocību 2006.gadā diskusijas (Nr.1) noslēgumā saskatīja arī dalībniecē F06_02: „Šāda veida diskusija ir pati par sevi interesanta kā studiju forma un arī kā pētniecības forma – kā pētnieciskā darba forma”. Fokusgrupu diskusijās atklājās arī tas, kā docētāji – tālākizglītības programmas dalībnieki vērtē ieguvumus savā profesionālajā pilnveidē tālākizglītībā.

Fokusgrupu diskusijā dalībnieki tika lūgti dalīties arī savās pārdomās par mūsdienu augstskolu docētājam aktuālajām profesionālās pilnveides vajadzībām tālākizglītībā. Dalībnieki nosauca šādas aktuālās profesionālās darbības pilnveides jomas un profesionālās pilnveides vajadzības:

- iegūt praktisko pieredzi jomā, kuru pēta un kurā docē kursus studentiem, jo, strādājot attiecīgajā jomā, var nodrošināt pedagoģiskā darba kvalitāti (labāk var izprast teoriju un labāk to var docēt studentiem);
- profesionālo zināšanu pastāvīga atjaunināšana, savas nozares attīstības tendenču pasaules kontekstā pārzināšana;
- dažādu metožu un metodisko paņēmienu adekvāta izmantošana studiju procesā;

- pētniecības metožu pārzināšana un izmantošana savā pētnieciskajā darbā un darbā ar studentiem (vadot studentu pētnieciskos darbus; organizējot un īstenojot pētnieciski orientētu studiju procesu utt.);
- veicināt pašrefleksijas prasmes attīstību un kritisko spriestspēju savas profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas kontekstā.

Arī tālākizglītības programmas mācībspēks (ekspertu grupas pārstāvis fokusgrupas diskusijā Nr. 3) **F11_22** atzīst: „Man gribētos piekrist par tām reflektēšanas prasmēm – savas darbības refleksija, savas darbības novērtēšana – gan emocionāla, gan intelektuāla – , ka tam ir jāatrod vairāk laika. Kolēģi teica te par to kvalitāti, bet kurš tad to vērtēs? Tā atbildība par kvalitāti ir jāsaprot, ka tā ir arī mūsu atbildība lielā mērā – mūsu pašu atbildība. Es domāju, ka docētājam nepieciešamas zināšanas par kvalitāti, izpratne par kvalitāti un kvalitātes un procesa pašnovērtējums.”

F11_26 uzskata, ka docētājam jābūt spējīgam virzīt savu mācīšanos (profesionālo pilnveidi) arī ārpus formālās tālākizglītības. Taču kā nozīmīgu **F11_26** un **F11_27** akcentē iespēju, ko dot formālā tālākizglītība – ieraudzīt savu ikdienas darbu savā nozarē starpnozaru perspektīvā, „tieši tā komunikācija un zināšanu veidošana komunikācijā, tas, kā mēs uzzinām viens no otra tās dažādās pieredzes, to, kā notiek pie katra no mums augstskolā, tā arī mēs papildinām savas zināšanas” (**F11_27**).

Kompetenču ranžēšanas uzdevums šajā pētījumā ne tikai rosināja dalībnieku pievēršanos augstskolu docētājiem profesionālajā darbībā aktuālo kompetenču salīdzinošai izvērtēšanai, bet veidoja turpmākas diskusijas par docētāju profesionālās pilnveides būtību tālākizglītībā.

Diskusijas rezultāti par kompetenču ranžēšanas problēmaspektiem atspoguļo, ka docētāji raugās uz savu kompetenci kā tiesiskumu, kā vienotu veselumu. Turklāt nevis kā statiski nemainīgu, bet dinamiskā attīstībā esošu veselumu.

Analizējot 2011. gada fokusgrupu diskusijas dalībnieku izteikumus, atklājas uzsvērtā atšķirība – docētāju un docētāju – programmas direktoru kompetenču ranžēšanā. Tiek likts akcents uz mācīšanās formu dažādošanu – profesionālo pilnveidi ne tikai formālās tālākizglītības programmās, bet arī mācoties no parauga, koleģiālu mācīšanos, pašorganizētu mācīšanos, starpdisciplināru mācīšanos, mācīšanos reflektējot, e-mācīšanos.

Dalībnieki turpmākai diskusijai izvirzījuši jautājumus par tālākizglītību docētājiem ar iepriekšējo pedagoģisko izglītību un bez tās.

Fokusgrupu diskusijas rezultāti atklāj docētāju profesionālās pilnveides vajadzības, kas saistītas ar jaunu teorētisku un praktisku perspektīvu iegūšanu, izpratnes veidošanos par savu profesionālo darbību. Diskusijā tika konstatētas atšķirīgas pieejas kompetenču ranžēšanā saistībā ar docētāja konkrēto pieredzi un profesionālajiem uzdevumiem, kā arī atšķirības prioritātes profesionālās pilnveides vajadzībās, ja

- docētāja darba pienākumos ietilpst studiju programmu izstrāde un vadīšana;
- docētājs strādā akadēmiskās vai profesionālās augstākās izglītības programmās (t.sk. atkarībā no augstskolas profila, piemēram, uzsvars uz kompetenču pētniecisko komponenti, ja docētājs strādā universitātē).

Tā kā promocijas darba autore piedalījās visās fokusgrupu diskusijās (diskusijā Nr.1 nodrošinot diskusijas audioieraksta veikšanu; Nr.2 – piedaloties kā diskusijas dalībiece (studējošo pārstāve); Nr.3 – esot diskusijas moderatore), diskusiju datu kontentanalīzi iespējams papildināt ar retrospektīvu fokusgrupu dalībnieku mijiedarbības raksturojumu. 2011.g. grupu pēc statusa veidoja galvenokārt docētāji un bija tikai viens eksperts, savukārt 2006.g.diskusijās iezīmējas ekspertu viedokļa netieša pārņemšana atsevišķu docētāju izteikumos. Kopumā gaisotne visās grupās bija pozitīva, labvēlīga. Diskusijas Nr.3 dalībnieki ne tikai izteica savu viedokli, bet vairākkārt savstarpēji viens otra izteikumus papildināja, atsaucoties uz iepriekš izskanējušo, argumentēti piekristot vai iebilstot. Fokusgrupu diskusijas apliecināja arī pētījuma problēmas aktualitāti un izraisīja dalībnieku interesi par pētījuma gaitu un rezultātiem.

Fokusgrupu diskusiju dalībnieki izteikuši vairākus vērā ņemamus, personīgajā pieredzē balstītus ierosinājumus, ko nepieciešams mainīt docētāju tālākizglītībā – gan saturā, gan organizācijā, lai tā veicinātu augstskolu docētāju profesionālo pilnveidi. Lai gan fokusgrupu dalībnieku skaits bija samērā neliels, tomēr pētījuma izlase šajā pētījumā bija pietiekama, jo tika sasniegts teorētiskā piesātinājuma (*theoretical saturation*) līmenis (Mārtinsone u.c., 2011) un fokusgrupu diskusijās iegūto datu veiktā kontentanalīze apliecina, ka dalībnieku paustie viedokļi ir personīgajā pieredzē balstīti, tie pamato teoriju un ļauj iegūt izpratni par augstskolu docētāju skatījumu par pētītās problēmas dažādiem aspektiem.

Fokusgrupu diskusiju pieredze liecina, ka nepieciešams veicināt diskusiju kultūru augstskolas pedagoģijā un par docētāju profesionālo pilnveidi. Diskusija pats par sevi ir metodiskais paņēmieni, kas izmantojams gan docētāju formālās mācīšanās procesā, gan mācoties darba vietā un darba procesā.

Salīdzinot docētāju fokusgrupu diskusijās nosauktās nozīmīgākās kompetences profesionālajā darbībā ar aptaujās noskaidrotajām docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām tālākizglītībā (2.17. tabula), var secināt, ka docētājiem nepieciešamākās kompetences profesionālajā darbībā ir studentu *mācīšanas organizācijas kompetence*, *mācīšanas/docēšanas kompetence* un *profesionālā identitāte*, turklāt tās ir arī nozīmīgākās docētāju profesionālās pilnveides vajadzības. Nozīmīga profesionālajā darbībā ir arī *studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā*, taču kā profesionālās pilnveides vajadzība tā ir mazāk nozīmīga, kas izskaidrojams tādējādi, ka docētāji jūtas droši par zināšanām savā nozarē un ko no tā piedāvāt kā studiju saturu studentiem.

Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšanas kompetence pēc docētāju uzskatiem ir vismazāk nepieciešama docētāja profesionālajā darbībā, tomēr kā profesionālās pilnveides vajadzība tā ieņem samērā augstu pozīciju. To var izskaidrot tādējādi, ka docētāji zina šīs aktualitātes, bet savā ikdienas praksē tā nav nepieciešama (kā to labi raksturo arī fokusgrupu diskusijās paustie viedokļi, ka šī kompetence nepieciešama vairāk docētājiem – programmu izstrādātājiem, programmu direktoriem u.tml.), bet tajā pašā laikā, docētāji apzinās tendences un saskata kā nepieciešamu apgūt tālākizglītībā. Tā ir vairāk ārēji noteikta, bet ne pašu docētāju iekšēji apzināta profesionālās pilnveides vajadzība. Tā, piemēram, tālākizglītības programmas laikā vai pēc tam docētāji apzinās profesionālās pilnveides vajadzības.

2.17. tabula. Profesionālajā darbībā nepieciešamo kompetenču un profesionālās pilnveides vajadzību ranžējuma salīdzinājums

NNr.p.k.	Docētājiem profesionālajā darbībā nozīmīgas kompetences Fokusgrupu diskusiju rezultāti (n=35)	Docētājiem profesionālās pilnveides vajadzības (satura aspekts) Aptauju rezultāti (n=182)
1.	Studentu mācīšanās organizācijas kompetence	Profesionālā identitāte
2.	Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā	Studentu mācīšanās organizācijas kompetence
3.	Mācīšanas/ docēšanas kompetence	Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana
4.	Profesionālā identitāte	Mācīšanas/ docēšanas kompetence
5.	Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde	Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos
6.	Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana	Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana
7.	Sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos	Didaktisko inovāciju ieviešana
8.	Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai	Eiropas Savienības valodu kompetence
9.	Didaktisko inovāciju ieviešana	Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā
10.	Eiropas Savienības valodu kompetence	Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde
11.	Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana	Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai

Aptaujas anketas noslēgumā respondentiem bija iespēja brīvi izteikties anketā izvirzīto jautājumu kontekstā. Šo iespēju izmantojuši 9 respondenti (5% no visiem aptaujātajiem). 5 respondentu brīvās atbildes šajā jautājumā attiecas uz anketu: 2 respondenti norādījuši, ka anketa ir bijusi grūti aizpildāma un jautājumi pārāk sarežģīti formulēti; citi 3 respondenti komentē problēmas, kas radušās, sarunājot kompetences anketas B daļā (izpildot uzdevumu, sarindot kompetences skalā no 1-11, vairākas no kompetencēm vērtējamās kā vienlīdz nozīmīgas; liela daļa jautājumu orientēta uz universitātes tipa augstskolu un tajās strādājošo docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām, nevis uz profesionālās augstākās izglītības programmas

īstenojošo augstskolu docētāju vajadzībām, kur daļa nepieciešamo kompetenču sakrīt, bet daļa ir pilnīgi atšķirīgas).

3 respondenti vairāk dalījušies pārdomās par docētāju tālākizglītību, atzīstot, ka katra augstskola un augstskolu struktūrvienības „ļoti brīvprātīgi rīkojas ar docētāju tālākizglītību”; „docētāji vairāk būtu jāmotivē tālākizglītoties. Daudz atkarīgs no struktūrvienību vadītājiem”; netieši norādīts uz mācīšanās darba vietā neizmantoto potenciālu: „par maz sadarbības docētāju starpā, katrs strādā par sevi un īpaši nevēlas dalīties pieredzē”. Viens respondents norādījis, ka anketas jautājumi bijuši interesanti un veicinājuši refleksiju par docētāju profesionālās darbības un pilnveides pieredzi.

Respondenti tika lūgti anketā nosaukt augstskolu docētāju tālākizglītības programmas vai citas mācīšanās organizācijas formas tālākizglītībā, kuras ir veicinājušas viņu profesionālo pilnveidi pedagogiskās darbības jomā. 87 respondenti jeb 48% no visiem (n=182) aptaujas dalībniekiem uz šo jautājumu snieguši savu atbildi, lai gan būtībā visi dalībnieki guvuši pieredzi formālās tālākizglītības programmās. No tiem 19 respondenti (5 no 2006./2007.g. un 14 no 2009./ 2010.g.) norādījuši vairākas izmantotās mācīšanās organizācijas formas tālākizglītībā, bet lielākā daļa – 68 nosaukuši vienu izmantoto mācīšanās formu tālākizglītībā. Izmantoto mācīšanās organizācijas formu tālākizglītībā skaitliskie dati apkopoti 2.18. tabulā. Procenti tabulā norādīti no to respondentu skaita, kas atbildējuši uz šo jautājumu.

2. 18. tabula. Docētāju mācīšanās organizācijas formu tālākizglītībā izmantošanas pieredze

Docētāju mācīšanās organizācijas formas tālākizglītībā	2006/2007	2009/2010
Mācīšanās formālās izglītības un tālākizglītības programmās	72% (n=28)	31% (n=15)
Mācīšanās darba vietā (mācīšanās mācot, sadarbojoties ar kolēģiem, studentiem)	5% (n=2)	29% (n=14)
Līdzdalība akadēmiskā personāla apmaiņas/ mobilitāte programmās, starpinstitucionālos un/vai starptautiskos projektos, konferencēs	38% (n=15)	65% (n=31)
Pašorganizēta mācīšanās	0% (n=0)	6% (n=3)
Nav atbildes	61% (n=61)	41% (n=34)

Redzams, ka salīdzinājumā ar 2006./ 2007. g. aptaujas datiem, nedaudz vairāk kā par pusi samazinājies gadījumu skaits, kuros tiek minēta līdzdalība formālās tālākizglītības procesā. Turklāt procentuāli gandrīz sešas reizes pieaudzis respondentu skaits, kas profesionāli pilnveidojušies, mācoties darba vietā. Šeit atsevišķi tiek izdalīta arī tālākizglītība, mācoties mobilitātē, starptautiskos projektos u.tml., kas respondentu atbildēs dominē.

No pašorganizētas mācīšanās veidiem minēti profesionālās literatūras lasīšana, mācīšanās no profesionālās pieredzes, t.sk. darbā ar studentiem. Pašorganizētas mācīšanās veidu minējuši tikai 3 respondenti, taču tas varētu būt izskaidrojams ar anketā uzdotā C. jautājuma formulējumu,

orientējot vairāk uz augstskolu docētāju tālākizglītības programmu un projektu nosaukšanu, kuros viņi ir piedalījušies.

Formālās mācīšanās piemēri tiek nosaukti docētāju tālākizglītības programmās LU PPMF (prof. I.Žoglas vadītā programma un prof. D.Blūmas vadītās programmas), Latvijas Lauksaimniecības universitātē un Daugavpils Universitātē īstenotajās docētāju tālākizglītības programmās. Septiņos gadījumos tiek minētas studijas LU Pedagoģijas doktorantūrā, kuru laikā notikusi docētāju profesionālā pilnveide pedagoģiskās darbības jomā.

Lai gan samērā maz respondentu atbildēs raksturo nosaukto tālākizglītības aktivitāšu saturu un organizāciju, tomēr no iegūtajām atbildēm redzams, ka līdzdalība akadēmiskā personāla apmaiņas/ mobilitātes programmās, starpinstitucionālos un/vai starptautiskos projektos, konferencēs un mācīšanās darba vietā vairāk saistīta ar nozarei specifisku kompetenču pilnveidi (piemēram, izpratne par metožu izmantošanu uz mācīšanos orientētā studiju procesā medicīnas nozarē; līdzdalība citu valstu universitātēs starptautiskos semināros par studiju procesu tulkotāju izglītībā vai darbseminārā par ķīmijas docēšanu un studēšanu, u.tml.), kā arī tiek minētas vairākas apmaiņas programmas un projekti, kuros galvenā uzmanība vērsta uz docētāju zinātniski pētnieciskās profesionālās darbības jomu (seminārs par starpdisciplināru pētījumu veikšanu). Tiek nosauktas arī skolotāju tālākizglītības programmas, norādīti arī sadarbības projekti, kuros izstrādātas jaunas studiju programmas.

2009./ 2010.g. aptaujā būtiski palielinājies respondentu skaits, kas nosaukuši mācīšanos darba vietā kā savas profesionālās pilnveides iespēju. Mācīšanās darba vietā respondentu atbildēs raksturota kā sadarbība un konsultācijas ar kolēģiem, piedalīšanās meistarklasēs. Kāda respondente norāda, ka neesot daudz iespēju tālākizglītībai darba vietā (*in-service-training*), bet tās būtu nepieciešamas tieši profesionālās darbības uzlabošanai.

Izteikumos par izmantotajām mācīšanās organizācijas formām izskan arī viedoklis, ka atšķiras to docētāju profesionālās pilnveides vajadzības, kuri strādā universitātes tipa augstskolās un docē vairāk akadēmiskus studiju kursus, no to docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām, kuri docē uz praktisko darbību orientētus studiju kursus. Kāda cita respondente, kas bijusi LU tālākizglītības programmas „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse” dalībiece, atzinīgi novērtē programmas saturiski daudzveidīgo piedāvājumu un programmas vadītāju kompetenci, taču iesaka „vairāk piedāvāt praktiskas idejas jeb praktikumus studentcentrētam studiju procesam”.

5 respondenti kā mācīšanos darba vietā veicinošu nosauc darbu LU PPMF īstenoto starptautisko maģistra programmu „Dažādības pedagoģiskie risinājumi” (*Educational Treatment of Diversity*), kurā viņi strādā kā docētāji. Sadarbībā ar Spānijas Nacionālo Tālmācības universitāti (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*, UNED) programma „Dažādības pedagoģiskie risinājumi” LU tiek īstenota kopš 2008./ 2009.akad.g. Tā ir arī klasiska tipa

universitātē līdz šim netradicionāla studiju programma, taču labi raksturo pārmaiņu procesu augstākajā izglītībā – nepieciešamību rast inovatīvus risinājumus studiju organizēšanā un satura piedāvāšanā laikmetā, kura raksturīgās iezīmes ir cilvēku mobilitāte, sabiedrības demogrāfiskie rādītāji un izglītības kā vērtības dzīves kvalitātes nodrošināšanai nostiprināšanās. Šī programma vienlaikus ir mērķtiecīgi izstrādātā arī kā docētāju, kas tajā strādā, tālākizglītības programma.

Pēc aptaujas anketas un fokusgrupu diskusiju rezultātu analīzes var secināt, ka docētāju profesionālās pilnveides vajadzības dažādos profesionālās attīstības posmos atšķiras. Taču kopumā nozīmīgākās docētāju vajadzības attiecas uz profesionālās identitātes izveidi un kompetenci studentu mācīšanās organizācijā. Līdz ar to tālākizglītībā nodrošināms atbilstīgs saturs un mācīšanās organizācijas formas.

Pētījuma gaitā noteiktās korelācijas starp tālākizglītības satura aspektiem ļauj secināt, ka docētāju profesionālā pilnveide skatāma kā holistiska sistēma.

Profesionālās pilnveides vajadzību izpēti empīriskais pētījums papildina un precizē teorētiskā pētījumā iegūtās atziņas, bet abas izpēti daļas integrētas promocijas darba 2.3. nodaļā docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā koncepcijas izstrādē un rekomendācijās tās īstenošanai.

2.2.5. Tālākizglītības satura un organizācijas atbilstība docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām

Empīriskajā pētījumā veikta LU īstenoto augstskolu docētāju tālākizglītības programmu/ kursu aprakstu (13. pielikums) kontentanalīze. Tajos esošā informācija tika sistematizēta, apkopota tabulās un analizēta, bet pēc tam iegūtie rezultāti salīdzināti ar iepriekš izpētītajām docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām tālākizglītībā, lai noteiktu esošā tālākizglītības satura un organizācijas atbilstību docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām.

Tālākizglītības programmu/ kursu apraksti izstrādāti atbilstoši LU 31.08.2010. rīkojumam Nr.1/219 „Par prasībām studiju kursu sagatavošanai un aktualizācijai” (ar 21.01.2011. grozījumiem 1/25) un to saturs atspoguļots atbilstošā struktūrā:

- **vispārējā informācija par kursu** (kursa nosaukums, kursa kods, kredītpunkti, kopējais auditoriju stundu skaits, lekciju stundu skaits, semināru un praktisko darbu skaits, studenta patstāvīgā darba stundu skaits, atbildīgā struktūrvienība, kursa izstrādātājs u.c.);
- **programmas/ kursa anotācija**, kurā formulēts programmas mērķis un uzdevumi, piedāvāts īss satura izklāsts;
- **rezultāti** (formulētas kursā iegūstamās akadēmiskās un profesionālās zināšanas un prasmes, norādot, ko students spēj izdarīt pēc kursa apguves);
- **kursa plāns** (norādīti lekciju, semināru, praktisko darbu temati un to plānotais apjoms stundās);
- **prasības kredītpunktu iegūšanai** (norādīti, kādi (skaits, veids – mutiski, rakstiski u.c.) pārbaudījumi dalībniekam jānokārto, kā arī procentuāli katra pārbaudījuma īpatsvars kopējā vērtējumā);
- **mācību pamatliteratūra, papildliteratūra, periodika un citi informācijas avoti**;
- **kursa saturs** (norāda katrā tematā aplūkotos pamatjautājumus, semināru, patstāvīgo darbu tematus u.tml.; atsevišķi katram tematam var tikt norādīta izmantojamā literatūra).

Programmu „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse” veidojošiem četriem kursiem pieejams katram savs apraksts, kuri pētījuma veikšanas un izstrādes laikā visi vēl nebija aktualizēti atbilstoši iepriekš raksturotajam LU rīkojumam.

2.19. tabulā sistematizēts esošo tālākizglītības programmu saturs atbilstoši divās iepriekšējās apakšnodaļās raksturotajām profesionālās pilnveides vajadzībām un docētāju profesionālajā darbībā nepieciešamajām kompetencēm. Tabulas pirmajā ailītē nosauktajām kompetencēm pretī norādīts saturs katrā no tālākizglītības programmām, kas sekmē attiecīgās kompetences pilnveidi. Tabulā sistematizētas visas programmu aprakstos iekļautās tēmas, taču jāatzīst, ka caur katru tematu iespējams tīši vai netīši pilnveidot vairākas kompetences, tomēr

tabulā katrs temats norādīts tikai iepretim atbilstošākajai kompetencei, atsevišķos gadījumos – vairākām kompetencēm. Atbilstība tika noteikta vispirms iepazīstot programmu plānos norādītos tematus (skat.13. pielikumu), pēc tam – izvērtējot arī satura izvērstos aprakstus, kas pētījuma autorei bija pieejami caur LU IS sankcionēto pieeju, vadoties pēc katras kompetences satura komponentiem (skat. 2.9. tabulu 2.2.4.nodaļā). Izpētes rezultāti sistematizēti 2.19.tabulā.

2.19. tabula. Tālākizglītības programmu saturs docētāju kompetenču pilnveidei

Docētāju kompetences	Programmu saturs			
	AD	DK	AMPam	AMPilnv
Profesionālā identitāte	Psiholoģisko faktoru veidi un attīstība pedagoģiskajā procesā. (SSP) Pedagoga personība kā studiju procesa veicinātāja augstskolā. (SSP) Pedagoga profesionālās saskarsmes ētika augstskolā. (SSP) Efektīva saskarsme studiju procesā. (SSP)	Nobeiguma diskusija, programmas novērtējums un pašnovērtējums.	Docētāju un studentu lomas studiju procesā.	Docētāju un studentu attiecības. Docētāju un studentu uzvedības kultūra.
Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā	Studiju programmu un materiālu izveides pedagoģiskie principi. (DTM)			Studiju programmu, moduļu, kursu veidošana. IKT studiju procesā.
Eiropas Savienības valodu kompetence	<i>Nav datu</i>	<i>Nav datu</i>	<i>Nav datu</i>	<i>Nav datu</i>
Mācīšanas/docēšanas kompetence	Mācīšanās psiholoģiskā un pedagoģiskā būtība. (DTM) Mācīšanas-mācīšanās angļu/amerikāņu psiholoģijā. Mācīšanas-mācīšanās modeļi. (DTM) Mācīšanās-mācīšanas, didaktiskās teorijas un modeļi salīdzinājumā. (DTM) Studiju procesa psiholoģiskie aspekti. Psiholoģisko faktoru veidi un attīstība pedagoģiskajā procesā. (SSP) Saskarsmes studiju procesā mērķis un uzdevumi. Pedagoģiskās saskarsmes būtība. (SSP) Psiholoģiski-pedagoģiskā kompetence studiju procesā. (SSP)	Studiju programmu un procesa attīstība – docētāju pedagoģiskās kompetences pilnveidošanās pamats, rezultāts un rādītājs.	Teorijas un jēdzieni: mācīšana un mācīšanās augstākajā izglītībā. Mācīšanās centrs studiju process. Interakcija studiju procesā. Lekcija kā interaktīva mācību forma augstskolā.	Mācīšana un mācīšanās augstskolā. Darbs lielās grupās.
Studentu mācīšanās organizācijas kompetence	Studiju procesa organizatoriskā daudzveidība. (DTM) Dažādu vecumu studentu personības īpašību un īpatnību raksturojums. (SSP) Studentu izzināšanas darbības specifika un mācīšanās stili. (SSP) Studiju procesa psiholoģiskie aspekti. Psiholoģisko faktoru veidi	Studiju programmu un procesa attīstība – docētāju pedagoģiskās kompetences pilnveidošanās pamats, rezultāts un rādītājs.	Augstskolu studenti kā pieaugušie. Interakcija studiju procesā. Docētāju un studentu lomas studiju procesā. Lekcija kā interaktīva mācību forma augstskolā. Grupu darbs. Kooperatīvā mācīšanās. Projektu darbs.	Docētāju un studentu uzvedības kultūra. Docētāju un studentu attiecības. Darbs lielās grupās. IKT studiju procesā.

	un attīstība pedagoģiskajā procesā. (SSP) Saskarsmes studiju procesā mērķis un uzdevumi. Pedagoģiskās saskarsmes būtība. (SSP)		Darbseminārs. Diskusija. Lietišķās spēles. Situācijas/gadījuma studijas.	
Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai	Mācīšanās-mācīšanas, didaktiskās teorijas un modeļi salīdzinājumā. (DTM) Darbības teorija kā konceptuāla pieeja didaktiskā modeļa izveidei. (DTM)	Studiju programmu un procesa attīstība – docētāju pedagoģiskās kompetences pilnveidošanās pamats, rezultāts un rādītājs.	Lietišķās spēles.	Modernā studiju vide. IKT studiju procesā.
Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana	Noslēguma diskusija-seminārs un kursa apguves novērtējums. (DTM) Pieejas kvalitātes kritēriju noteikšanai, izvērtēšanai un nodrošināšanai. Kritēriji izglītības kvalitātes vērtēšanai. (IKIN) Pašnovērtējums kā kvalitātes uzturēšanas nosacījums. (IKIN) Studiju rezultāti un kvalifikāciju ietvarstruktūras. (AITSSE)	Nobeiguma diskusija, programmas novērtējums un pašnovērtējums.	Studentu sasniegumu vērtēšana.	Studiju kvalitātes un studentu sasniegumu vērtēšana.
Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana	Mācību teorijas un modeļi Eiropas didaktiskajās sistēmās. (DTM) Eiropas un Pasaules izglītības sistēmu piemēri. (AITSSE) Izglītības kvalitāte kā Zināšanu sabiedrības attīstības nosacījums. (IKIN) Augstākās izglītības politika Latvijā, tās atbilstība sociāli ekonomiskai situācijai. (IKIN) Kvalitātes jēdziena dinamika. (IKIN) Eiropas kopējā augstākās izglītības politika. Diplomatizācijas principi. (AITSSE) Grādu sistēmu attīstība Eiropā. Studiju rezultāti un kvalifikāciju ietvarstruktūras. (AITSSE) Tālākie uzdevumi Eiropas Augstākās izglītības telpas procesa mērķu sasniegšanai. (AITSSE)	Augstākās izglītības attīstība Eiropā – pieredze, sasniegumi, izaicinājumi. Augstskola Latvijā: speciālistu sagatavošanas pieredze, kvalitātes nodrošinājums un vērtēšana, institucionālās izglītības attīstības tendences.	Boloņas process: teorija un prakse.	Boloņas process un Eiropas augstākās izglītības telpa.
Didaktisko inovāciju ieviešana	Pedagoģiskās paradigmas, to būtība un klasifikācija. (DTM) Mācīšanās-mācīšanas, didaktiskās teorijas un modeļi salīdzinājumā. (DTM) Kreativitāte un inovācijas studiju procesā. (SSP)			
Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde	Studiju programmu un materiālu izveides pedagoģiskie principi.	Studiju programmu un procesa attīstība – docētāju	Kursa programmas veidošana.	Studiju programmu, moduļu, kursu veidošana.

	(DTM) Studiju programmu un materiālu izveides pedagoģiskie principi. (DTM) Studiju rezultāti un kvalifikāciju ietvarstruktūras. (AITSSE)	pedagoģiskās kompetences pilnveidošanās pamats, rezultāts un rādītājs.		
Socializācija informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos	Izglītības kvalitāte kā Zināšanu sabiedrības attīstības nosacījums. (IKIN) Augstākās izglītības politika Latvijā, tās atbilstība sociāli ekonomiskai situācijai. (IKIN) Kvalitātes jēdziena dinamika. (IKIN) Organizācijas kultūras jēdziens. Augstskolu kvalitātes kultūras veidošanās. (IKIN) Kvalitātes nodrošināšanas pamatprincipi un metodes. (AITSSE) Tālākie uzdevumi Eiropas Augstākās izglītības telpas procesa mērķu sasniegšanai. (AITSSE)	Komunikācija, sadarbība un partnerattiecības organizācijas kultūrvides veidošanā.	Boloņas process: teorija un prakse.	Paradigmu maiņa augstākajā izglītībā. Augstskolu loma mūžizglītības procesu īstenošanā. IKT studiju procesā.

Programmu aprakstos saturu, kas veicina *docētāju profesionālās identitātes* izveidi un *didaktisko inovāciju ieviešanas* kompetenci tieši ir samērā grūti noteikt, jo šīs kompetences attīstība un pilnveide jāskata individualizēti, reālā docētāja iepriekšējās pieredzes kontekstā. Tāpēc programmu satura komponenti tiek aplūkoti kontekstā ar programmās formulētajiem rezultātiem (*learning outcomes*), ko programmas noslēgumā plānots sasniegt (apgalvojumi par to, ko katrs docētājs – programmas dalībnieks zinās, izprātīs un ko spēs veikt programmas apguves rezultātā).

AMPam un AMPilnv kā viens no mācīšanās rezultātiem ir docētāju tālākā mācīšanās – docētājs spēj saskatīt tālāku savu profesionālās pilnveides virzību un prasmi savienot savu zinātnisko un profesionāli pedagoģisko darbību, kas ir nozīmīgi *profesionālās identitātes izveides* komponenti (skat. 2.9. tabulu 2.2.4.apakšnodaļā).

Programmu saturs, kas sekmē docētāju *profesionālās identitātes izveidi* ietver tēmas par docētāja personību, docētāju lomām, kompetencēm, darbības mērķi, motivāciju un vērtībām. Docētāju pašizpratnes sekmēšanai nozīmīgs saturs, kas iekļauts programmās ir arī uzdevumi, kas rosina docētāju pievēršanos savai profesionālajai darbībai un pilnveidei.

Analizējot programmu saturu, atklājas, ka vismazāk tajās iekļauts saturs, kas tieši veicinātu *docētāju studiju programmu zinātniskā satura izvēles un tā izmantošanas plānošanas praktiskajā studiju darbībā kompetenci* un *didaktisko inovāciju ieviešanu*. Lai gan, skatoties indivīda (docētāja) profesionālās darbības līmenī – nav iespējams viennozīmīgi noteikt, kāds saturs veicina *didaktisko inovāciju ieviešanu*. Šī kompetence būtībā nozīmē, ka docētājs pievēršas savas

profesionālās darbības izpētei un plānošanai, tādejādi veicinādamas arī savas *profesionālās identitātes izveidi*. Tāpēc formālās/ institucionalizētās mācīšanās procesā būtu nepieciešams atklāt dalībniekiem ne tikai nepieciešamību veikt savas darbības izpēti un plānošanu, bet parādīt arī iespējas un veidus, kā to darīt, radīt iespēju docētājiem šos paņēmienus izmēģināt.

Studiju programmu zinātniskā satura izvēles un tā izmantošanas plānošanas praktiskajā studiju procesā kompetences pilnveidei programmu aprakstos tika noteiktas vismazāk tēmas (skat. 2.19. tabulu). Programmā AD tēmā *Studiju programmu un materiālu izveides pedagoģiskie principi* tiek piedāvāts saturs zināšanu konstruēšanas teorijām, augstskolas didaktikas pamati, lai docētājs orientētos studiju programmu/ kursu izstrādē un atbilstoši plānotajam saturam pamatoti izvēlētos metodes studiju procesam. Savukārt programmā AMPilnv ietvertās tēmas *IKT studiju procesā* un *Studiju programmu, kursu, moduļu veidošana* sekmē tādu docētāju kompetences aspektu pilnveidi kā piemēram, zināšanu apguve informatizācijas laikmetā, paplašina zināšanas par pedagoģiskā darba avotiem. Iepriekš pētījumā tika parādīts, ka docētāju *studiju zinātniskā satura izvēles un izmantošanas kompetences* pilnveidei tālākizglītībā nepieciešams viņa pārstāvētās zinātnes nozarei specifisks saturs un tā plānošanas un izmantošanas studiju procesā sekmēšana.

Eiropas Savienības valodu kompetences pilnveide docētājiem nav tiešs analizēto programmu mērķis. Valodu kompetences pilnveide, spriežot pēc programmu aprakstiem, notiek dalībniekiem studējot literatūru, kas programmu aprakstā piedāvāta vairākās valodās: latviešu, angļu, vācu un krievu valodā. Ņemot vērā, ka literatūra augstskolas pedagoģijā galvenokārt pieejama svešvalodās un to, ka samērā liels īpatsvars programmās ir atvēlēts docētāju pastāvīgajām studijām, t.sk., patstāvīgai literatūras studēšanai, docētāju tālākizglītības programmām ir potenciāls, ka dalībnieki integrēti caur satura apguvi tālākizglītības procesā pilnveido svešvalodu (galvenokārt angļu valodas) kompetenci, izmantojot integrēto satura un valodas (*Content and Language Integrated Learning*) apguves pieeju.

Programmu saturs docētāju *mācīšanas/ docēšanas kompetences* pilnveidei ietver atziņas pedagoģijā un psiholoģijā par mācīšanu, paša jēdziena „mācīšana” augstākajā izglītībā izpratnes skaidrojumu, atziņas par komunikāciju studiju procesā, pedagoģisko saskarsmi. Programmā AD saturā integrētas pedagoģijas un psiholoģijas atziņas, liela uzmanība pievērsta mācīšanās teorētiskajam pamatojumam, atšķirību skaidrojumam dažādās teorētiskajās pieejās un modeļos un kultūrvēsturiskajās tradīcijās.

Saturs, kas veicinātu *pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrādes* kompetenci ir ielāuts visās LU docētāju tālākizglītības programmās, galvenokārt ietverot *programmu/ kursu izstrādes teorētiskos pamatus un principus*. Turklāt visās programmās starppārbaudījumi un/vai noslēguma darbs ietver studiju kursa programmas izstrādi. Programmu AD, AMPam, AMPilnv noslēgumā dalībnieki izstrādā studiju kursa programmu, programmā

DPK praktiskie uzdevumi ir orientēti uz studentcentrētas un studiju rezultātos balstītu izglītības programmu izstrādi un īstenošanu, programmu apjoma kredītpunktos noteikšanu, programmu kvalitātes nodrošināšanu, kvalifikāciju ietvarstruktūrām.

Lai veicinātu docētāju *studentu mācīšanās organizācijas* kompetenci, tālākizglītības programmu saturā iekļautas tēmas par studentu personības raksturojošām iezīmēm, pieaugušo vecumposmu, mācīšanās stiliem, docētāju un studentu lomām studiju procesā. Programmā AD tiek raksturota studiju procesa organizatoriskā daudzveidība, bet AMPam atsevišķi tiek aplūkotas vairākas studiju organizācijas formas, mācīšanās metodes un paņēmieni, tādējādi parādot jaunajam/ topošajam docētājam plašo iespēju spektru studiju procesa organizēšanā.

Saturiski daudzveidīgākā un piesātinātākā ir programma „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse”. Savukārt programmās AMPam un AMPilnv ir vairāk orientētas uz praktisko darbību, par ko liecina dažādu metožu un paņēmienu apguve, izmēģināšana tālākizglītības programmas apguves procesā (skatīt arī 2. 20. tabulu „Mācīšanās metodes un paņēmieni tālākizglītības programmās”).

Programma AMPilnv ir vienīgā, kuras saturā iekļautas tēmas par modernajām informācijas un komunikāciju tehnoloģijām studiju vidē, e-mācīšanos, tai skaitā lai sekmētu docētāju *didaktisko līdzekļu izveidi un izmantošanu* studentu kompetences attīstībai un veicinātu docētāju *socializāciju informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos*.

2. 20. tabulā apkopotas docētāju tālākizglītības programmu aprakstos minētās mācīšanās metodes un paņēmieni.

2. 20. tabula. Mācīšanās metodes un paņēmieni tālākizglītības programmās

Programma	Mācīšanās metodes un paņēmieni
AD	Lekcijas, patstāvīgais darbs, semināri, praktiskie darbi, diskusijas, literatūras studēšana prezentēšana.
DPK	Lekcijas, semināri, diskusijas, patstāvīgie darbi, literatūras studēšana, praktiskie darbi/ praktikums, prezentēšana.
AMPam	Interaktīvās lekcijas, semināri, patstāvīgie darbi, literatūras studēšana, diskusijas, grupu darbs, prezentēšana, kooperatīvā mācīšanās, darbseminārs, lietišķā spēle, praktiskie darbi, projekta darbs.
AMPilnv	Interaktīvās lekcijas, grupu darbs, prezentēšana, praktiskie darbi, diskusijas, literatūras studēšana, projekta darbs.

Kā redzams, programmā „Augstskolu mācībspēku pedagoģiskās izglītības pamati/ Augstskolu didaktika” (AMPam) ir plašākais mācīšanās metožu un paņēmienu klāsts. Šajā programmā arī tās satura apraksta daļā atspoguļots, ka tālākizglītības dalībnieki ne tikai mācās par konkrētām mācīšanās organizācijas formām, metodēm, paņēmieniem, ko iespējams izmantot studiju procesā, bet arī tās izmēģina tālākizglītības procesā, piemēram, tiek organizēta grupu darba izspēle, darbsemināra, diskusijas izspēle, lietišķās spēles sagatavošana un izspēle, programmu izstrāde un izvērtēšana u.tml.). Tādā veidā organizēta mācīšanās atbilst iepriekš

pētījumā noteiktajām docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā vajadzībām (skat. 2.2.4. nodaļu).

Programmu „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse” veido vairāki kursi, taču to aprakstus būtu ieteicams veidot, ievērojot vienotu pieeju (piemēram, prasības, plānoto rezultātu formulējumā), lai, iepazīstot programmas kursu aprakstus, par tiem veidotos priekšstats kā par vienotu veselumu. Pēc atsevišķajiem kursu aprakstiem nav skaidras vienotās programmas prasības.

Pēc programmu aprakstos norādīto prasību apraksta redzams, ka tiek sagaidīta dalībnieku aktīva līdzdalība nodarbību laikā, tātad – dalībnieki nav tikai pasīvi klausītāji.

Programmā „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse” nepieciešams būtiski pastiprināt sasaisti starp to veidojošo atsevišķo kursu īstenošanas mērķiem, uzdevumiem, saturu, rezultātiem un prasībām. Tādējādi tiktu veicināta programmu īstenotāju sadarbība, kursu pēctecība būtu pamatotāka, kā to programmas novērtējuma anketās (skat. 2.2.3. nodaļu) norādījuši arī programmu dalībnieki.

LU īstenotās docētāju tālākizglītības programmas veido saturs, ko nosaka programmas īstenotāju pieredze un kompetence, kā arī augstākajā izglītībā aktuālās tendences. Tālākizglītības programmu īstenotāji kursu saturā popularizē savu veikto pētījumu rezultātus, kas labi redzams kursu aprakstos piedāvātajos literatūras sarakstos. Būtu nepieciešams vairāk parādīt uzskatu daudzveidību, piedāvāt atšķirīgas pieejas.

2.3. Docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepcija

Sistematizējot un integrējot teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātus, izstrādāta augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepcija un ieteikumi tās ieviešanai Latvijas Universitātē.

Tieši pētījuma ierosinājumi praksei ir kvalitatīvi – kvantitatīva pētījuma būtisks validitātes aspekts. (Kroplijs un Raševska, 2004) Koncepciju veido sistematizēti uzskati par kādu parādību vai procesu, uz teorētiskajām atziņām balstīta priekšmeta, parādības vai notikuma būtības apraksts un izskaidrojums, turpmākās attīstības pamatideja. (*Latviešu valodas vārdnīca*, 2006; *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000; *Svešvārdu vārdnīca*, 1999) Koncepciju veido dziļa un plaša teorētiski pamatota un saistībā ar plānojamo objektu visaptveroši izvērtēta un detalizēta programma. Koncepcijā aplūko mērķus, veicamos pasākums koncepcijas ieviešanā. Koncepcijas īstenošanas procesa iespēju un risku izvērtējums, kā arī pastāvīgs pasākumu plāns un resursu plānošana palīdz regulāri pārbaudīt koncepcijas aktualitāti un relevanci. No vienas puses, koncepcija ir vadības instruments, taču, lai sasniegtu tās mērķus, nepieciešama visu organizācijas locekļu izpratne un atbalsts koncepcijā paustajām idejām. Koncepcijas izstrādāšana pēc būtības ir ieceru formulēšana, atbildot uz jautājumiem: *kāpēc? kā? kur? un kas?* (Forands, 2006) Tātad, vispirms mērķtiecīgas izpētes rezultātā tiek sniegts situācijas raksturojums, formulētas idejas tās attīstībai, sniedzot risinājumu izvēles pamatojumu. Koncepcijas izstrāde ir radošs process, kas balstīts esošās situācijas un nākotnes izaicinājumu izvērtējumā. Koncepcijai jābūt uz cilvēku un viņu nākotnes dzīvesdarbību orientētai.

No psiholoģijas viedokļa koncepcija tiek skaidrota kā kognitīvu procesu (pārdomāšana, salīdzināšana, ģeneralizēšana, abstrakcija) daļa, kur koncepcijas instruments ir valoda, bet rezultāts – izteikumi jeb koncepti. No sociālpedagoģiskā un sociālā darba prakses koncepcija ietver institūcijas pakalpojuma piedāvājumu (mērķi, darbības lauku, iepriekšējo pieredzi). Didaktikā koncepcija parāda metodiskos uzsvarus, piemēram, tā var būt studentorientēta, uz rezultātu orientēta u.tml. No vadības teoriju viedokļa koncepcija ir organizācijas darbības pamatā un pēc plānošanas procesa izšķir stratēģisko, operatīvo un taktisko koncepciju. Koncepcija ir arī politikas plānošanas dokuments, kurā tiek iekļauta informācija par konkrētu problēmu esamību, par nepieciešamajām izmaiņām un iespējām tās veikt, piedāvājot izvērtēšanai risinājuma variantus. Ārēji koncepcija veido organizācijas darbības ietvaru un informē sabiedrību par organizācijas darbību, piedāvātajiem pakalpojumiem, to kvalitāti un attīstības iecerēm, bet koncepcijas iekšējā funkcija ir padarīt zināmus un saprotamus mērķus, darbības principus un līdzekļus to sasniegšanā iesaistītajām personām. Stratēģiskās koncepcijas izstrādes virsuzdevums ir veicināt pārmaiņas un inovācijas organizācijas darbībā, apzinoties organizācijas misiju, resursus un gatavību sasniegt stratēģiskos mērķus. (Dewe & Weber, 2007; Forands, 2006; Šmite, 2004a)

No dažādiem aspektiem izvērtējot docētāju – LU īstenoto formālās tālākizglītības programmu dalībnieku subjektīvās un objektīvās profesionālās pilnveides vajadzības, nosakot esošās tālākizglītības piedāvājuma atbilstību tām, izstrādāta docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepcija Latvijas Universitātē. Šīs koncepcijas mērķis ir attīstīt Latvijas Universitātē augstskolu docētāju tālākizglītības sistēmu, kurā, balstoties uz sistemātisku docētāju profesionālās pilnveides vajadzību izpēti, resursu apzināšanu un piesaisti, piedāvātu dinamiskas formālās/institucionālās mācīšanās, mācīšanās darba vietā un pašorganizētas mācīšanās iespējas.

Augstskolas kā organizācijas vide ir veidojama apzināti un mērķtiecīgi ne tikai par studentu studēšanas vietu, bet arī par transformatīvu mācīšanās vidi akadēmiskajam personālam. Pētījuma rezultāti apliecina docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā aktualitāti gan mērķgrupas (pašu docētāju), gan tālākizglītības īstenotāju (ekspertu), gan studentu vidū. Latvijas Universitātē docētāju tālākizglītības programmas tiek īstenotas regulāri katru semestri, turklāt tās ir pieejamas visu Latvijas augstākās izglītības institūciju docētājiem. Salīdzinājumā ar citām Latvijas augstskolām, kur tālākizglītības piedāvājums ir orientēts uz savas augstskolas docētāju profesionālās pilnveides nodrošināšanu un netiek plaši popularizēts citu augstskolu docētājiem, LU piedāvājumu šajā ziņā kopumā raksturo atvērtība. Taču draudus efektīvai augstskolu docētāju tālākizglītības attīstībai no institucionālās attīstības viedokļa rada formālās tālākizglītības programmu nesaskaņotība starp divām PPMF struktūrvienībām, kas programmas īsteno.

Docētāju profesionālo pilnveidi tālākizglītībā jāskata augstskolas institucionālās attīstības kontekstā. LU senāta (2010) „Stratēģiskajā plānā 2010. – 2020. gadam” kā viens no rezultatīvajiem rādītājiem attiecībā uz akadēmisko personālu noteikts, ka „2011.-2014. gadā LU izveido mācībspēku atbalsta struktūru jaunākās metodikas, didaktikas un tehnikas apguvei, kā arī labākās pieredzes pārņemšanai”. (*Latvijas Universitātes Stratēģiskais plāns 2010. – 2020. gadam*, 2010, 34) Atsaucoties uz šo LU attīstības stratēģiskās plānošanas dokumentu, kurā noteikta LU misija, kā arī ņemot vērā LU iestrādes nodrošināt formālās tālākizglītības iespējas visu Latvijas augstskolu docētājiem, LU turpmāk varētu veidoties par docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības centru Latvijā. Uzņemoties institucionālu iniciatīvu sadarbībā ar visām Latvijas augstskolām, kurās arī tiek īstenotas docētāju tālākizglītības aktivitātes, LU apliecinātu sevi kā mācīties spējīgu organizāciju un savu iekļaušanos mūžizglītības sistēmā. Turklāt tādējādi tiktu veicināta atvērtības principa ievērošana docētāju tālākizglītības pedagoģiskās darbības jomā īstenošanā, kas pašlaik ir nosacīta. Arī LU docētāji varētu izvēlēties tālākizglītības kursus vai to moduļus, ko īsteno citās augstskolās. Līdz ar to, lai gan izstrādātā koncepcija ir paredzēta ieviešanai Latvijas Universitātē, tā būtu vispārināma arī uz citām Latvijas augstskolām.

Uz LU PPMF pieredzes augstskolu docētāju formālās tālākizglītības programmu īstenošanā bāzes, efektīvi izmantojot pieejamos resursus, Latvijas Universitātē būtu iespējams

veidot vienotu augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības centru, kura darbības mērķis būtu nodrošināt Latvijas augstskolu docētājiem mūžizglītības piedāvājumu profesionālajai pilnveidei pedagoģiskās darbības jomā.

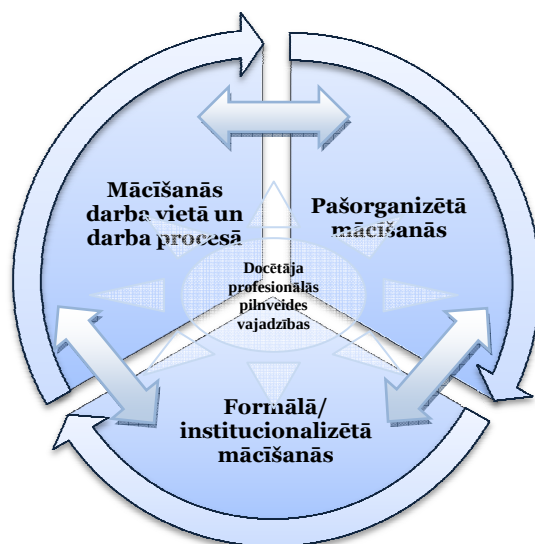
Tālākizglītības centra vietas izvēlei izskatāmas vairākas alternatīvas:

- ņemot vērā jau uzkrāto pieredzi, prioritāra būtu LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte;
- LU patstāvīga struktūrvienība (atbilstīgi LU Satversmei centrs būtu starpdisciplināra studiju un pētniecības darba vieta, nodrošinot tālākizglītības piedāvājumu arī studiju priekšmetu, nozaru didaktikā);
- tālākizglītības centrs kā pastāvīga institūcija neatkarīgi no LU un citām augstskolām;
- virtuāls centrs kā koordinators un tiešsaistes (*online*) pakalpojumu piedāvātājs.

Koncepcijas pedagoģisko pamatu veido teorētiskā pētījuma rezultātā formulētā hipotēze, kurā teikts, ka augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā tiek nodrošināta, ja:

- tālākizglītības satura piedāvājums un organizācija tiek balstīta docētāju profesionālās pilnveides vajadzību izpētē;
- docētāju mācīšanās tālākizglītībā tiek organizēta holistiski, ietverot formālo/institucionalizēto mācīšanos, mācīšanos darba vietā un darba procesā un pašorganizētu mācīšanos (skat. 2. 34. attēlu).

Hipotēze daļēji apstiprinājusies empīriskajā pētījumā, taču pilnīgai tās pārbaudei nepieciešama koncepcijas īstenošana praksē, kā arī turpmāk veicams augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā zinātniskās izpētes darbs.



2.34. attēls. Augstskolu docētāju mācīšanās organizācijas formas: profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepcijas pamats

Centra darbības pamatā būtu šādas funkcijas:

- **pedagoģiskā funkcija** (tālākizglītības kursu, moduļu augstskolas didaktikā īstenošana, t.sk. doktorantūras programmās, darbsemināri, konferences, pieredzes (piem., mobilitātes) apmaiņas pasākumi);
- **metodiskā funkcija** (tālākizglītības programmu/ moduļu izstrāde, metodisko materiālu sagatavošana; nodarbību kvalitātes izvērtēšanas metodikas izstrāde un veikšana; zinātniskās un metodiskās literatūras bibliotēkas izveide);
- **pētnieciskā funkcija** (ietverot gan zinātnisko izpēti, gan lietišķo izpēti; docētāju profesionālās pilnveides vajadzību izpēti, tālākizglītības mērķgrupas priekšstatu un nodomu izpēti, studentu sasniegumu un vajadzību izpēti; docētāju profesionālās darbības pašizpēti, tās rosināšana);
- **informatīvā un konsultatīvā funkcija** (informatīvie un prezentācijas pasākumi, zinātniskās un metodiskās literatūras izdevumu izstādes, tematiskie Interneta resursu apkopojumi, vienotas datu bāzes izveide par tālākizglītības piedāvājumu citās augstskolās; konsultēšana par profesionālās pilnveides iespējām tālākizglītībā);
- **projektu sagatavošanas un īstenošanas funkcija** (finansējuma piesaistīšana tālākizglītībai; starptautiskas un starpinstitucionālās sadarbības veicināšana; akcijas „Gada docētājs” īstenošana; zinātnisku konferenču un darbsemināru organizēšana);
- **profesionālās pilnveides programmu sagatavošana docētāju mobilitātes braucieniem** funkcija (konsultatīvs atbalsts, plānojot mobilitātes braucienus, tā izvērtēšana).

Empīriskā pētījuma rezultāti atklāja, ka augstskolu docētāju profesionālās pilnveides vajadzības nespēj apmierināt tikai periodiska līdzdalība formālās tālākizglītības programmā, jo ne saturiski, ne organizatoriski esošās tālākizglītības programmas nespēj nosegt visas vajadzības. Tāpēc docētāju tālākizglītības piedāvājumam jākļūst dinamiskam, elastīgam, tālākizglītības organizatoriem nepieciešams atbilstīgi reaģēt uz docētāju aktuālajām profesionālajām vajadzībām, piesaistot labākos speciālistus. Vairs nepietiek nodrošināt tikai tālākizglītības programmas, nepieciešams arī veidot docētāju profesionālās darbības konsultatīvā atbalsta sistēmu, organizēt praktiskus seminārus docētājiem, kuros iespējams izmēģināt metodes, aprobēt pieredzi utt. Turklāt arvien izteiktāka kļūst nepieciešamība noteikt, lai tālākizglītība būtu kā integrāla profesionālās darbības sastāvdaļa, nevis, piemēram, kādas aktivitātes, kurām jāvelta papildus laiks ārpus darba. Tādējādi tālākizglītība ir gan augstskolas (institucionāla) atbildība, gan katra docētāja paša (individuāla) atbildība. Institucionālā atbildība izpaužas sistemātisku tālākizglītības iespēju nodrošināšanā, bet indivīda līmenis ir izšķirīgs, kā tiek apzinātas un izmantotas profesionālās pilnveides tālākizglītības piedāvājums.

Tālākizglītības centra darbības pamatā īstenojama promocijas darbā izstrādātā holistiskā konceptuālā pieeja docētāju profesionālajai pilnveidei tālākizglītībai. Tās īstenošana nodrošinātu sistemātisku pedagoģisko un konsultatīvo atbalstu gan institucionālajā līmenī (augstskolām), gan indivīda līmenī (atsevišķiem docētājiem), izmantojot visas trīs mācīšanās organizācijas formas.

Empīriskā pētījuma ietvaros apzinātās problēmas ļauj izstrādāt ieteikumus augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepcijas īstenošanai katrā no mācīšanās organizācijas formām.

Pedagoģiskie nosacījumi docētāju formālās tālākizglītības programmu īstenošanai:

- nodrošināt programmu savstarpējo saskaņotību un pēctecību, novērst dublēšanos programmu saturā;
- izstrādāt un īstenot diferencētāku programmu piedāvājumu atbilstīgi mērķgrupas heterogenitātei (piemēram, programma doktorantiem; programma docētājiem – programmu direktoriem; programma docētājiem – pētniekiem; programma asociētajiem profesoriem un profesoriem; programma dabaszinātņu nozaru akadēmiskajam personālam; programma docētājiem, kuri augstskolā nav pamatdarbā), programmas saturam un mērķim un programmas ilgumam/apjomam;
- saglabāt un attīstīt programmas, kurās kopā mācās dažādu nozaru docētāji ar atšķirīgu pedagoģiskā darba pieredzes apjomu, profesionālajā pilnveidē izmantojot starppaaudžu un starpdisciplināro mācīšanos, mācīšanos no pieredzes;
- formālās tālākizglītības procesā veicināt docētāju pašorganizētu mācīšanos, prasmi dokumentēt savu profesionālo pieredzi un rosināt veidot profesionālās pieredzes portfolio, kā arī atklāt portfolio kā individuālās profesionālās pilnveides instrumenta iespējas.

Formālās tālākizglītības programmu īstenošanai – mācību vadītājiem jāņem vērā, ka docētājiem – tālākizglītības programmu dalībniekiem nozīmīgs mācīšanās veids formālās tālākizglītības procesā ir mācīšanās no parauga un pieredzes. Formālās tālākizglītības procesā dalībnieki labāk apzinās savas profesionālās vajadzības un nostiprina savu profesionālo identitāti. Docētāji, kuru līdzšinējā izglītības pieredze nav bijusi saistīta ar pedagoģijas un didaktikas teorētisko pamatu apgūšanu, formālajā tālākizglītībā gūst teorētisko pamatojumu savai profesionālajai darbībai, padziļina izpratni par darbu, ko dara, un tiek rosināti turpmākajai pilnveidei.

Pedagoģiskie nosacījumi docētāju mācīšanās darba vietā un darba procesā organizācijai:

- izstrādāt un veicināt docētāju koleģiālās sadarbības kultūru;
- izmantot konsultēšanu, hospitēšanu;

- veicināt izpratni par mobilitāti kā profesionālās pilnveides iespēju un kā tālākizglītības atzīšanu;
- veicināt docētāju mobilitātē gūtās pieredzes apmaiņu;
- rosināt docētājus gan grupās, gan individuāli reflektēt par savu profesionālo darbības pieredzi, tādējādi veicinot mācīšanos darot, mācīšanos mācot un mācīšanos no savas pieredzes.

Docētāju profesionālo pilnveidi, mācoties darba vietā un darba procesā, ietekmē augstskolas organizācijas kultūra, augstskolas administrācijas nostāja, docētāju motivācija un iniciatīva.

Pedagoģiskie nosacījumi docētāju pašorganizētas mācīšanās procesam:

- mācīties no savas mācīšanās un docēšanas pieredzes;
- identificēt savas profesionālās pilnveides vajadzības un izstrādāt tām atbilstošu individuālo profesionālās pilnveides plānu (t.sk. izvēlēties tālākizglītības programmu).

Docētāju tālākizglītības centra uzdevums būtu konsultatīvā atbalsta nodrošināšana docētāja individuālās profesionālās pilnveides stratēģijas izveidē.

Kā parādīts ar bultiņām 2. 34. attēlā, visi trīs pieaugušo mācīšanās veidi ir savstarpēji ļoti cieši saistīti. Piemēram, mācīšanās formālajā tālākizglītībā un mācīšanās darba vietā noteikti ietvers arī pašorganizētu mācīšanos vai tās elementus.

Koncepcijas realizācijas aizsākums plānots 2012. gada februārī LU 70. zinātniskās konferences ietvaros organizētā Pedagoģijas zinātnes nozares plenārsēdē un sekcijā „Augstskolu docētāju karjera: individuālā un institucionālā sinerģija”, kā arī apvienotajā pedagoģijas, psiholoģijas un vadībzinātnes sekcijā „Pirmā kursa studentu adaptācijas problēmas augstskolā: izpratne, vajadzības, atbalsta pieejas”, kurā aicināta ar pieredzes ziņojumu uzstāties arī promocijas darba autore. Turpmāk konferences, darbsemināri un diskusijas kā specifiskas speciālistu pētnieciskās pieredzes apmaiņas formas būtu neiztrūkstošs docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepcijas īstenošanas posms. Veicināma arī pieredzes ziņojumu publicēšana (gan zinātniskie, gan metodiskie raksti).

Koncepcijas īstenošana jāplāno kā ciklisks process, noteiktos laika intervālos izvērtējot veiktās aktivitātes, rezultātus un to atbilstību plānotajam mērķim. Promocijas darba autore pētījuma rezultātā izvirzītās idejas docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepcijas izstrādei un īstenošanai tika pārbaudītas ekspertintervijās.

Pētījuma noslēguma posmā promocijas darba autore veica ekspertintervijas ar Latvijas Universitātē īstenoto augstskolu docētāju tālākizglītības programmu direktoriem – mācību vadītājiem: profesori *Dr.paed.* Dainuvīti Blūmu, profesori *Dr.habil.paed.* Irēnu Žoglu un profesoru *Dr. chem.* Andreju Rauhvargeru. Interviju uzdevumi bija noskaidrot augstskolu docētāju tālākizglītības ekspertu pieredzē balstīto viedokli par docētāju profesionālās pilnveides

vajadzībām (satura un organizācijas komponenti) tālākizglītībā, esošā tālākizglītības satura un organizācijas atbilstību docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām un iespējas docētāju tālākizglītības attīstībai, kā arī izstrādāt praktiskus ieteikumus koncepcijas ieviešanai. Lai šos uzdevumus izpildītu, pirms interviju veikšanas tika izstrādātas vadlīnijas ekspertintervijām un formulēti būtiskākie jautājumi (skatīt 10. pielikumu „Ekspertinterviju jautājumi LU īstenoto augstskolu docētāju tālākizglītības programmu direktoriem”). Ekspertinterviju jautājumi izrietēja no zinātniskās literatūras analīzes rezultātā iegūtajiem secinājumiem, iepriekš veiktā empīriskā pētījuma metodoloģijas un rezultātiem, tie atspoguļo līdzšinējā pētījuma pārskatā raksturoto pozīciju. Intervijas gaitā jautājumi tika precizēti atbilstīgi situācijai, ņemot vērā sarunas virzību un, vadoties pēc eksperta izteikumiem, tika uzdoti papildjautājumi vai precizējoši jautājumi. Interviju audioierakstu transkripcijas lasāmas 11.pielikumā.

Intervijas sākumā katrs eksperts vispirms tika iepazīstināts ar pētījuma tematu un stratēģisko mērķi – noskaidrot augstskolu docētāju tālākizglītības programmu izstrādes un īstenošanas ekspertu viedokli par situāciju docētāju tālākizglītībā un perspektīvām Latvijas Universitātē. Tika pamatots arī mērķis pētījuma noslēgumā intervēt docētāju tālākizglītības programmu direktorus kā šīs jomas ekspertus LU, jo tieši viņu pieredzē balstītie uzskati ļauj pārliecināties par koncepcijā izvirzīto ideju aktualitāti un nozīmīgumu, palīdz novērtēt arī potenciālās grūtības koncepcijas īstenošanā praksē, ieteikt risinājumus šo grūtību pārvarēšanai.

Intervijā respondentiem uzdotie jautājumi saturiski atbilst pētījuma jautājumiem un iedalāmi trijās grupās: jautājumi par augstskolu docētājiem aktuālajām profesionālās pilnveides vajadzībām; jautājumi par ekspertu pieredzi augstskolu docētāju tālākizglītības jomā kopumā un konkrēti formālās tālākizglītības īstenošanā; jautājumi par docētāju tālākizglītības jomas attīstības iespējām LU un Latvijā.

Vispirms respondenti raksturoja savu pieredzi saistībā ar docētāju tālākizglītības programmu īstenošanu. Kā intervijā atzīst D.Blūma, docētāju profesionālās kvalifikācijas, profesionālo kompetenču jautājums vienmēr ir bijusi nozīmīga viņas darbības joma, kā arī šo jautājumu izpētei profesore pievērsusies arī savā disertācijā 20.gs. 80.-to gadu sākumā. Vēlāk D.Blūma līdzdarbojusies docētāju profesionālās pilnveides aktivitātēs, kas LU tika īstenotas sadarbībā ar citām Latvijas un ārvalstu augstskolām un ietvēra gan teorētiskas, gan praktiskas nodarbības, pieredzes apmaiņas braucienus ar citām augstskolām, kā arī noslēguma eksāmenu. Reflektējot par savu pieredzi, D.Blūma uzsver, ka ikvienam augstskolas docētājam papildus zinātniskajai darbībai, sasniegumiem noteiktā „zinātnes jomā ir ļoti nozīmīga viņa profesionālā sagatavotība darbam augstskolā kā pasniedzējam”.

Profesors A.Rauhvargers norāda uz savu līdzšinējo akadēmiskā un administratīvā darba pieredzi augstskolā, tās nozīmi docētāju tālākizglītības piedāvājuma izstrādē un īstenošanā.

Profesore I. Žogla augstskolu docētāju tālākizglītības jomā darbojas kopš 20. gs. 90.-to gadu sākuma, kad sadarbībā ar ārzemju kolēģiem īstenoti kursi – semināri augstskolas didaktikā. Viņa atzīmē, ka aktīvu starptautisko sadarbību aizsākusi un īstenojusi profesore A.Špona, kā rezultātā šos seminārus vadīja vairāku valstu pārstāvji un tajos piedalījās visu Latvijas augstskolu dažādu specialitāšu docētāji. Iegūtā pieredze Latvijā arī veidojusi pamatu 2000.g. pieņemtajiem MK noteikumiem par augstākās izglītības pakāpēs strādājošo pedagogu profesionālās pilnveides kārtību un tālākizglītības programmu izstrādi LU, uz ko īpaši rosinājusi arī profesore T.Koķe, tolaik būdama LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūta direktore.

I.Žogla, atbildot uz jautājumu, kādas ir mūsdienu docētājiem aktuālās profesionālās pilnveides vajadzības tālākizglītībā, izdala divu veidu vajadzības:

- docētāja paša iegūtās pieredzes rezultātā apzinātās profesionālās pilnveides vajadzības;
- vajadzības, kuras docētājam palīdz apzināt tālākizglītības programmā mācību vadītāji, citi dalībnieki, kolēģi.

I.Žogla novērojusi, ka ir docētāji, kas tālākizglītības programmās iesaistās un zina, ko tieši viņi grib savā profesionālajā darbībā pilnveidot (apgūt izmantot jaunas metodes, paņēmienus utt.), bet ir arī tādi, kas sākotnēji ir ļoti skeptiski, tālākizglītības programmās iesaistās vairāk ārēju faktoru vadīti. I.Žogla un A.Rauhvargers norāda, piemēram, uz gadījumiem, kad tālākizglītība kļūst aktuāla tikai pirms ievēlēšanas vai pārvēlēšanas akadēmiskajā amatā, vai dalībnieks to uzskata tikai kā doktora programmas prasību izpildi. Savukārt programmas noslēgumā nereti pat *skeptiķi* tomēr atzīstot, ka līdzdalība tālākizglītības programmā viņiem rosinājusi mēģināt veikt izmaiņas savā profesionālajā pedagoģiskajā darbībā. I.Žogla apzīmē docētāju – formālās tālākizglītības dalībnieku, kā *cilvēku, kurš mācās (learner)*. Visi trīs eksperti norāda arī, ka uzdevumi tālākizglītības programmu nodarbību laikā un programmu noslēgumā mudina docētājus analizēt pašpieredzi, rosina domāt par alternatīviem variantiem savas profesionālās darbības plānošanā. Līdz ar to formālās mācīšanās tālākizglītībā viens no iespējamiem rezultātiem ir docētāju apzināta vajadzība turpināt pilnveidoties pašorganizēti vai mācoties darba vietā. Šie ekspertu pieredzē balstītie atzinumi sakrīt ar dalībnieku aptauju rezultātiem, kas analizēti promocijas darba 2.2.2. un 2.2.3 apakšnodaļā. Tādējādi pētījuma rezultāti empīriski argumentē promocijas darba autores izstrādāto holistisko pieeju docētāju profesionālajai pilnveidei tālākizglītībā un atspoguļo tās īstenošanos praksē. Docētājam, kurš formālās/ institucionalizētās mācīšanās procesā radis ierosmi veikt pārmaiņas savā profesionālajā darbībā, nenonākot šīs pārmaiņas veicinošā vidē, nesastopot atbalstošus kolēģus augstskolā – savā darba vietā, iespējams, ikdienas rutīnā var atteikties no formālās tālākizglītības procesā rosinātajām iecerēm. Jāņem vērā, ka docētājiem nereti ir nepieciešams papildus atbalsts, ieviešot jauninājumus pedagoģiskajā praksē, nodrošinot iespējas papildus konsultēšanai, novērošanai, jauna darbības veida aprobācijai. Secināms, ka docētāju profesionālās pilnveides nodrošināšanai

tālākizglītības sistēmā pēc formālās tālākizglītības posma, augstskolās nepieciešams īstenot pēctecīgu mācīšanās posmu – docētāju *mācīšanos darba vietā un darba procesā*.

I.Žogla apliecinā, ka viens no tālākizglītības īstenotāju pamatzdevumiem ir noskaidrot dalībnieku profesionālās pilnveides vajadzības, ierosinot dalībniekus dalīties pieredzē, jautāt neskaidro un interesējošo. Savukārt paši mācību vadītāji mācoties no līdzdalības konferencēs, tur gūto iestrādā tālākizglītības programmu saturā un organizācijā. Arī tālākizglītības pedagoģiskās organizācijas formām jāatbilst dalībnieku profesionālās pilnveides vajadzībām. Tomēr arī šis jautājums tālākizglītības organizatoriem ir kompleksi pedagoģiski risināms, jo ne vienmēr dalībnieki ir gatavi aktīvi līdzdarboties. Piemēram, docētājs vēlas apgūt jaunu metodisko paņēmieni, taču nav gatavs iesaistīties praktiskā izmēģinājumdarbībā tālākizglītības procesā, līdz ar to rezultātā viņam veidojas tikai zināšanas par šo paņēmieni, bet nav prasmes tās izmantot darbībā. I.Žogla vēl atzīmē, ka programmās tiek nodrošināts izdales materiāls, pēdējos gados mācību materiāli tiek nosūtīti arī elektroniski. Taču, viņasprāt, dalībnieki varētu lasīt daudz vairāk, jo izlasītais veicinātu docētāju izpratni par augstskolas pedagoģijas un didaktikas teorētiskajiem jautājumiem, terminoloģiju, kā arī dotu pamatu saturiski bagātākām diskusijām nodarbību laikā.

D.Blūma uzskata, ka docētāju profesionālās pilnveides vajadzības nosaka nepieciešamās pārmaiņas ikviena docētāja darbā, kuru pamatā ir vajadzīga docētāju domāšanas un izpratnes par savu lomu maiņa no informācijas sniedzēja – uz studentu mācīšanās vadītāju, no docētāja informācijas avota – uz studenta mācīšanos. D.Blūma šo profesionālās pilnveides vajadzību saista ar docētāja personības nepārtrauktu attīstību un profesionālās identitātes veidošanos. Šis uzskats sakrīt ar Aptaujā-3 iegūtajiem rezultātiem – profesionālās identitātes veidošanās ir docētājiem nozīmīgākā profesionālās pilnveides vajadzība. Profesionālo identitāti docētāji atzīst kā vienu no nozīmīgākajām nepieciešamajām kompetencēm profesionālajā darbībā. Turklāt kā tika noskaidrots iepriekš pētījumā (skat. 2.2.4. apakšnodaļā) – vajadzība pēc *profesionālās identitātes veidošanās* korelē ar *vajadzību ieviest didaktiskās inovācijas* (korelācijas koeficients 0,567).

Šobrīd D.Blūmas vadītajās programmās galvenā uzmanība saturā tiek pievērsta studiju metodēm, izglītības vides jautājumiem un moderno informācijas komunikāciju tehnoloģiju izmantošanas iespējām studiju procesā. Profesore uzskata, ka programmu saturā būtu vēl jāiekļauj tēmas par akadēmiskās ētikas un uzvedības jautājumiem, studiju procesa psiholoģiskajiem aspektiem.

A.Rauhvargers uzskata, ka docētājiem nepieciešams pilnveidot didaktiskās kompetences un komunikācijas kompetences, jo „komunikācija starp mācītājspēku un studentu ir tomēr kaut kas īpašs”, un veiksmīgai komunikācijai studiju procesā nepietiek vienīgi ar docētāja kompetenci zinātnes nozarē. Docētāja profesionālās kompetences zinātnes nozarē ir pilnveidojamas ne tikai

zinātniski pētnieciskajā darbībā. Tāpat tālākizglītībā būtu risināms jautājums, kā nodrošināt, lai docētājs, kas gadiem ilgi strādā tikai augstskolā, nepazaudētu saikni ar darba tirgus pieprasījumu un spētu īstenot teorijas un prakses vienotības principu studijās. Profesors pamato docētāju tālākizglītības nepieciešamību ar nepārtrauktām pārmaiņām studiju organizācijā, mācīšanas un mācīšanās procesā, norādot, ka „Boloņas process faktiski visā pasaulē ietekmē to, kā tiek mācīts”. Notiek pāreja uz studentcentrēto un kompetencēs balstīto pieeju studiju procesā, taču docētāji nevar šīs pieejas īstenot, ja tās neizprot un viņiem pietrūkst prasmes tās īstenot, jo „patiešām vadīt to, ka studenti mācās – (..) tas noteikti arī prasa īpašas iemaņas”.

D.Blūma un A.Rauhvargers atzinīgi vērtē, ka Latvijā Ministru kabineta noteikumi nosaka arī augstskolu docētāju profesionālās pilnveides kārtību pedagoģiskās darbības jomā, tomēr trūkums ir tas, ka tajā tikpat kā neiesaistās docētāji ar doktora zinātnisko grādu (īpaši asociētie profesori un profesori), lai gan arī viņiem profesionālā pilnveide pedagoģiskās darbības jomā ir nepieciešama. D.Blūma saskata, ka attiecīgie Ministru kabineta noteikumi būtu vairāk aktualizējami augstskolu administrāciju līmenī, jo pašlaik to īstenošana, viņasprāt, notiek, balstoties uz atsevišķu šīs jomas attīstībā ieinteresētu speciālistu iniciatīvām.

A.Rauhvargers atsaucas arī uz Eiropas Augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas ziņojuma „Standarti un vadlīnijas kvalitātes nodrošināšanai Eiropas Augstākās izglītības telpā” (ENQA, 2009) nostādnēm, kur pausts, ka augstskolām jāveic pasākumi docētāju pedagoģiskās veikspējas uzlabošanai.

D.Blūma uzskata, ka LR MK noteikumos noteiktais programmu apjoms 60 kontaktstundas ir par maz, lai formālās tālākizglītības procesā varētu veltīt vairāk laika praktiskām nodarbībām, kurās docētāji praktiski izmēģinātu to, ko apguvuši nodarbībās. Viņa iesaka izmantot hospitācijas, lai tālākizglītības programmu īstenotāji redzētu, kas izmainās vai neizmainās docētāja pedagoģiskajā darbībā pēc tālākizglītības programmas apguves. A.Rauhvargers savukārt norāda, ka docētāju tālākizglītībā studiju procesam būtu jābūt studentcentrētam, jo docētāji, mācoties no parauga, to tādu īsteno arī savā praksē. Šis viedoklis sasaucas arī ar tālākizglītības dalībnieku atziņām (skat. 2.2.2., 2.2.3., 2.2.4. apakšnodaļas), novērtējot tālākizglītības programmu pedagoģisko organizāciju un saturu.

Runājot par augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības attīstības perspektīvu Latvijā, visi trīs eksperti to vērtē kā aktuālu un risināmu jautājumu gan izglītības kvalitātes, gan internacionalizācijas un moderno tehnoloģiju straujas attīstības kontekstā. Viņi uzskata, ka akadēmiskajā darbā nepietiek tikai ar augstu zinātnisko kvalifikāciju, bet nepieciešama arī sagatavotība pedagoģiskajai darbībai, jo „prasme vai spēja mācīt citus nav automātiska” (A.Rauhvargers), lai studiju saturu spētu padarīt saprotamu studentam. Taču, lai veidotu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītību kā vienotu, mērķgrupas vajadzībām

atbilstīgu pedagoģisku sistēmu augstskolā, eksperti norāda uz vairākiem tās administrācijas līmenī risināmiem jautājumiem.

D.Blūma atsaucas uz Tartu un Tallinas universitāšu pieredzi Igaunijā, kur ir izveidoti augstskolas didaktikas centri, kas veic gan pētniecisko darbu, gan arī izstrādā un īsteno tālākizglītības programmas. Lai Latvijā īstenotu līdzīgu praksi, D.Blūma problēmas saskata augstskolu administrācijas nepietiekamā izpratnē un atbalstā, finansējuma trūkumā, augstskolas struktūrvienību institucionālajā organizācijā, kas neveicina sadarbību. D.Blūma norāda, ka šķērslis pietiekamai sadarbībai ir arī atšķirīgas konceptuālās pieejas docētāju tālākizglītībā – atšķirīga pieredze un tradīcijas, kā arī – nepieciešama vēlme mainīties un darīt to visām iesaistītajām pusēm. Tiek norādīts uz atsevišķu privāto augstskolu Latvijā pieredzi, kuru administrācija ļoti rūpējas, lai visi docētāji pilnveidotu pedagoģiskās kompetences gan formālajā tālākizglītībā, gan arī organizējot papildus aktivitātes – seminārus, diskusijas u.c. Tādējādi D.Blūma akcentē tieši augstskolas institucionālo atbildību sava akadēmiskā personāla kompetenču paaugstināšanā. Viņa atzīst, ka nevar apgalvot, vai esošās programmas pilnībā apmierina pieprasījumu, jo nav pētījumu par to, kas tieši ir nepieciešams docētajam un kā rezultāts vislabāk būtu sasniedzams. D.Blūma uzskata, ka docētāju tālākizglītībai jābūt organizētai formālā sistēmā (piemēram, profesionālās pilnveides tālākizglītības iekļaušana docētāja akadēmiskā darba slodzē; izstrādāta sistēma, kā atbalstīt jaunos docētājus; sistemātiski mērķtiecīgi organizētas diskusijas u.tml.). Šis skatījums atbilst izpratnei par docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītību kā augstskolas organizācijas kultūras neatņemamu sastāvdaļu. Lai LU izveidotu augstskolas didaktikas centru, D.Blūma norāda uz atbilstīga finansējuma un struktūras nepieciešamību, administrācijas atbalsta nepieciešamību šai iniciatīvai, kā arī nepieciešamiem ļoti augsti kvalificētu mācību vadītāju un palīgpersonāla resursiem. Organizatorisku nepilnību dēļ, pašlaik tālākizglītības programmu izstrādātāju un īstenotāju profesionālā darbība šajās programmās ir pakārtota daudziem citiem profesionālajiem uzdevumiem. Professore ir samērā skeptiski noskaņota attiecībā par tuvākajā laikā realizējamām pārmaiņām docētāju tālākizglītības organizācijā LU, tāpēc uzskata, ka jāturpina attīstīt esošā tālākizglītības īstenošanas prakse, vienlaikus domājot par nepieciešamiem pētījumiem, sadarbības projektiem.

A.Rauhvargers uzskata, ka ārpus formālās tālākizglītības iespējām, katram docētajam vajadzētu kādu laiku veikt pedagoģisko darbu kādā ārzemju augstskolā. Pašlaik realitātē biežāk mobilitātē veic pētniecisko darbu, iepazīst studiju organizāciju, bet veicināma būtu tieši pedagoģiskās darbības veikšana atšķirīgā vidē, studentu auditorijā.

I.Žogla uzsver gan augstskolas, gan paša docētāja atbildību par profesionālo pilnveidi, norādot, ka pēc formālās mācīšanās posma, būtu jāseko darba vietā organizētas un pašorganizētas mācīšanās posmam. Viņa ierosina katram docētajam plānot savas karjeras

attīstību vismaz pieciem gadiem, kā arī apzināt, ko mācās no savas pieredzes un no kolēģiem. I.Žogla saskata, ka formālās tālākizglītības būtība ir rosināt docētājus pievērsties savas pedagoģiskās darbības analīzei un pieredzes reflektēšanai, pārmaiņu īstenošana un nepārtrauktai profesionālajai pilnveidei. Šīs atziņas raksturo sistēmisku un holistisku pieeju docētāju profesionālajai pilnveidei.

A.Rauhvargers šaubās, vai būtu nepieciešama docētāju tālākizglītības institucionalizācija ārpus augstskolas, jo tādējādi tālākizglītība tiktu atrauta no realitātes, bet tālākizglītības process būtu birokratizēts. Savukārt viņš piekrīt, ka augstskolas iekšienē šis jautājums jāsakārto. Profesors dalās pieredzē par Lielbritānijas universitāšu pieredzi, kur profesoram ir liels gods būt vadošajam profesoram tieši docēšanas jomā un sadarboties ar citiem docētājiem. A.Rauhvargers atzīst, ka būtu nepieciešams augstskolās administratīvi vairāk reglamentēt līdzdalību tālākizglītībā, turklāt to var veicināt, arī piešķirot docētājiem kādus papildus stimulus, ja viņš patiešām uzlabo savu sniegumu. A.Rauhvargers uzskata, ka LU nebūtu jāveido iekšēja konkurence, bet jāveido vienota pieeja docētāju tālākizglītības piedāvājumam. Savukārt tālākizglītības īstenotājiem pašiem organizējami pasākumi, kuros viņi kopīgi definētu mācīšanās rezultātus programmā, vairāk saskaņotu savu darbību programmā, noslēgumā analizētu pieredzi.

I.Žogla saskata visu LU īstenoto tālākizglītības programmu ieguldījumu docētāju izaugsmē, kā arī katras programmas īpašo nozīmi. Tomēr viņa atzīst, ka programmām būtu jābūt vairāk saskaņotām, lai augstskolu docētājiem, izvēloties vienu vai otru programmu, būtu skaidrs, ar ko tās savstarpēji atšķiras, kādi rezultāti sagaidāmi katrā no tām. Tāpēc liela nozīme turpmākajā šīs jomas attīstībā būs tieši savstarpējai atvērtībai un gatavībai dialogam, apzinoties, ka dažādās pieredzes ir nevis šķērslis, bet potenciāls produktīvai sadarbībai augstskolas didaktikas attīstībā Latvijas Universitātē un Latvijā. Būtu ieteicams diferencēt tālākizglītības piedāvājumu, organizējot to pakāpēs. Tādējādi varētu būt atsevišķs piedāvājums, piemēram, doktorantiem, jaunajiem docētājiem. Savukārt vairāk pieredzējušiem docētājiem tālākizglītība būtu organizējama metodoloģisku semināru veidā. I.Žogla uzskata, ka LU PPMF būtu jāuzņemas iniciatīva vienotas docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepcijas izstrādē un īstenošanā Latvijā. Pamatu šim apgalvojumam dot līdzšinējā pieredze docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības pedagoģiskās darbības jomā pedagoģiskās un institucionālās organizācijas pieredze. Piemēram, salīdzinājumā ar Latvijas Lauksaimniecības universitāti un Daugavpils universitāti, kas arī īsteno docētāju formālās tālākizglītības programmas, LU programmu dalībnieki ir pārstāvji no visām Latvijas augstākās izglītības institūcijām. I.Žogla atzīmē arī izaicinājumus programmu mācību vadītājiem, ņemot vērā dalībnieku grupu heterogenitāti gan pēc akadēmiskā darba pieredzes, gan pēc pārstāvēto institūciju dažādības (universitātes, koledžas utt.). Turklāt jārēķinās, ka atšķirīgas profesionālās pilnveides vajadzības

būs dalībniekiem, kuri, piemēram, studēt pedagogijas doktorantūrā, taču pedagogisko darbu strādā ārpus izglītības institūcijām.

Rezumējot ekspertinterviju rezultātus var secināt, ka eksperti kopumā atbalsta konceptuālās izmaiņas augstskolas docētāju tālākizglītības organizācijā. Tiek norādīts, ka docētāju tālākizglītības īstenošanā ir būtiska docētāju profesionālās pilnveides vajadzību izpēte. Gan iepriekš veiktā empīriskā pētījuma posmos atklājas, ka pedagogiskais process formālās tālākizglītības programmās gan dalībnieku, gan ekspertu vērtējumā ir paraugs, ko docētāji (dalībnieki) transformē savā profesionālajā darbībā. Pamatojoties uz ekspertu izteikumiem, sākotnēji augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepcijā izvirzītās idejas var tikt pilnveidotas un konkretizētas. Lai veicinātu pausto atziņu īstenošanu augstskolas un pieaugušo pedagogijas praksē Latvijā, ir nepieciešams intensificēt esošo tālākizglītības programmu organizatoru dialogu un koleģialitāti vienotas un sistemātiskas augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības īstenošanai Latvijas Universitātē.

NOBEIGUMS

Promocijas darba „Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā” nobeigumā apvienoti un sistematizēti teorētiskā un empīriskā pētījuma gaitā formulētie secinājumi:

1. Augstskolu attīstības vēsturē ir izveidojušās trīs augstskolu akadēmiskā personāla profesionālās darbības jomas: zinātniski pētnieciskā darbība, pedagoģiskā darbība, administratīvā/ pārvaldes darbība. Atbilstīgi augstskolām izvirzītajiem uzdevumiem, dinamiski mainījušās prasības augstskolu docētāja profesionālajai kvalifikācijai un akcenti profesionālajā darbībā, tomēr tradicionāli docētāja profesionālie uzdevumi saistīti ar pedagoģisko un zinātniski pētniecisko darbību.
2. Docētājs ir augstskolas akadēmiskā personāla pārstāvis, kura profesionālās darbības mērķis ir saistīts ar augstākās izglītības mērķa sasniegšanu, veicot pedagoģisko un zinātniski pētniecisko darbu augstākās izglītības institūcijā.
3. Mainoties izglītības paradigām no priekšmetcentrētas pieejas uz studentcentrēto pieeju, būtiski mainās docētāja loma studiju procesā, palielinās docētāja profesionālās darbības pedagoģiskās jomas nozīme, tiek atzīta nepieciešamība docētājam spēt nodrošināt studiju un pētniecības vienotību studiju procesā.
4. Nemitīgi mainīgajā pasaulē profesijās un amatos, kuru uzdevumos ietilpst pedagoģisks darbs, likumsakarīga ir orientācija uz izaugsmi un profesionālās darbības neiztrūkstošs komponents ir profesionālā pilnveide. Docētāju tālākizglītības nepieciešamību pamato viņu profesionālās pilnveides vajadzības, kuru apzināšana indivīda (docētāja) līmenī notiek, veicot profesionālos uzdevumus, risinot situācijas profesionālajā darbībā.
5. Profesionālā pilnveide ir dinamiska mācīšanās profesionālās attīstības gaitā docētāja profesionālās darbības uzlabošanas nolūkā, kuru ietekmē gan ārēji, gan iekšēji faktori. Profesionālā pilnveide ir process, kura laikā cilvēks iegūst zināšanas, izpratni, vēlmi/ gribu kaut ko mainīt, vēlmi pēc pārmaiņām savā profesionālajā darbībā.
6. Profesionālās pilnveides pamatā ir vajadzības: nesaskaņa starp esošajām kompetencēm (*Ir*) un profesionālajā darbībā nepieciešamajām kompetencēm (*Jābūt*). Veicot pastāvīgu un visaptverošu profesionālās pilnveides vajadzību apzināšanu, tiek likts pamats ilgtspējīgai profesionālajai pilnveidei.
7. Augstskolas kā organizācijas attīstībā nozīmīga ir akadēmiskā personāla attīstības stratēģija, kurā ietilpst docētāju formālās jeb institucionalizētās mācīšanās piedāvājums, kas pamatots profesionālās pilnveides vajadzību izpētē.
8. Mācīšanās darba vietā un darba procesā būtiski papildina docētāja formālajā tālākizglītībā iegūto pieredzi, motivē docētāju profesionālajai pilnveidei pašorganizētā mācīšanas procesā.

9. Docētāju pašorganizētas mācīšanās analīze raksturo docētāju kā mācīšanās subjektu, kurš patstāvīgi novērtē savu pieredzi un profesionālo darbību, apzinās savas profesionālās pilnveides vajadzības un plāno savu tālākizglītību, izvēloties piemērotus paņēmienus.
10. Veicot docētāju tālākizglītības īstenošanas pieredzes izpēti, noteiktas docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā organizācijas formas, analizēti tās veidojošie elementi un raksturota to savstarpējā saistība. Teorētiskā pētījuma rezultātā izveidota holistiska pieeja docētāju profesionālo pilnveidi nodrošinošas tālākizglītības izpratnei un īstenošanai.
11. Empīriskā pētījuma gaitā iegūtie rezultāti apliecina docētāju tālākizglītības organizatoru un mācību vadītāju un dalībnieku (augstskolu docētāju) izpratni par docētāju profesionālās pilnveides nozīmi studiju procesa kvalitātes nodrošināšanas kontekstā. Noteikts, ka docētājiem profesionālajā darbībā nepieciešamākās ir studentu *mācīšanas organizācijas kompetence*, *mācīšanas/docēšanas kompetence* un *profesionālā identitāte*, turklāt tās ir arī nozīmīgākās docētāju profesionālās pilnveides vajadzības.
12. Raksturojot augstskolu docētājus kā heterogēnu tālākizglītības mērķgrupu, izpētot docētāju profesionālās pilnveides vajadzības tālākizglītībā un tālākizglītības piedāvājumu, pamatota nepieciešamība pēc konceptuālām pārmaiņām docētāju tālākizglītībā.
13. Pētījuma rezultātā izstrādāta holistiska pieeja docētāju profesionālajai pilnveidei tālākizglītībā un ieteikumi tās īstenošanai, kas nodrošinātu sistemātisku pedagoģisko un konsultatīvo atbalstu gan institucionālajā līmenī (augstskolām), gan indivīda līmenī (atsevišķiem docētājiem), izmantojot trīs pieaugušo mācīšanās organizācijas formas: formālo/ institucionālizēto mācīšanos, mācīšanos darba vietā un darba procesā un pašorganizētu mācīšanos.
14. Konceptuālās pārmaiņas augstskolas docētāju tālākizglītības organizācijā tiek atbalstītas institucionālajā līmenī (augstskola) un individuālajā līmenī (tālākizglītības organizatori/ īstenotāji, tālākizglītības dalībnieki). Lai veicinātu pausto atziņu īstenošanu augstskolas un pieaugušo pedagoģijas praksē Latvijā, ir nepieciešams intensificēt esošo tālākizglītības programmu organizatoru dialogu vienotas un sistemātiskas augstskolu docētāju tālākizglītības īstenošanai Latvijas Universitātē.

Pētījuma mērķis – izpētīt augstskolu docētāju profesionālās pilnveides būtību tālākizglītībā un izstrādāt docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepciju ieviešanai augstskolā – ir sasniegts un, lai to īstenotu, tika izpildīti arī izvirzītie uzdevumi.

Pētījuma zinātniskā novitāte un teorētiskā nozīmība

10. Izpildot pētījuma teorētiskās daļas uzdevumus, ir izstrādāts docētāju profesionālo pilnveidi nodrošinošas tālākizglītības procesa raksturojums (konceptuālais pamats).
11. Teorētiski analizētas augstskolas docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītībā iespējas un aktuālās docētāju profesionālās pilnveides vajadzības, augstskolas kā darba vietas loma docētāju tālākizglītības veicināšanā un docētāja individuālā loma pašorganizētas mācīšanās nodrošināšanā.
12. Sistematizēts terminu „tālākizglītība”, „profesionālā pilnveide” un „profesionālās pilnveides vajadzības” saturs, lietojums, hierarhija.
13. Izstrādāta teorētiski pamatota augstskolu docētāja profesionālo pilnveidi veicinošas tālākizglītības koncepcija un, balstoties ekspertnovērtējumā, rekomendācijas tās ieviešanai.
14. Noteikta pieaugušo mācīšanās kā profesionālās pilnveides pamatnosacījums.
15. Docētāju tālākizglītība atklāta kā akadēmiskā personāla attīstības elements.
16. Bagātināta kategoriju „augstskolas pedagoģija” un „augstskolas didaktika” saturiskā izpratne, atklājot teorētisko atziņu ietekmi pedagoģiskajā praksē – studiju procesa kvalitātes nodrošināšanā.
17. Salīdzinoši analizēta Latvijas un Vācijas augstskolu pieredze docētāju tālākizglītībā augstskolas didaktikas jomā, izvērtēta pieredze Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē īstenotajās tālākizglītības programmās augstskolu docētājiem.
18. Integrētas augstskolas, pieaugušo un skolas pedagoģijas teorētiskās atziņas un labākās prakses pieredzes analīze, lai radītu instrumentu pedagoģiskā procesa kvalitātes uzlabošanai augstskolās.

Pētījuma praktiskā nozīmība

4. Apzināta un analizēta LU pieredze augstskolu docētāju tālākizglītības organizēšanā un īstenošanā pedagoģiskās darbības jomā.
5. Izstrādāta LU esošajā pieredzē balstīta un no starptautiskās pieredzes bagātināta koncepcija augstskolas docētāju profesionālajai pilnveidei tālākizglītībā.
6. Izstrādāti ieteikumi augstskolu docētāju tālākizglītības organizatoriem un īstenotājiem tālākizglītības satura pilnveidei un pieaugušo mācīšanās organizācijas formu izmantošanai.

Pētījums atbilst arī vairākām prioritātēm LU zinātniskās darbības jomā, kas noteiktas periodā līdz 2013. gadam (*Latvijas Universitātes Stratēģiskais plāns 2010. – 2020. gadam*, 2010):

1. ekonomiskās, sociālās un organizatoriskās inovācijas;
2. izglītības sistēmas kvalitātes un efektivitātes izpēte starptautiskajā kontekstā, inovatīvu un kreatīvu izglītības veidu un tehnoloģiju izstrāde Latvijas izglītības ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanai.

Sagaidāms, ka, īstenojot pētījuma rezultātā izstrādāto koncepciju un mērķtiecīgi popularizējot docētāju tālākizglītības inovatīvus pedagoģiskos risinājumus, tiks stiprināts akadēmiskās sabiedrības priekšstats par savu profesionālo pilnveidi kā likumsakarīgu profesionālās attīstības daļu, kā arī tiks veicināts pētniecības darbs augstskolas pedagoģijā.

Pētījuma gaita un rezultāti rosina izvirzīt turpmākos pētījuma un praktiskās darbības virzienus:

- veikt plašāku starptautisko salīdzinošo izpēti, lai apgūtu un izvērtētu labās prakses inovatīvus piemērus,
- izstrādāt metodoloģiju tālākizglītībā gūto rezultātu formulēšanai, noteikt to kritērijus un rādītājus,
- sadarbībā ar dažādu nozaru speciālistiem diferencēt tālākizglītības piedāvājumu augstskolu docētājiem atbilstīgi viņu pedagoģiskā darba pieredzei augstskolā, nozares specifikai.

Pētījuma gaitā iegūtie rezultāti pamato likumsakarības, kas izvirzītas kā tēzes aizstāvēšanai:

1. Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tiek nodrošināta tālākizglītības procesā, kurš tiek īstenots kā holistisks, nepārtraukts un dinamisks pieaugušo mācīšanās process, balstoties sistemātiskā un daudzpusīgā docētāju profesionālās pilnveides vajadzību izpētē un analīzē.
2. Docētāju profesionālajai pilnveidei tālākizglītībā izmantojamas trīs pieaugušo mācīšanās organizatoriskās formas: formālā/ institucionalizētā mācīšanās, mācīšanās darba vietā un darba procesā, pašorganizēta mācīšanās.
3. Docētāju tālākizglītība ir organizējama kā pedagoģiska sistēma, kurā docētājs apzina un mērķtiecīgi izmanto organizētas pieaugušo izglītības iespējas savai profesionālajai pilnveidei; brīvību nepārtraukti mācīties realizē apzinātā sevis kā profesionāļa attīstībā tuvākā un tālākā perspektīvā vienotībā; tālākizglītība gūst personisku jēgu nepārtrauktā akadēmiskajā darbībā un pētniecībā, organizētā kopā ar studentiem un kolēģiem.

PATEICĪBAS

Sirsnīgs paldies manai mammai Valentīnai Baranovai par pašizliedzīgo mīlestību un virzītāj spēku manā izvēlētajā izglītības ceļā, pacietību un rūpēm visā promocijas darba tapšanas gaitā.

Paldies maniem Skolotājiem Bērzaunes pamatskolā un Cesvaines ģimnāzijā, kā arī docētājiem Latvijas Universitātē par ieguldījumu manas personības attīstībā.

Īpaši pateicos promocijas darba zinātniskajai vadītājai profesorei *Dr. habil. paed.* Tatjanai Koļei par iedvesmu, uzticēšanos un izcilu personības paraugu dzīvesdarbībā.

Pateicos profesorei *Dr. habil. paed.* Irinai Maslo par iespēju bagātināt pieredzi Pedagoģijas zinātniskā institūta pētniecības projektos un doktorantūras skolā „Cilvēka kapacitāte un mācīšanās dzīvei dažādību iekļaujošos kontekstos”.

Paldies par vienmēr draudzīgo un uzmundrinošo atbalstu Spānijas Tālmācības universitātes profesoram Antonio Medinam Riviļam un kolēģei, LU docentei *Dr. paed.*, Ievai Margevičai.

Izsaku pateicību Leipcigas Universitātes emeritētajam profesoram, LU goda doktoram *Dr. Dr. h. c.* Dīteram Šulcam un *Dr. Īrisai* Mortagai par konsultācijām un atsaucību studiju laikā Erasmus programmas ietvaros Leipcigas Universitātē.

Paldies par konstruktīvo kritiku un ieteikumiem promocijas darba pilnveidei recenzentēm darba priekšizstāvēšanā Latvijas Valsts emeritētajai zinātniecei *Dr. habil. paed., Dr. oec.* Rasmai Garlejai un profesorei, *Dr. paed.* Rudītei Andersonei.

Paldies *Dr. paed.* Svetlanai Surikovai par sadarbību, izstrādājot kopīgas publikācijas, un *Dr. paed.* Karine Oganisjanai par noderīgajiem ieteikumiem promocijas darba satura strukturēšanā.

Paldies kolēģei, LU asociētajai profesorei, *Dr. paed.* Baibai Kaļķei par atbalstu un vērtīgajiem ierosinājumiem darba izstrādes nobeiguma posmā.

Paldies par koleģiālu atbalstu LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas nodaļas vadītājai, profesorei, *Dr. paed.* Aīdai Krūzei un docētājam *Dr. paed.* Sarmītei Tūbelei, *Dr. psych.* Lūcijai Rutkai, *Mg. paed.* Līgai Āboltiņai un *Mg. paed.* Ērikai Lankai.

Paldies visiem pētījuma dalībniekiem, kas ar ieinteresētību, atbildīgu attieksmi pauda savus uzskatus par pētījuma jautājumiem un dalījās pieredzē.

Paldies par iespēju saņemt finansiālo atbalstu LU īstenotajā Eiropas Sociālā fonda (ESF) projektā „Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē”, kas ļāva iepazīt promocijas darba izstrādē nozīmīgo ārvalstu pieredzi, popularizēt pētījuma rezultātus konferencēs un publikācijās un pabeigt promocijas darbu.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

1. **Albrehta, Dzidra.** *Pētīšanas metodes pedagoģijā.* Rīga: Mācību grāmata, 1998. 104 lpp.
2. **Andersone, Rudīte.** *Izglītības un mācību priekšmetu programmas.* Rīga: RaKa, 2007. 202 lpp.
3. **Argyris, Chris; Schön, Donald A.** *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness.* San Francisco, 1974. 224 p.
4. **Arnold, Rolf** *Ich lerne, also bin ich: eine systemisch-konstruktivistische Didaktik.* Heidelberg: Carl-Auer-Verl. 2007. 236 S.
5. **Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard** (Hrsg.) *Wörterbuch Erwachsenenbildung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard, 2010. 334 S.
6. **Auziņš, Mārcis.** Patiesība par Latvijas izglītību un zinātņi. No: *Latvijas Vēsture*, 2011. Nr. 1(81), 9.-11.lpp.
7. **Avis, James; Fisher, Roy; Thompson, Ron (Ed.).** *Teaching in Lifelong Learning.* Open University Press, 2010. 303 p.
8. **Ārente, Hanna.** Prāta dzīve I: Domāšana. Rīga: Atklātais sabiedriskais fonds „Intelekt”, 2000. 243 lpp.
9. **Bauer, Karl-Oswald.** *Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training.* Weinheim und München: Juventa Verlag, 2005. 232 S.
10. **Baumanis, Aldis.** Investīcijas cilvēkkapitālā pārejas ekonomikas apstākļos. **No:** *LU PPF Zinātniskie raksti. Izglītības zinātnes un pedagoģijas mūsdienu pasaulē.* 655. sējums. Rīga: LU, 2002. 15- 24.lpp.
11. **Beļickis, Inārs.** Izglītības humānās paradigmas būtība. *Skolotāja pieredze. Metodisko rakstu krājums*, 1995, Nr. 5, 11. – 20.lpp.
12. **Beļickis, Inārs.** *Skolotāju kvalifikācijas pilnveide. Metodikas teorētiskie pamati.* Rīga: Zvaigzne, 1986. 116 lpp.
13. **Beyer, Klaus; Knöpfel, Eckehardt; Storck, Christoph.** *Pädagogische Kompetenz: die Basiskompetenz im 21. Jahrhundert.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. 2002. 183 S.
14. **Billet, Stephen.** Workplace Pedagogic Practices: Co-participation and Learning. *In British Journal of Educational Studies.* pp. 457-481.Vol.50, No.4, December, 2002.
15. **Blom, Herman.** *Der Dozent als Coach.* Neuwied, Krifte, Berlin: Luchterhand Verlag, 2000. 121 S.
16. **Blūma, Dainuvīte.** How a professional development course helps higher education institutions to become learning organizations. *Humanities and Social Sciences: Latvia* 2007, vol: 3(52), p. 87-104.
17. **Blūma, Dainuvīte.** Shift of paradigms in the qualifications of university lecturers. No: *Latvijas Universitātes Zinātniskie raksti. Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē. Educational sciences and pedagogy in the changing world.* 635. sēj. Rīga: LU PPF, 2001. 29.-33. lpp.

18. **Blūma, Dainuvīte.** Teaching as Management of Student Learning in Higher Education. *Humanities and Social Sciences. Latvia. Education Management in Latvia.* Rīga: University of Latvia, 2004, vol.42, N 2, p. 46-58.
19. **Böhme, Günther.** *Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung.* Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2008. 174 S.
20. **Böss-Ostendorf, Andreas; Senft, Holger.** *Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Couch.* Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2010. 292 S.
21. **Bourdieu, Pierre.** *Homo academicus.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006. 454 S.
22. **Boyer, Ernst L.** *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate.* The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 1990. 147 p.
23. **Brendel, Sabine; Eggersperger, Petra; Glathe, Anette.** Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 2006, Jg.1 / Nr.2, S. 1-29
24. **Bridges, David; Smeyers, Paul; Smith, Richard.** *Evidence-Based Education Policy: What Evidence? What Basis? Whose Policy?* Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009. 208 p.
25. **Broks, Andris; Geske, Andrejs; Grīnfelds, Andris; Kangro, Andris; Valbis, Jānis.** *Izglītības indikatoru sistēmas.* Rīga: Mācību grāmata, 1998. 279 lpp.
26. **Brunner, Jose Joaquin.** *Higher Education: Changing Conditions, Problems, Challenges and Policy Option.* World Bank, 2003. Pieejams: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2005/08/latvia_higher_e.html (atsauce 07.06.2009.)
27. **Burdjē, Pjērs.** *Praktiskā jēga.* Rīga: Omnia mea, 1980/ tulk. 2004. 397 lpp.
28. **Carlsen, Arne.** Welcome speech at ASEM Education and Research Hub for Lifelong Learning Research Network 4 meeting in Riga, the University of Latvia, 16-19 June, 2009. In: Dou, Xianjin; Luka, Ineta; Surikova, Svetlana (Eds.) *National strategies of Lifelong Learning with regard to citizens' motivation and barriers against continuing education and training.* CD. Rēzekne: Rēzeknes augstskola, 2009.
29. **Chur, Dietmar.** Didaktische Qualifizierung im Rahmen des Heidelberger Modells der (Aus-) Bildungsqualität. In: Brendel S., Kaiser K. & Macke G. (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Qualifizierung.* Bielefeld (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 115), 2005.
30. **Clauß, Annette.** *Der persönliche Lernweg – Entwicklungen in der Hochschullehre in den Niederlanden. Hochschuldidaktik im Zeichen von Bologna.* Das Hochschulwesen, 2007, Nr. 4, S. 110 - 117.
31. **Dauber, Heinrich; Zwiebel, Ralf.** *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychanalytischer Sicht.* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2006. 252 S.
32. **De Pree, Max.** *Die Kunst des Führens.* Frankfurt, Main-New York: Campus Verlag, 1992. 94 S.
33. **Delors, Žaks.** *Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību 21. gadsimtam sniegusi UNESCO.* Rīga: UNESCO LNK, 2001. 255 lpp
34. **Dewe, Bernd; Weber, J.Peter.** *Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2007. 152 S.
35. **Dohmen, Günther.** *Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001. 202 S.

36. **Dohmen, Günther.** *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten.* Bonn: Bundesmin. für Bildung und Forschung, 1998. 92 S.
37. **Domens, Longins Jups.** Dzīves māksla: kā es sargāju savas dzīves kvalitāti. *Kentaurs*, 2001, Nr.6, 62.-76.lpp
38. **Domínguez Garrido, Concepción; Medina Rivilla, Antonio; Cacheiro Gonzáles, Maria Luz (Coordinadores).** *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el espacio Europeo de educación superior.* España, Madrid: CERASA, 2010. 336 p.
39. **Döring, Klaus W.** *Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung.* Weinheim; Basel: Beltz, 2008. 352 S.
40. **Dummann, Kathrin; Jung, Karsten; Lexa, Susanne; Niekrenz, Yvonne.** *Einsteigerhandbuch Hochschullehre. Aus der Praxis für die Praxis.* Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 2007. 172 S.
41. **Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA); Eurydice.** *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe.* Brussels: Eurydice, 2011. 86 p.
42. **Eiropas Komisija.** *Jauna partnerība universitāšu modernizācijai — ES forums par dialogu starp universitātēm un uzņēmējdarbības jomu.* Brisele, 2009. Pieejams: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/ES/Diskusijas/EK_zinojums_HE_160409.doc (atsauce 11.08.2010.)
43. **Eiropas Komisija.** *Īstenojot universitāšu modernizācijas programmu: izglītība, pētniecība un jauninājumi.* Briselē, 2006. Pieejams: http://europa.eu.int/comm/research/conferences/2004/univ/pdf/enhancing_europe_research_base_en.pdf (atsauce 25.04.2009.)
44. **Elkjaer, Bente; Wahlgren Bjarne.** Organizational Learning and Workplace Learning – Similarities and Differences. In: Antonacopoulou, E. et al. (eds.) *Learning, Working and Living.* Houndmills: PALGRAVE MACMILLAN, 2006. p.15-32.
45. **Ellis, Roger (Ed.)** *Quality Assurance for University Teaching.* London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. 1993. 334 p.
46. **Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich.** *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern.* Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. 1995. 80 S.
47. **Engeström, Yrjö.** *Developmental work research: expanding activity theory in practice.* Berlin: Lehmanns Media, LOB.de, 2005. 486 S.
48. **Ertelts, Bernd; Joahims; Šulcs, Viljams.** *Karjeras konsultēšanas kompetences.* Rīga: Valsts izglītības attīstības aģentūra, 2008.
49. **European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).** *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.* Helsinki, 2009. Pieejams: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf) (atsauce 28.04.2009.)
50. **European Commission.** *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth.* Brussels, 2010. Pieejams: http://eunec.vlor.be/detail_bestanden/doc014%20Europe%202020.pdf (atsauce 17. 02. 2011.)
51. **European University Association.** *Universities' Charter on Lifelong Learning.* Brussels, 2008. Pieejams: <http://www.eua.be/Publications.aspx> (atsauce 15.09.2009.)
52. **Ēriksens, Tomass Hillanns.** *Mazas vietas – lieli jautājumi. Ievads sociālantropoloģijā.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2010. 528 lpp.

53. **Ēriksens, Tomass Hillanns.** *Mirkļa tirānija. Straujš un gauss laiks informācijas sabiedrībā.* Rīga: Norden AB, 2005. 224 lpp.
54. **Ēriksens, Tomass Hillanns.** *Saknes un pēdas. Identitāte mainīgā laikā.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2010. 248 lpp.
55. **Fahr, Frederike.** *LernWerk: Lernen im Prozess der Arbeit am Beispiel der Automobilindustrie.* Bielefeld: Bertelsmann, 2009. 456 S.
56. **Fanghanel, Joëlle.** *Being an academic.* London and New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2011. 152 p.
57. **Faulstich, Peter & Zeuner, Christine.** *Erwachsenenbildung.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2010. 191 S.
58. **Faulstich, Peter.** *Lernwiderstand - Lernumgebung – Lernberatung: empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen.* Bielefeld: Bertelsmann, 2005. 227 S.
59. **Finkenstaedt, Thomas.** Die Universitätslehrer. In: Rüegg, Walter (Hg.) *Geschichte der Universität in Europa Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des zwanzigsten Jahrhunderts.* München: Verlag C.H.Beck, 2010. S.153.-188
60. **Forands, Ilgars.** *Projekta menedžments.* Rīga: Latvijas Izglītības fonds, 2006. 262 lpp.
61. **Franz, Julia; Frieter, Norbert; Scheunpflug, Annete; Tolksdorf, Markus; Antz Eva-Maria.** *Generationen lernen gemeinsam: Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung.* Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag, 2009. S.
62. **Fuhr, Thomas; Gonon, Philipp; Hof, Christiane** (Hrsg.) *Erwachsenenbildung – Weiterbildung.* Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, 2011. 547 S.
63. **Fulans, Maikls.** *Pārmaiņu spēki. Izglītības reformu virzieni.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1993/ tulk. 1999. 166 lpp.
64. **Futter, Kathrin.** Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2009. 27(1), 74-80. Pieejams: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2009_1_74-80.pdf (atsauce: 02.05.2010)
65. **Garleja, Rasma.** *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē.* Rīga: RaKa, 2006a. 199 lpp.
66. **Garleja, Rasma.** Pedagoģijas zinātne un mēs. No: *Latvijas Universitātei - 80: konferences referātu tēzes.* Rīga: LU, 1999.192.- 193. lpp.
67. **Garleja, Rasma.** Rakstu sērijas nozīme izglītības un kultūras mantojuma saglabāšanā. No: *Laikmets un Personība.* Rīga: RaKa, 2006b. 7.- 15.lpp.
68. **Garleja, Rasma.** *Sociālā uzvedība patērētāja izvēles vadīšanā.* Rīga: RaKa, 2001. 179.lpp.
69. **Garleja, Rasma.** *Tautsaimniecības pedagoģija.* Rīga: Latvijas Universitātes Ekonomikas katedra Latvijas Zinību biedrība, 1996. 102.lpp.
70. **Garleja, Rasma; Skvorcova, Ella.** Studiju priekšmetu integrācijas iespējas kompetences veidošanā. No: *Latvijas Universitātes raksti. Ekonomika VI.* 104.–115. lpp. 2007. 718. sēj.
71. **Gento, Samuel.** *Inter-university Master on “Educational Treatment of Diversity”. Didactic Guide.* Madrid: Faculty of Education UNED, 2007.
72. **Geske, Andrejs; Grīnfelds, Andris.** *Izglītības pētniecība.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2006. 261 lpp.
73. **Giesecke, Hermann.** *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns.* Weinheim; München: Juventa Verlag, 2007. 159 S.
74. **Giesecke, Wiltrud.** *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: Bertelsmann W, 2008. 121 S.

75. **Golubeva, Ausma.** *Studiju programmas direktora kā vadītāja darbības kompetence un profesionālā pilnveide.* Promocijas darbs vadībzinātnes nozarē (izglītības vadības apakšnozarē). Rīga: LU, 2010. 253 lpp.
76. **Gonon, Philip (Hrsg.)** *Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben.* Opladen: Budrich.2006. 291 S.
77. **Gorders, Justeins.** *Sofijas pasaule.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1991/ tulk. 1997. 511 lpp.
78. **Grīnings, Pols.** *Sabiedrības iesaistīšana. Konsultāciju metodes.* Rīga: Valsts Kanceleja, 2004. 63 lpp.
79. **Grüner, Herbert.** *Die Bestimmung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs.* Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2000. 338 S.
80. **Grzega, Joachim; Schoner, Marion.** The Didactic Model "LdL" (Lernen Durch Lehren) as a Way of Preparing Students for Communication in a Knowledge Society. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 2008. Vol. 34, Nr. 3., p. 167-175.
81. **Gudjons, Herberts.** *Pedagoģijas pamatatziņas.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1995/ tulk. 1998. 385 lpp.
82. **Hargreaves, Andy.** *Teaching in the knowledge society. Education in age of insecurity.* Open University Press, 2009. 206 p.
83. **Hessens, Sergejs.** *Paidagoģikas pamati. I daļa. Tikumiskās un tiesiskās izglītības teorija.* Rīga: O.Bergs, 1929a. 287 lpp.
84. **Hessens, Sergejs.** *Paidagoģikas pamati. II, III daļa. Zinātniskās izglītības teorija.* Rīga: O.Bergs, 1929b. 253 lpp.
85. *Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen.* 2011. Pieejams: <https://www.hds.uni-leipzig.de/> (atsauce 07.08.2011)
86. **Hölscher, Barbara; Suchanek, Justine.** (2011) Medienkompetenz – Fundament für Employability und berufliche Kompetenzdarstellung? In: Hölscher, B.; Suchanek, J. (Hrsg.) *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, S. 185.-203.
87. **Holzkamp, Klauss** *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt/New York, 1995. 592 S.
88. **Huber, Ludwig (Hrsg.)** *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1982.
89. **Huber, Ludwig.** Lehren und Lernen an der Hochschule. In: Roth, L. (Hrsg.) *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* 2001. S. 1042- 1057.
90. **Illeris, Knud.** *The Fundamentals of Workplace Learning. Understanding How People Learn in Working Life.* London and New York: Routledge T aylor & Francis Group, 2011. 179 p.
91. *Internationale Trends des Erwachsenenlernens. Monitoring zum Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“.* Münster/ New Yourk, München/Berlin: Waxmann, 2005. 305 S.
92. **Ivanova, Ilze; Kristovska, Ineta; Slaidiņš, Ilmārs.** *Tālmācības rokasgrāmata.* Rīga: IU „Mācību apgāds”, 1999. 106 lpp.
93. *Izglītības terminu skaidrojošā vārdnīca.* Sast. aut. kolektīvs Broks, A., Buligina, I., Koķe, T., Špona, A., Šūmane, M., Upmane, M. Rīga: Latvijas Pašvaldību mācību centrs, 1998. 29 lpp.

94. **Izglītības un zinātnes ministrija (IZM). Augstākās izglītības departaments.** *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2010.gadā (galvenie statistikas dati).* 2011. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-augstaka/6818.html> (atsauce 22.06.2011.)
95. **Izglītības un zinātnes ministrija (IZM). Augstākās izglītības departaments.** *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2009. gadā (skaitļi, fakti, tendences).* 2010. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-augstaka/parskats-2009.html> (atsauce 10.06.2010)
96. **Izglītības un zinātnes ministrija (IZM). Augstākās izglītības departaments.** *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2008.gadā (skaitļi, fakti, tendences).* 2009. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-augstaka/3290.html> (atsauce 10.06.2010)
97. **Izglītības un zinātnes ministrija (IZM). Augstākās izglītības departaments.** *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2007.gadā (skaitļi, fakti, tendences).* 2008. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-augstaka/2007.html> (atsauce 10.06.2010)
98. **Izglītības un zinātnes ministrija (IZM). Augstākās izglītības departaments.** *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2006.gadā (skaitļi, fakti, tendences).* 2007. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-augstaka/2006.html> (atsauce 10.06.2010)
99. **Jarvis, Peter.** *Adult education and lifelong learning: theory and practice.* London and New York: RoutledgeFalmer Tolyor& Francis Group, 2004. 382 p.
100. **Jaspers, Karl.** *Was ist Erziehung?* München, Zürich: Piper Verlag, 1999. 387 S.
101. **Jaspers, Karls.** *Ievads filosofijā.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2003. 174 lpp.
102. **Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija (JVLMA).** Rektora 29.04.2009. rīkojums Nr. 16 „Par akadēmiskā personāla augstākās izglītības profesionālo pilnveidi”. Pieejams: <http://www.jvlma.lv/latvian/page/1155.html> (atsauce 19.04.2011.)
103. **Kamenz, Uwe; Wehrle, Martin.** *Professor Untat. Was faul ist hinter den Hochschulissen?* Berlin: Ullstein Taschenbuch, 2008. 277 S.
104. **Kampanella, Tommazo.** *Saules pilsēta.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2007. 88.lpp.
105. **Kirchhöfer, Dieter.** *Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen.* Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, 2004. 136 S.
106. **Klafki, Wolfgang.** *Einführung in die pädagogische Hermeneutik.* Monographie. Darmstadt: Wiss. Buchges. 2006. 164 S.
107. **Klafki, Wolfgang.** *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive.* Weinheim; Basel Weinheim; Basel, 2007. 327 S.
108. **Klinge, Matti.** Die Universitätslehrer. In: Rüegg, Walter (Hg.) *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19.Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945).* München: Verlag C.H.Beck, 2004, S.113.-143
109. **Knoll, Jörg** (Hrsg.) *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998. 173 S.
110. **Knoll, Jörg** (Hrsg.) *Qualitätsmanagement an Universitäten. Leitfaden zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000 ff. im Arbeitsbereich von Professuren bzw. Lehrstühlen.* Schwerpunkt: Lehre. Leipzig: Universität Leipzig Erziehungswissenschaftliche Fakultät, 1999. 110 S.
111. **Knoll, Jörg.** *Lern- und Bildungsberatung: professionell beraten in der Weiterbildung.* Bielefeld: Bertelsmann, 2008. 131 S.

112. **Knowles, Malcom S.; Holton, Elwood F.; Swanson, Richard A.** *Lebenslanges Lernen: Andragogik und Erwachsenenlernen*. Heidelberg; München: Elsevier Spektrum Akademischer Verlag 2007. 341 S.
113. **Koķe, Tatjana.** Augstākā izglītība – valsts attīstībai. *Latvijas Vēsture*. 2008, Nr.1, 5.-9.lpp.
114. **Koķe, Tatjana.** Augstskolas docētāju profesionālās izaugsmes un darba kvalitātes mijiedarbība. No: *Starptautiskās zinātniskās konferences „Augstskolu kvalitatīva izaugsme un tās ietekme uz tautsaimniecības un zinātnes attīstību” ziņojumu krājums. International scientific conference "Qualitative growth of institutions of higher education and its impact on the development of science and economy": proceedings* (sast. T. Volkova). Rīga: Banku augstskola, 2002a. 129.-133. lpp.
115. **Koķe, Tatjana.** Līdzdalība vai izstumtība: pieredzes analīze izglītībā. No *Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienų pasaulē. Zinātniskie raksti*. Rīga: Latvijas Universitāte, 2002b. 63.-73.lpp.
116. **Koķe, Tatjana.** Mūžizglītības attīstība Latvijā: nodrošinājums un perspektīvas. *Skolotājs*, 2009. Nr.1, 22.-25.lpp.
117. **Koķe, Tatjana.** Mūžizglītības pedagogiskie pamati. *Skolotājs*, 2002c, Nr.2, 4.- 8.lpp.
118. **Koķe, Tatjana.** *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: SIA Mācību apgāds, 1999. 102 lpp.
119. **Komenskis, Jans Amoss.** *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne, tulk. 1992. 232 lpp.
120. **Kopeloviča, Anna; Žukovs, Leonīds.** Studiju procesa vērtējums topošo pedagogu skatījumā. *LU Zinātniskie raksti*, 655. sēj. Rīga: Latvijas Universitāte, 2002. 131.-136.lpp
121. **Krabi, Kristiina.** University Teachers's Professional Identity Construction as Professional Learning. In: Bluma, D., Kiefer, S. (eds.) *Active Learning in Higher Education*. Proceedings of ALHE Intensive Programme 2005 in Riga, Latvia. Linz: Trauner Verlag+Buchservice GmbH, 2006. p. 219-235.
122. **Kristapsone, Silvija.** *Zinātniskā pētniecība studiju procesā*. Rīga: Biznesa augstskola „Turība”. 2008. 352 lpp.
123. **Kristofersena, Dorte; Sursoka, Andrē; Vesterheidens, Dons.** *Kvalitātes rokasgrāmata: procedūras un prakse*. 1998. Pieejams: http://www.aic.lv/ENIC/lat/enic/dipl_atz_dok/manual_d.htm (atsauce 29.12.2005.)
124. **Kron, Friedrich W.** *Grundwissen Pädagogik*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2009. 399 S.
125. **Kron, Friedrich. W.** *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1999. 325 S.
126. **Kropļijs, Artūrs; Raščevska, Malgožata.** *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa, 2004. 178 lpp.
127. **Kropļijs, Artūrs; Raščevska, Malgožata.** *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. 2.papild.izd. Rīga: RaKa, 2010. 190 lpp.
128. **Krüger, Heinz - Hermann.** *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich, 2002. 256 S.
129. **Krūze, Aīda.** „Laikmets un personība” par personībām Latvijas Universitātes vēsturē. No: *Laikmets un Personība*. Rīga: RaKa, 2006. 4.- 6.lpp.
130. **Ksenofonts.** *Atmiņas par Sokratu*. Rīga: Zinātne, 2005. 252 lpp.

131. **Kuznecova, Aino.** Inovācijas augstskolu didaktikā: to loma izglītības un sporta speciālistu profesionālās kompetences veidošanā un attīstībā. No *Scientific Journal of Riga Technical University. The Humanities and Social Science*. Volume 2010. 63.-69.lpp.
132. **Kūle, Maija.** Dabaszinātņu un humanitāro zinātņu metodoloģiskās atšķirības. **No: Sarunas X: lekcijas un diskusijas sabiedriskā izglītības fonda „Jaunā akadēmija” vasaras nometnēs no 1999. līdz 2006. gadam.** Rīga: Jaunā akadēmija, 2008. 246.-260.lpp.
133. **Kūle, Maija.** *Eirodzīve: formas, principi, izjūtas.* Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2006. 435 lpp.
134. **Kūle, Maija; Kūlis Rihards.** *Filosofija.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1998. 656 lpp.
135. **Kūle, Maija; Muižniece, Līva; Vēgners, Uldis.** *Teodors Celms: fenomenoloģiskie meklējumi.* Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2009.
136. **Ķestere, Iveta.** Ieskats pieaugušo izglītības vēsturiskajā attīstībā Eiropā. No: *Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti.* Rīga: SIA „Izglītības soli”, 2003, 41.-49.lpp.
137. **Lanka, Anita.** Priekšnoteikumi studentu pašvirzītam mācību procesam. No: *Rīgas Tehniskās universitātes zinātniskie raksti. Humanitārās un sociālās zinātnes.* 8.sērija. 14.sējums. Rīga: RTU, 2008. 27.-33.lpp.
138. **Lapiņa, Gundega.** *Inovācijas pedagoģiskā izpratne augstskolā.* Promocijas darba kopsavilkums doktora zinātniskā grāda iegūšanai pedagoģijā. Rīga: Latvijas Universitāte, 2008. 44 lpp.
139. **Lasmanis, Aivars u.c.** *Mūžizglītības aktuālās problēmas un bibliotēku loma zināšanu sabiedrībā: mācību kursa izdales materiāls* (1.un 2.nodaļa). Rīga: Datorzinību centrs, 2008. 231 lpp.
140. *Latviešu valodas vārdnīca.* Rīga: Avots, 2006. 1210 lpp.
141. **Latvijas Lauksaimniecības Universitāte (LLU).** *Augstākās izglītības pedagoģu profesionālās pilnveides programma „Inovācijas augstskolas didaktikā”.* Pieejams: <http://www.llu.lv/macibspekiem> (atsauce:18.09.2011.)
142. **Latvijas Nacionālā attīstības plāna 2007.- 2013. gadam ekspertu darba grupa „Izglītots un radošs cilvēks”.** *Efektīvi funkcionējošas mūžizglītības sistēmas izveide.* Rīga, 2008. Pieejams: [www.latvija2030.lv/upload/nap/izglitots un radoss cilveks zinojums 2008 ipusgads.doc](http://www.latvija2030.lv/upload/nap/izglitots_un_radoss_cilveks_zinojums_2008_ipusgads.doc) (atsauce 04.04.2011.)
143. **Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība (LPIA).** *KomPas: rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem.* Rīga: SIA „Artecoms”, 2003. 231 lpp.
144. **Latvijas Republikas Ekonomikas ministrija un Izglītības un zinātnes ministrija (LR EM un IzM).** *Informatīvais ziņojums par nepieciešamajām strukturālajām reformām augstākajā izglītībā un zinātnē Latvijas starptautiskās konkurētspējas paaugstināšanai.* Rīga, 2009. Pieejams: www.em.gov.lv/images/modules/items/EMzino_18122009_I.doc (atsauce 10.04.2011.)
145. **Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija.** Likumprojekts „Augstākās izglītības likums” (pieņemts LR Ministru kabinetā 17.06.2008.) Pieejams: http://www.mk.gov.lv/doc/2005/IZMlik_150108.doc (atsauce 20.08.2008.)
146. **Latvijas Republikas Ministru kabinets.** *MK noteikumi Nr.347 „Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai”.* Pieņemts 03.10.2000. [stājas spēkā ar 01.09.2001.] ar grozījumiem 07.09.2010. [stājas spēkā ar 10.09.2010] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=11488> (atsauce 17.09.2010)

147. **Latvijas Republikas Ministru kabinets.** MK noteikumi Nr.354 „Noteikumi par pedagogu profesiju un amatu sarakstu”. Pieņemts: 10.05.2011. [stājas spēkā ar 13.05.2011.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=229913> (atsauce 12.08.2011)
148. **Latvijas Republikas Ministru kabinets.** MK noteikumi Nr.367 „Noteikumi par pedagogu profesiju un amatu sarakstu” [stājas spēkā 03.11.1999.; zaudējis spēku 13.05.2011.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=15165&from=off> (atsauce 17.09.2010)
149. **Latvijas Republikas Ministru kabinets.** MK noteikumi Nr.461 „Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību”. Pieņemts: 18.05.2010. [stājas spēkā 01.06.2010.] ar grozījumiem 26.07.2011. [stājas spēkā ar 30.07.2011.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=210806> (atsauce 12.08.2011)
150. **Latvijas Republikas Reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrija (LR RAPLM).** *Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2007.-2013.* SIA „Jelgavas tipogrāfija”, 2006. 56 lpp.
151. **Latvijas Republikas Saeima.** *Augstskolu likums.* Pieņemts: 02.11.1995. [stājas spēkā 01.12.1995.] ar grozījumiem: 14.07.2011. [stājas spēkā ar 01.08.2011.] Pieejams: http://www.likumi.lv/doc.php?id=37967&version_date=01.08.2011 (atsauce 12.08.2011)
152. **Latvijas Republikas Saeima.** *Izglītības likums.* Pieņemts: 29.10.1998. [spēkā ar 01.06.1999.] ar grozījumiem 16.06.2009. [spēkā ar 01.07.2009.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759> (atsauce 10.11.2009.)
153. **Latvijas Republikas Saeima.** *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam.* Rīga, 2010. Pieejams: http://www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_saeima.pdf (atsauce 25.07.2010.)
154. **Latvijas Republikas Saeima.** *Zinātniskās darbības likums.* Pieņemts: 14.04.2005. [stājas spēkā 19.05.2005.] ar grozījumiem:16.12.2010. [stājas spēkā ar 01.01.2011.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=107337> (atsauce 12.08.2011)
155. **Latvijas Universitāte (LU).** *Programmas augstākās izglītības pedagogiem.* Rīga: LU, 2011. Pieejams: <http://www.lu.lv/gribustudet/tk/talakizglitiba/nozares/pedagogija/> (atsauce 27.11.2010.)
156. **Latvijas Universitāte Pedagoģijas un psiholoģijas katedra.** *Pedagoģiskās vērtības studiju procesā augstskolā. 1995.gada 21.septembra zinātniskās konferences materiāli.* Rīga: LU, 1995. 43 lpp.
157. **Latvijas Universitātes Bibliotēka (LU B).** Profesors Dr.phil. h.c. Ernests Felsbergs. Dzīve un darbs. Veltījums pirmajam rektoram Latvijas Universitātes 85.gadskārtā. Rīga: Latvijas Universitāte, 2004. 103 lpp.
158. *Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte 20 gadus.* Rīga: RaKa, 2003. 186 lpp.
159. *Latvijas Universitātes Stratēģiskais plāns 2010. – 2020. gadam.* Apstiprināts ar LU Senāta 24.05.2010. lēmums Nr. 370. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2010. 47 lpp.
160. **Latvijas Zinātnes padome (LZP).** *Latvijas Zinātņu nozaru un apakšnozaru anotācija.* 1999. Pieejams: http://www.lzp.gov.lv/index.php?option=com_content&task=view&id=144&Itemid=51 (atsauce 18.09.2009.)
161. **Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisija (LZA TK).** *Terminoloģijas jaunumi.* LZA Terminoloģijas komisija, 2009. Nr. 16. Pieejams: <http://termini.lza.lv/pdf/Terminologijas%20Jaunumi%2016.pdf> (atsauce 19.05.2010.)
162. **Laužacks, Rimants.** *Profesionālās izglītības satura reforma: didaktiskās iezīmes.* Rīga: RaKa, 1999. 107 lpp.

163. **Lācis, Ivars.** Universitātes autonomija – kvalitātes kultūras stūrakmens. *Latvijas Vēsture. Jaunie un Jaunākie laiki*. 2002. 3 (47). 5.-8.lpp.
164. **Lieģeniece, Daina.** *Ievads andragoģijā jeb mācīšanās „būt” pieaugušo vecumā*. Rīga: RaKa, 2002. 183 lpp.
165. **Lieģeniece, Daina.** Pieaugušo identitāte kā mūžizglītības nosacījums. No: LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts. Vispārīgā didaktika un audzināšana. Zinātnisku rakstu krājums. Rīga: SIA „Izglītības solī”, 2001.153.-156.lpp.
166. **Linstone, Harold A., Turoff, Murray** (Ed.) *The Delphi Method. Techniques and Applications*. University of Southern California, 2002. 618 p.
167. **Liotārs, Žans Fransuā.** *Postmodernais stāvoklis. Pārskats par zināšanām*. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs, 1979/ tulk. 2008. 182 lpp.
168. **Ljosā, Erving.** *Distance Education in a Modern Society*. Pieejams: <http://nettskolen.nki.no/forskning/16/ljosaa2.htm> (atsauce 09.11.2008.)
169. **Ljosā, Erving.** *The role of university teachers in a digital era*. Pieejams: <http://www.eurodl.org/materials/contrib/1998/eden98/Ljosa.html> (atsauce 09.11.2008.)
170. **Lokhoff, Jenneke; Wegewijs, Bas; Durkin, Katja; Wagenaar, Robert; Gonzālez, Julia; Isaacs, Ann Katherine; Luigi F. Donā dalle Rose, Gobbi, Mary** (Ed.) *Competences in Education and Recognition Project (CoRe). A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. Bilbao, Groningen and The Hague: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2010. 96 p.
171. **Lompscher, Joachim.** *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess*. Berlin: Lehmanns Media, 2004. 436 S.
172. *Londonas komunikē. Uz Eiropas Augstākās izglītības telpu: atbildot globalizētās pasaules izaicinājumiem. Boloņas procesa ministru konference Londonā 2007. gada 18.-19. maijā.* Pieejams: <http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/index.htm> (atsauce 21.03.2010.)
173. **LU PZI.** Starptautiskais projekts "Spānijas sadarbības un starptautisko mācībspēku sagatavošanas programmu novērtējums: modelis nākotnes projektu attīstībā Eiropas vienotajā augstākās izglītības telpā" (*Evaluation of Spanish cooperation and international teacher training programmes: the model for the development of future projects in the common European education space*). Pieejams: http://www.pzi.lu.lv/index.php?id=pzipetnieciba_inc6#Da%C5%BE%C4%81d%C4%ABbas%20pedago%C4%A3isko (atsauce 22.08.2010.)
174. **Luhmann, Niklas.** *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press, 1995. 627 p.
175. **Lulle, Baiba.** Izglītība budžeta un pārmaiņu riteņos. Izglītības un zinātnes ministres Tatjanas Koķes intervija. *Neatkarīgā*. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/ministrija/publikacijas/uzrunas-prezentacijas/4427.html> (atsauce 04.08.2010.)
176. **Lūka, Ineta.** *Studentu profesionālās angļu valodas kompetences veidošanās tūrisma studijās*. Promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai (augstskolas pedagoģija). Rīga: Latvijas Universitāte, 2007. 321 lpp.
177. **Macke, Gerd; Hanke, Ulrike; Viehmann, Pauline.** *Hochschuldidaktik: Lehren - vortragen – prüfen*. Weinheim, Basel: Beltz, 2008. 247 S.
178. **Margeviča, Ieva.** *Skolotāju starpkultūru izglītība multikulturālā sabiedrībā*. Promocijas darbs pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai (augstskolas pedagoģija). Rīga: Latvijas Universitāte, 2008. 327 lpp.

179. **Martin, Jean Pol.** Lernziel Partizipationsfähigkeit und Netzsensibilität. In: Oebel, G. (Hg.) *LdL - Lernen durch Lehren goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, Hamburg, 2009. S. 115- 127.
180. **Maslo, Irina (titulredaktore).** *No zināšanām uz kompetentu darbību. Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2006. 186 lpp.
181. **Maslo, Irina.** Kognitīvā, pragmatiskā, komunikatīvā, uzdevumorientētā un procesorientētā didaktiskā modeļa salīdzinājums: „par” un „pret”. No: LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts. Vispārīgā didaktika un audzināšana. Zinātnisku rakstu krājums. Rīga: SIA „Izglītības soli”, 2001.15.-21..lpp.
182. **Maslo, Irina.** Vai pedagoģiskā izglītība mūsdienās nepieciešama tikai skolotājiem? *Skolotājs*, 2008, Nr. 3 (69) 7.lpp.
183. **Maslo, Irina; Tiļļa, Inta.** Competence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija. *Skolotājs*, 2005. Nr.3. 4.-9.lpp.
184. **Mayring, Philip.** *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu Qualitativem Denken*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2002. 170 S.
185. **Mayring, Philip.** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2008. 135 S.
186. **Mārtinsons, Kristīne (sastādītāja).** *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini metodes*. Rīga: RaKa, 2011. 284 lpp.
187. **Medina-Rivilla, Antonio** (Edit.) *Formación y Desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A., 2009. 465 p.
188. **Moran, Joseph J.** *Collaborative Professional Development for Teachers of Adults*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company, 2001. 173 p.
189. **Mortag, Iris.** SOCRATES/ERASMUS oder: Wie europäische Lehrerbildung entstehen kann. In: Hörner, Wolfgang; Schulz, Dieter; Wollersheim, Heinz-Werner (Hrsg.) *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2002. S. 183-197.
190. **Muižnieks, Indriķis.** Nacionālā universitāte savās mājās un pasaulē. No: *Latvijas Universitātes raksti. Jubilejas izdevums*. Rīga: LU, 2004. 13.-25.lpp.
191. **Muižnieks, Indriķis.** Universitāte Latvijā: ceļā uz zināšanu sabiedrību. No: Stratēģiskās analīzes komisija. *Zinātne, pētniecība un inovācija Latvijas izaugsmei*. Zinātniski pētnieciskie raksti. 3 (14) 2007. Rīga: Zinātne. 189.- 208.lpp.
192. **Muth, Cornelia.** *Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik. Monographie*. 1998. 236 S.
193. *Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.- 2013. gadam*. Apstiprināts ar LR MK 2007.gada 13.februāra rīkojumu Nr. 111. **No: Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība.** *Ceļā uz mūžizglītību. Mūžizglītības politika Latvijā*. Rīga: LPIA, 2007. 60 lpp.
194. **Nīče, Frīdrihs.** *Ecce homo. Kā cilvēks top tas, kas viņš ir*. Rīga: Zvaigzne ABC, tulk. 2007. 104.lpp.
195. **Nuissl, Ekkehard.** *Vom Lernen zum Lehren. Lern-und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2006. 239 S.
196. **OECD.** *Nacionālo izglītības politiku analīze. Latvija. Izglītība visiem*. Rīga: OECD, 2000. 169 lpp.
197. **OECD-IMHE.** *Learning our lesson: review of quality teaching in higher education*. 2009. Pieejams: <http://www.oecd.org/dataoecd/52/23/44058352.pdf> (atsauce 13.04.2011)

198. **Oganisjana, Karine.** *Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā.* Promocijas darbs (augstskolas pedagoģija). Rīga: Latvijas Universitāte, 2010. 185 lpp.
199. **Pallasch, Waldemar. (Hrsg.)** *Beratung - Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern.* Weinheim; München: Juventa-Verlag, 1992. 256 S.
200. **Pankow, Franziska (Hrsg.)** (2008). *Die Studienreform zum Erfolg machen! Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen.* Berlin: DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V., 2008. 19 S.
201. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca.* Sast. aut. kolektīvs **Beļickis I., Blūma D., Koķe T., Markus D., Skujiņa V. (vad.), Šalme A.** Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 249 lpp.
202. **Pellert, Ada, Widmann, Andrea.** *Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft.* Münster; München; Berlin: Waxmann, 2008. 168 S.
203. *Pētera Stučkas Latvijas Valsts universitātei 50 gadi.* Rīga: Zinātne, 1969. 357 lpp.
204. **Pētersons, Eduards.** *Vispārīgā didaktika.* Rīga: izdevis A.Gulbis, 1931. 130 lpp.
205. **Prets, Deivids.** *Izglītības programmu pilnveide.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 383 lpp.
206. **Puškarevs, Igors.** *Attīstības psiholoģija.* Rīga: RaKa, 2001. 86 lpp.
207. **Radnor, Hilary.** *Researching your Professional practice. Doing Interpretive Research.* Basingstoke, Philadelphia: Open University Press, 2002. 128 p.
208. **Ramsden, Paul.** *Learning to teach in higher education.* London, New York: RoutledgeFalmer, 2003. 288 p.
209. **Rauhvargers, Andrejs.** *Latvija Boloņas procesā. Ziņojums par Latvijas augstākās izglītības reformu gaitu, virzoties uz Eiropas vienoto augstākās izglītības telpu.* Rīga, 2003. Pieejams: http://www.aic.lv/rec/LV/new_d_lv/Latvija/LV_Bol_lv.doc (atsauce 10.03.2005.)
210. **Reichmann, Gerhard.** Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus der Sicht von Studierenden aufweisen? Ergebnisse einer Conjointanalyse. *Das Hochschulwesen*, 2008, Nr. 2, S. 52-57.
211. **Richards, Cameron.** Publish or perish' in the new 21st Century University? Towards a more sustainable, relevant and agreeable (win-win) model of both academic knowledge building and organizational change in higher education institutions, Refereed Proceedings of the 5th QS-APPLE Conference, KL, February, 2010. Pieejams: <http://www.qsaple.org/v5/qsapleconference2009proceedingsfinal.pdf> (atsauce 19.08.2011)
212. **Rifkins, Džermijs.** *Jaunās ekonomika laikmets.* Rīga: Jumava, 2000/ tulk. 2004. 279 lpp.
213. **Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības augstskola.** *Latvijas Pedagoģisko augstskolu mācībspēku profesionālo kompetenču pilnveide zinātniskās pētniecības jomā. Tālākizglītības kursu materiāli.* Rīga: JUMI, 2007. 104 lpp.
214. **Rīgas Tehniskā universitātes Ražošanas kvalitātes institūts (RTU RKI).** *Akadēmiskā personāla kompetences paaugstināšanas un profesionālās pilnveides programma „Studiju kvalitātes pilnveide”.* Rīga: RTU, 2007. Pieejams: <http://omega.rtu.lv/rki/projekts/projekts-new.htm> (atsauce 27.11.2010.)
215. **Rīgas Tehniskās universitātes Humanitārais institūts (RTU HI).** *Kursi.* Rīga: RTU, 2011. Pieejams: <http://huminst.rtu.lv/lv/kursi> (atsauce 18.09.2011.)
216. **Roth, Leo** Universität, Hochschule. In: Roth, L. (Hrsg.) *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis.* München: Oldenbourg, 2001, S. 554-579.

217. **Rubene, Zanda.** *Kritiskā domāšana studiju procesā.* Otrais papildinātais izdevums. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2008. 223 lpp.
218. **Rubene, Zanda.** *Kritiskā domāšana studiju procesā.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2004. 246 lpp.
219. **Rubene, Zanda.** Kritiskās domāšanas aktualitāte augstākās izglītības reformas kontekstā. No *Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība.* 700.sējums. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2006, 9-17.lpp.
220. **Rubenis, Andris.** *Ētika. Viduslaiku izglītība, antropoloģija un ētika.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2007. 240 lpp.
221. **Sadovska, Māra.** Pedagoģijas un psiholoģija ir cieši saistītas cilvēkzinātnes. *Universitates Avīze.* Nr. 18, 2003. gada 10. jūnijs, 8.-9.lpp.
222. **Samuseviča, Alīda.** Inovācijas pedagoģisko studiju organizēšanā. No *Latvijas Universitātes raksti. Izglītības zinātnes un pedagoģijas mūsdienu pasaulē.* 649. sējums. Rīga: LU, 2002, 201.-215.lpp.
223. **Saroyan, Alenoush; Donald, Janet.** Evaluating teaching performance in Canadian universities. In: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, Praxis und Politik.* 1994/ 6, p. 282-291.
224. **Schmidkunz, Hans.** *Einleitung in die akademische Pädagogik.* Halle a. S.: Verlag d. Buchhandl.d.Waisenhauses, 1907. 206 S.
225. **Schmidt, Boris.** Personalentwicklung an der Hochschule. Zehn Wege in ein unendektes Land. Die Hochschule. *Journal für Wissenschaft und Bildung.* 2/2007, 125 -153. S.
226. **Schnoor, Heike; Lange, Carmen; Mietens, Artur.** *Qualitätszirkel. Theorie und Praxis der Problemlösung an Schulen.* Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Ferdinand Schöningh, 2006. 187 S.
227. **Seile, Mārīte** *Pedagogu tālākizglītības vajadzības: situācija, prognozes, attīstīšanas iespējas.* Rīga: Skolu atbalsta centrs, 2001. Pieejams: www.sac.lv/new/arhivs/PETIJUMS.doc (atsauce 12.06.2009.)
228. **Servuta, Ārija; Špona, Ausma.** *Studentu pašvērtējums.* Rīga: Leptons media, 1995. 43 lpp.
229. **Severing, Eckart.** *Arbeitsplatznahe Weiterbildung: betriebspädagogische Konzepte u. betriebliche Umsetzungsstrategien.* Neuwied: Luchterhand, 1994. 269 S.
230. **Siebert, Horst.** *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.* Augsburg: Ziel, 2009. 331 S.
231. **Siebert, Horst.** *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: konstruktivistische Perspektiven.* Augsburg: Ziel, 2006. 181 S.
232. **Siliņš, Edgars Imants.** *Lielo patiesību meklējumi.* Rīga: Jumava, 2008. 510 lpp.
233. **Siller, Gertrud.** *Professionalisierung durch Supervision. Perspektiven im Wandlungsprozess sozialer Organisationen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. 298 S.
234. **Skreija, Dace.** Grib starptautiskas studijas. *Dienas Bizness.* Piektdiena, 2011.g. 8.aprīlis. 11.lpp.
235. **Stradiņš, Jānis.** *Zinātnes un augstskolu sākotne Latvijā.* Rīga: Latvijas Vēstures institūta apgāds, 2009. 639 lpp.
236. *Svešvārdu vārdnīca.* Rīga: Jumava, 1999. 664 lpp.
237. **Šmids, Vilhelms.** Pašrūpes (Selbstsorge). *Filosofija,* 1998, Nr. 1, 68.-89.lpp.

238. **Šmite, Anita.** *Izglītības iestādes vadība. II daļa.* Rīga: RaKa, 2004a. 219 lpp.
239. **Šmite, Anita.** *Izglītības iestādes vadība. III daļa.* Rīga: RaKa, 2004b. 219 lpp.
240. **Špona, Ausma.** *Audzināšanas process teorijā un praksē.* Rīga: RaKa, 2006. 211 lpp.
241. **Špona, Ausma; Čehlova, Zoja.** *Pētniecība pedagogijā.* Rīga: RaKa, 2004. 204 lpp.
242. **Teichler, Ulrich.** *Die Internationalisierung der Hochschulen: neue Herausforderungen und Strategien.* Frankfurt am Main: Campus-Verlag, 2007. 365 S.
243. **Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf.** (Hrsg.) *Beltz Lexikon Pädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz Handbuch, 2007.
244. **Tietze, Kim-Oliver.** *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln.* Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2003. 247 S.
245. **Tiļļa, Inta.** *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma.* Monogrāfija. Rīga: RaKa, 2005. 295 lpp.
246. **Tora, Ginta; Jaunzeme, Inta; Popova, Ināra.** Studiju vide Latvijas Universitātē – piedāvājums, pieprasījums un studiju kvalitāte. No: *Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Pārskats par izglītību Latvijā 2000. gadā.* Rīga: Sorosa fonds – Latvija, 2001. 26.- 34. lpp.
247. **UCLA Academic Technology Services.** *SPSS FAQ*
What does Cronbach's alpha mean? n.d. Pieejams:
<http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/faq/alpha.html> (atsauce 07.08.2011)
248. *Uni Leipzig richtet hochschuldidaktisches Zentrum für ganz Sachsen ein.* Leipzig: Universität Leipzig, 2009. Pieejams: http://www.zv.uni-leipzig.de/service/presse/pressemitteilungen.html?ifab_modus=detail&ifab_uid=eeb69a3cb920090705181759&ifab_id=3428 (atsauce 22.06.2009.)
249. **Universität Hamburg.** *Ordnung für den Masterstudiengang „Master of Higher Education“.* Pieejams: http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/ord_higher_education.pdf (atsauce 21.03.2010.)
250. **Valsts izglītības attīstības aģentūra (VIAA).** *Augstskolu mācībspēku un uzņēmumu vieslektoru mobilitāte.* 2011. Pieejams:
http://www.viaa.gov.lv/lat/muzizglitibas_programma/erasmus/erasmus_mobilitate/augstskolu_maaciibspeeku_mobil/ (atsauce 21.05.2011.)
251. **Vandermeersch, Peter A.** Die Universitätslehrer. In: Rüegg, Walter (Hg.) *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800).* München: Verlag C.H.Beck, 1996, S.181.-212
252. **Vedins, Ivans.** *Mācīšanas māksla.* Rīga: Avots, 2011. 359 lpp.
253. **Vedins, Ivans.** *Zinātne un patiesība.* Rīga: Avots, 2008. 702 lpp.
254. **Verger, Jacques.** Die Universitätslehrer. In: Rüegg, Walter (Hg.) *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter.* München: Verlag C.H.Beck, 1993. S.147.-157
255. **Vēbers, Makss.** *Politika kā profesija. Zinātne kā profesija.* Rīga: Izdevniecība AGB, 1921/ tulk. 2002. 135 lpp.
256. **Vīra, Raina.** Augstākās profesionālās izglītības kvalitāte. *Skolotājs* Nr. 4, 1998. 18.-20.lpp.
257. **Welsch, Wolfgang.** *Unsere postmoderne Moderne.* Weinheim: VCH Acta Humaniora 1987. 344 S.
258. **Werdes, Alexandra.** *Hochschule. Mehr Ehre für die Lehre.* DIE ZEIT, 29.01.2009 Nr. 06 Pieejams: <http://www.zeit.de/2009/06/C-Exzellenz-Initiative> (atsauce 13.03.2010)

259. **Wildt, Johannes.** Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2009. 27(1), 26-36. Pieejams: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2009_1_26-36.pdf (atsauce: 02.05.2010.)
260. **Wildt, Johannes.** Hochschuldidaktik in Deutschland. Was bedeuten die internationalen Erkenntnisse für Deutschland und Berlin? Pieejams: http://www.bzhl.tu-berlin.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Wintertagung_2010/Vortrag_Wildt_-_Hochschuldidaktik_in_Deutschland.pdf (atsauce 2010.03.21.)
261. **Wildt, Johannes.** Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. **In:** Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.). *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen*, Essen, 2004. S. 22-24.
262. **Winteler, Adi.** *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch für Universität und Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004. 183 S.
263. **Winteler, Adi; Forster, Peter:** Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen*. 2007. Nr.4 S. 102- 109.
264. *Wissen und Bildung. Gegenwart gestalten um Zukunft zu bilden: Herausforderungen für Bildung und Erziehung im 21.Jahrhundert. Symposium anlässlich des 600-jährigen Bestehens der Universität Leipzig*. Leipzig: Universität Leipzig, 2009. 55 S.
265. **Wöltje, Jörg; Egenberger, Uwe.** *Zukunftssicherung durch systematische Weiterbildung*. München: Lexika, 1996. 296 S.
266. **Wörner, Alexander.** *Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
267. **Zech, Rainer.** *Handbuch Qualität in der Weiterbildung*. Beltz, 2008. 237 S.
268. **Zelmenis, Voldemārs.** *Atziņas*. Rīga: RaKa, 2005. 84 lpp.
269. **Zelmenis, Voldemārs.** *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 2000. 291 lpp.
270. **Ziep, Klaus-Dieter.** *Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990. 337 S.
271. **Zigmunde, Alīda.** *Pedagoģiskā darbība Rīgas politehnikumā un Rīgas Politehniskajā institūtā*. Rīga: RaKa, 2008. 218 lpp.
272. **Zīds, Oskars.** *Paradīgu maiņa un izglītības attīstības scenāriji Latvijā*. Liepāja, 2008. Pieejams: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/LPS_uzruna_Oskars_Zids.doc (izmantots 04.02.2010.)
273. **Zīds, Oskars.** Latvijas pedagoģisko darbinieku tālākizglītības modelis. No: *Skolotāju tālākizglītība. Rakstu krājums. 2. daļa*. Rīga: Latvijas Universitāte, 1997. 4.-14.lpp.
274. **Žogla, Irēna.** *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 2001a. 275. lpp.
275. **Žogla, Irēna.** Didaktiskie modeļi augstskolā. *Skolotājs*. 2001b. Nr. 6, 19.- 26. lpp.
276. **Žogla, Irēna.** Kvalitatīva izglītība studējošai sabiedrībai. **No:** *Latvijas Universitātes zinātniskie raksti pedagoģijā*. 641. sējums. Rīga: LU, 2001c. 25. – 37.lpp.
277. **Бююль, Ахим; Цёфель, Петер.** *SPSS: Искусство обработки информации*. Москва, Санкт-Петербург, Киев: DiaSoft, 2005. 608 с.
278. **Гершунский, Борис Семёнович.** *Философия образования для 21 века*. Москва: Издательство «Совершенство», 1998. 608 с.
279. **Дьюи, Джон.** *Демократия и образование*. Москва: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
280. **Маслоу, Абрахам.** *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 351с.

281. **Окрепилов, Владимир Валентинович.** *Управление качеством.* Москва: «Экономика» 1998. 639 с.
282. **Роджерс, Карл & Фрейберг, Джером.** *Свобода учиться.* Москва: Смысл, 2002. 527 с.

PIELIKUMI

1. pielikums	Promocijas darbā izmantoto saīsinājumu saraksts.....	253
2. pielikums	Promocijas darbā iekļauto tabulu rādītājs.....	255
3. pielikums	Promocijas darbā iekļauto attēlu rādītājs.....	256
4. pielikums	Atļauja izmantot projekta MOES pētījuma instrumentāriju un rezultātus promocijas darbā (<i>confirmation letter</i>).....	258
5. pielikums	Aptaujas anketas	259
5.1. pielikums	Aptauja-1.....	259
5.2. pielikums	Aptauja-2.....	267
5.3. pielikums	Aptauja-3.....	269
6. pielikums	Fokusgrupu diskusiju vadlīnijas.....	271
7. pielikums	Fokusgrupu diskusijas dalībnieka darba lapa.....	272
8. pielikums	Fokusgrupu diskusiju dalībnieku dati.....	273
9. pielikums	Fokusgrupu diskusiju audioierakstu transkripcijas.....	276
9.1. pielikums	Fokusgrupu diskusiju (2006. g.) audioierakstu transkripcija Nr.1	276
9.2. pielikums	Fokusgrupu diskusiju (2006. g.) audioierakstu transkripcija Nr.2	282
9.3. pielikums	Fokusgrupu diskusijas (2011. g.) audioieraksta transkripcija Nr.3	287
10. pielikums	Ekspertinterviju jautājumi LU īstenoto augstskolu docētāju tālākizglītības programmu direktoriem/ mācību vadītājiem.....	294
11. pielikums	Ekspertinterviju audioierakstu transkripcijas.....	295
11.1. pielikums	Intervijas transkripcija Nr.1.....	295
11.2. pielikums	Intervijas transkripcija Nr.2.....	300
11.3. pielikums	Intervijas transkripcija Nr.3.....	304
12. pielikums	Empīriskajā pētījumā izmantoto LU normatīvo aktu saraksts.....	309
13. pielikums	LU īstenoto augstskolu docētāju tālākizglītības/ profesionālās pilnveides programmu/ kursu apraksti LU IS (publiskā piekļuve)	310
14. pielikums	Aptaujas-1 datu tabulas/ faili kompaktdiskā (CD)	324
14.1.pielikums	Augstskolu docētāju tālākizglītības satura aspektu savstarpējā saistība (korelāciju tabula).....	324
14.2.pielikums	Augstskolu docētāju tālākizglītības satura nepieciešamība – vidējie rādītāji.....	324

Promocijas darbā izmantoto saīsinājumu saraksts

AD	„Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse”
AID	Augstākās izglītības departaments
AII	augstākās izglītības institūcija (augstskolas (universitātes, akadēmijas, augstskolas) un koledžas)
AIKNC	Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centrs
AIL	Augstākās izglītības likumprojekts
AITSS	„Augstākā izglītība – tendences un studiju struktūras Eiropā”
akad. g.	akadēmiskais gads
AkadD	Akadēmiskais departaments
AMPam	„Augstskolu mācībspēku pedagoģiskās izglītības pamati/ Augstskolu didaktika”
AMPilnv	„Augstskolu mācībspēku pedagoģiskā pilnveide/ Inovācijas augstākās izglītības sistēmā/ Izglītības darba vadība”
AR	Rēzeknes Augstskola
ASEM LLL Hub	Asia-Europe Meeting, Education and Research Hub for Lifelong Learning/ Āzijas un Eiropas mūžmācīšanās un izglītības pētniecības tīkls
AuL	Augstskolu likums
AuL	„Augstskolu likums”
BA	Banku Augstskola
BAT	Biznesa augstskola Turība
CEDEFOP	<i>European Centre for the Development of Vocational Training/ Eiropas profesionālās izglītības attīstības centrs</i>
DK	Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā
DTM	„Didaktiskās teorijas un modeļi”
DU	Daugavpils Universitāte
EAIT/ EHEA	Eiropas augstākās izglītība telpa/ <i>European Higher Education Area</i>)
ECER	European Conference on Educational Research
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System/ Eiropas kredītpunktu pārneses un uzkrāšanas sistēma
EFQ	European foundation of quality management/ <i>Eiropas Kvalitātes vadības fonds</i>
EK	Eiropas Komisija
EKI	Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra
ENQA	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education/ Eiropas asociācija kvalitātes nodrošināšanai augstākajā izglītībā</i>
ES	Eiropas Savienība
EUA	Eiropas Universitāšu asociācija/ <i>European University Association</i>
FUD	Finanšu un uzskaites departaments
gs.	gadsimts
IKIN	„Izglītības kvalitāte: izpratne un novērtēšana”
IKT	Informācijas un komunikāciju tehnoloģijas
IzL	„Izglītības likums”
IZM	Izglītības un zinātnes ministrija
JVLMA	Jāzeps Vītols Latvijas Mūzikas akadēmija
Krp	kredītpunkts
lat.val.	latīņu valodā
LiepU	Liepājas Universitāte
LietvD	Lietvedības departaments
LJZA	Latvijas Jauno zinātnieku apvienība

LJZA TA	Latvijas Jauno zinātnieku apvienības Talantu akadēmija
LKK	Latvijas Kultūras koledža
LLU	Latvijas Lauksaimniecības universitāte
LMaA	Latvijas Mākslas akadēmija
LNAP	Latvijas Nacionālais attīstības plāns
LR	Latvijas Republika
LSPA	Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija
LU	Latvijas Universitāte
LU IS	Latvijas Universitātes Informatīvā sistēma
LU NAS	Latvijas Universitātes Normatīvo aktu sistēma
LZA	Latvijas Zinātņu akadēmija
LZP	Latvijas Zinātnes padome
MK	Ministru Kabinets
MOES	„Evaluación de la colaboración Española e internacional en programas de formación de docentes: un modelo para un nuevo proyecto futuro desarrollo en el espacio Europeo de educación superior”/„Spānijas sadarbības un starptautisko mācībspēku sagatavošanas programmu novērtējums: modelis nākotnes projektu attīstībā Eiropas vienotajā augstākās izglītības telpā”
n	skaits
OECD	Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>)
PN	Pedagoģijas nodaļa
PPF	Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
PPI	Pedagoģijas un psiholoģijas institūts
PPMF	Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
PZI	Pedagoģijas zinātniskais institūts
RAPLM	Reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrija
RPIVA	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija (Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola)
RSU	Rīgas Stradiņa universitāte
RTU	Rīgas Tehniskā universitāte
SDSPA	Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskolas „Attīstība”
sen.	seniors
SPSS	<i>The Statistical Package for Social Sciences</i> / Kvantitatīvo datu statistiskās apstrādes un analīzes programma
SSP	„Saskarsme studiju procesā”
SVID analīze	stipro un vājo pušu, iespēju un draudu analīze
TI	tālākizglītība
UNED	<i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i> / Spānijas Nacionālā Tālmācības universitāte
val.	valoda
ViA	Vidzemes Augstskola
VIAA	Valsts izglītības attīstības aģentūra

Promocijas darbā iekļauto tabulu rādītājs

Darba daļa	Tabulas numurs	Tabulas nosaukums	Lappuse
1.1.	1.1. tabula	Kvantitatīvo rādītāju izmaiņas augstākajā izglītībā Latvijā	33
1.1.	1.2. tabula	Prasības augstskolu akadēmiskajam personālam LR „Augstskolu likumā”	37- 38
1.2.	1.3. tabula	Augstskolu un koledžu akadēmiskā personāla vecuma struktūra	56
1.3.1.	1.4. tabula	Mācīšanās izpratne pieaugušo izglītībā	70
1.3.2.	1. 5. tabula	LLU docētāju tālākizglītības apjoma uzskaitē ārpus tālākizglītības programmas apguves	81
1.3.3.	1.6. tabula	Mācīšanās vietas un veidi	87
1.3.3.	1.7. tabula	Koleģiālā konsultēšana indivīda līmenī un organizācijā	94
1.3.3.	1.8. tabula	ERASMUS mobilitātes programmas veidi, aktivitātes un ilgums	96
2.1.1.	2.1. tabula	Pētījuma „Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā” posmi	114-115
2.1.2.	2.2. tabula	Pētījumā izmantoto metožu pārskats pētījuma posmos	122
2.1.2.	2.3. tabula	Pētījumā veikto aptauju pārskats	123
2.1.2.	2.4. tabula	Augstskolu docētājiem nākotnes darbībā nepieciešamās kompetences	124
2.1.2.	2.5. tabula	Dati par „Aptaujas anketa augstskolu docētājiem” (Aptauja -1) izlasi	126
2.1.2.	2.6. tabula	Fokusgrupu diskusiju dalībnieku skaits	128
2.2.1.	2.7. tabula	Pārskats par LU PPMF tālākizglītības programmām augstskolu docētājiem	139-140
2.2.3.	2.8. tabula	TI programmas AD dalībnieku nozīmīgākie ieguvumi	166
2.2.4.	2.9. tabula	Docētāju nākotnes darbībā nepieciešamo kompetenču saturs	174-176
2.2.4.	2.10. tabula	Aptaujas anketas Aptauja-1 respondentu skaitliskais sadalījums pēc pārstāvētās augstskolas	177
2.2.4.	2.11. tabula	Respondentu sadalījums pēc akadēmiskā darba stāža augstskolā	179
2.2.4.	2.12. tabula	Kompetenču ranžējums fokusgrupu diskusijās	193
2.2.4.	2.13. tabula	Kompetenču ranžējums fokusgrupas diskusijās: rezultāti pēc dalībnieku statusa (eksperts; docētājs; students)	194-195
2.2.4.	2.14. tabula	Kompetenču ranžējums fokusgrupas diskusijās: rezultāti pēc dalībnieku dzimuma	195-196
2.2.4.	2.15. tabula	Fokusgrupu diskusiju dalībnieku izvēlētās pieejas kompetenču ranžēšanā	198-199
2.2.4.	2.16. tabula	Kompetenču izpratnes un izpaušmes profesionālajā darbībā raksturojums	199-201
2.2.4.	2.17. tabula	Profesionālajā darbībā nepieciešamo kompetenču un profesionālās pilnveides vajadzību ranžējuma salīdzinājums	207
2.2.4.	2.18. tabula	Docētāju mācīšanās organizācijas formu tālākizglītībā izmantošanas pieredze	208
2.2.5.	2.19. tabula	Tālākizglītības programmu saturs docētāju kompetenču pilnveidei	212-214
2.2.5.	2.20. tabula	Mācīšanās metodes un paņēmieni tālākizglītības programmās	216

Promocijas darbā iekļauto attēlu rādītājs

Darba daļa	Attēla numurs	Attēla nosaukums	Lappuse
1.1.	1.1. attēls	Augstskolu docētāju profesionālās darbības jomas	34
1.1.	1.2.attēls	Docētāja funkcijas akadēmiskajā darbā	43
1.2.	1.3. attēls	Docētāja profesionālās darbības virzība	49
1.2.	1.4. attēls	Docēšana/ mācīšana: modelis, kā docētāji mācās	53
1.2.	1.5. attēls	Docētāju profesionālās attīstības matrica	55
1.2.	1.6. attēls	Cilvēka vajadzību taksonomija	57
1.2.	1.7. attēls	Profesionālās pilnveides vajadzību balanss tālākizglītībā	58
1.2.	1.8.attēls	Ilgspējīga docētāju profesionālā pilnveide	59
1.2.	1.9. attēls	Docētāju profesionālās pilnveides vajadzību veidošanās cikls	61
1.2.	1.10.attēls	Tālākizglītības piedāvājumu un profesionālās pilnveides vajadzības noteicošie faktori	61
1.3.1.	1.11. attēls	Izglītības kvalitātes nodrošināšanas līmeņi	64
1.3.1.	1.12. attēls	Klasiskā tālākizglītības tipoloģija	68
1.3.1.	1.13. attēls	Tālākizglītības iedalījums pēc formalizācijas pakāpes	69
1.3.1.	1.14. attēls	Tālākizglītības klasifikācija pēc pieejamības	71
1.3.1.	1.15. attēls	Augstskolu docētāju mācīšanās organizatoriskās formas tālākizglītībā	72
1.3.2	1.16.attēls	Docētāju profesionālās pilnveides iespējas formālajā tālākizglītībā	74
1.3.4.	1.17. attēls	Pedagoģiskās refleksijas pakāpes	102
1.4.	1.18. attēls	Holistiskā pieeja docētāju profesionālajai pilnveidei tālākizglītībā	110
2.1.1.	2.1. attēls	Pētījumā izmantoto metožu triangulācija	118
2.2.1.	2.2. attēls	Docētāju tālākizglītības/ profesionālās pilnveides izglītības programmas LU PPMF	139
2.2.1.	2.3. attēls	Augstskolu docētāju tālākizglītības LU institucionālās organizācijas struktūra	142
2.2.2.	2.4. attēls	Mācīšanās organizācijas formu izmantošana profesionālajai pilnveidei	149
2.2.3.	2.5. attēls	Programmas mērķa un satura novērtējums	153
2.2.3.	2.6. attēls	Satura atbilstība mērķim un plānotajiem rezultātiem	155
2.2.3.	2.7. attēls	Organizācijas formu, metožu un paņēmienu lietderīgums	156
2.2.3.	2.8. attēls	Laika izmantošanas lietderība	157
2.2.3.	2.9. attēls	Nepieciešamo tehnisko līdzekļu nodrošinājums	158
2.2.3.	2.10. attēls	Nepieciešamo izdales materiālu nodrošinājums	159
2.2.3.	2.11. attēls	Mācību telpas piemērotība nodarbību vajadzībām	160
2.2.3.	2.12. attēls	Kompetence un spēja reaģēt atbilstoši mācību situācijām	161
2.2.3.	2.13. attēls	Programmas īstenotāju komandas saskaņota darbība	162
2.2.3.	2.14. attēls	Sadarbības kvalitāte	163
2.2.3.	2.15. attēls	Iespēja mācīties no citiem programmas dalībniekiem	163
2.2.3.	2.16. attēls	Plānoto rezultātu sasniegšana	165
2.2.4.	2.17. attēls	Respondentu sadalījums pēc piederības izglītības tematiskajai grupai	178
2.2.4.	2.18. attēls	Respondentu sadalījums pēc piederības izglītības tematiskajai grupai (grupas datu analīzei)	178
2.2.4.	2.19. attēls	Respondentu sadalījums pēc akadēmiskā amata	178
2.2.4.	2.20. attēls	Aptaujas respondentu sadalījums pēc darba stāža akadēmiskā darbā augstskolā	179
2.2.4.	2.21. attēls	Augstskolu docētāju tālākizglītības satura nepieciešamība – vidējie rādītāji	180
2.2.4.	2.22. attēls	Tālākizglītības saturs, kas sekmētu profesionālās identitātes	

		izveidi	182
2.2.4.	2.23. attēls	Tālākizglītības saturs, kas veicinātu kompetenci studentu mācīšanās organizācijā	184
2.2.4.	2.24. attēls	Tālākizglītības saturs, kas veicinātu kompetenci studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšanā	185
2.2.4.	2.25. attēls	Tālākizglītības saturs, kas sekmētu mācīšanas/docēšanas kompetenci	185
2.2.4.	2.26. attēls	Tālākizglītības saturs, kas veicinātu kompetenci socializēties informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos	186
2.2.4.	2.27. attēls	Tālākizglītības saturs, kas veicinātu kompetenci Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšanā	186
2.2.4.	2.28. attēls	Tālākizglītības saturs, kas sekmētu kompetenci didaktisko inovāciju ieviešanā	187
2.2.4.	2.29. attēls	Tālākizglītības saturs, kas sekmētu Eiropas Savienības valodu kompetenci	187
2.2.4.	2.30. attēls	Tālākizglītības saturs, kas veicinātu kompetenci studiju programmu zinātniskā satura izvēlē un tā izmantošanas plānošanā praktiskajā studiju darbībā	188
2.2.4.	2.31. attēls	Tālākizglītības saturs, kas sekmētu kompetenci pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrādē	189
2.2.4.	2.32. attēls	Tālākizglītības saturs, kas veicinātu kompetenci didaktisko līdzekļu izveidē un izmantošanā, studentu kompetences attīstībai	189
2.2.4.	2.33. attēls	Augstskolu docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības satura komponentu korelācijas	190
2.3.	2.34. attēls	Augstskolu docētāju mācīšanās organizācijas formas: profesionālās pilnveides tālākizglītības koncepcijas pamats	220

**Atļauja izmantot projekta MOES pētījuma instrumentāriju un rezultātus
promocijas darbā (*confirmation letter*)**

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y
Didácticas Especiales



August 2011

Madrid

CONFIRMATION LETTER

To whom it may concern,

This letter is to confirm that **Sanita Baranova**, doctoral student of the University of Latvia may use in her PhD research the data obtained in the survey and focus-group discussions conducted in Latvia in 2006 within the international project „Evaluación de la colaboración Española e internacional en programas de formación de docentes: un modelo para un nuevo proyecto futuro desarrollo en el espacio Europeo de educación superior” (MOES)/ “Evaluation of Spanish cooperation and international teacher training programmes: the model for the development of future projects in the common European education space”. Sanita Baranova may use as well the research tools – the survey questionnaire and the guidelines of the focus-group discussions for obtaining subsequent comparative data. While describing and analysing the data of the research used in the PhD thesis, the corresponding references to the MOES project must be provided.



Dr. Antonio Medina-Rivilla
Professor of The National Distance Education
University (Universidad Nacional de Educación a
Distancia (UNED))
International manager of the MOES project

Dr. Antonio Medina Rivilla
Pº Senda del Rey, 7

Aptaujas anketas

5.1. pielikums

Aptauja-1

APTAUJAS ANKETA AUGSTSKOLU DOCĒTĀJIEM

Aicinām Jūs piedalīties pētījumā par augstskolas docētājiem nepieciešamajām kompetencēm un aktuālo tālākizglītības saturu – profesionālās pilnveides vajadzībām. Jūsu viedoklis ir ļoti būtisks šo jautājumu noskaidrošanai un situācijas uzlabošanai. Lūdzam atbildēt uz anketas jautājumiem, atzīmējot Jums pieņemamo atbilžu variantu, un, ierakstot savu viedokli.

Pētījumā iegūtie dati tiks izmantoti tikai apkopotā veidā starptautiskā izglītības projektā salīdzinošai situācijas analīzei un ieteikumu izstrādei augstākās izglītības kvalitātes pilnveidošanai.

Paldies par atsaucību!

* izvērtējumam obligāti nepieciešamie dati (lūdzu, rakstiet bez latviešu diakritiskajām zīmēm)

Vispārējās ziņas

Dzimums: *

Vīrietis ☐	Sieviete ☐

Augstskola (darba vieta): *

Noradiet savu augstskolu un programmu tipu:

Fakultāte: *

Nodaļa/ Katedra/ Institūts: *

Specialitāte: *

Amats: *

Mācībspēka stāžs (gados): *

A. Lūgums novērtēt augstskolu docētāju tālākizglītības saturu pēc tā nozīmīguma Jūsu profesionālajai pilnveidei, katru satura moduli un tā komponentus novērtējot skalā no 1 līdz 6 (1 - nav nepieciešams; 6 - ļoti nepieciešams). Būsim pateicīgi par satura komponentu papildinājumu!

1. Saturs, kas sekmētu manas profesionālās identitātes izveidi

a) Satura atbilstība manas izglītības institūcijas profilam un maniem profesionālajiem uzdevumiem

6 ☐	5 ☐	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐

b) Satura saistība ar manu profesionālās lietpratības sekmēšanu, tā orientācija uz personisku izaugsmi un studiju darbības uzlabošanu

6 ☐	5 ☐	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐

c) Saturs kļūst par motivācijas avotu man un citiem, ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi iesaistīties to veikšanā

6 ☐	5 ☐	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐

d) Cits saturs:

6 ☐	5 ☐	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐

2. Saturs, kas veicinātu manu kompetenci studiju programmu zinātniskā satura izvēlē un tā izmantošanas plānošanā praktiskajā studiju darbībā

a) Zināšanas par pedagoģiskā darba avotiem

6	5	4	3	2	1

b) Informācijas menedžments

6	5	4	3	2	1

c) Zināšanu konstruēšanas teorijas

6	5	4	3	2	1

d) Studiju organizācijas un metožu izvēles pamatojums

6	5	4	3	2	1

e) Augstskolas didaktikas pamati, lai orientētos docētāja darba specifiskā studiju programmu un kursu izstrādē

6	5	4	3	2	1

f) Cits saturs:

6	5	4	3	2	1

3. Saturs, kas sekmētu manu Eiropas Savienības valodu kompetenci

a) Vēl vienas valodas zināšanas

6	5	4	3	2	1

b) Vēl vienas valodas izmantošana studiju procesā

6	5	4	3	2	1

c) Vēl vienas valodas izmantošanas plānošana savas tālākizglītības nolūkos

6	5	4	3	2	1

d) Cits saturs:

6	5	4	3	2	1

4. Saturs, kas sekmētu manu mācīšanas (docēšanas) kompetenci

a) Atziņas par mācīšanu un mācīšanos, komunikāciju, motivāciju, utt.

6	5	4	3	2	1

b) Piemēroto metožu lietošana, to adaptācija verbālai un neverbālai komunikācijai studiju procesā

6	5	4	3	2	1

c) Orientācija uz studentu izvēli, kā respektēt un virzīt viņu izvēli

6	5	4	3	2	1

d) Sadarbības priekšrocību atpazīšana kopdarbībā ar citiem, risinot problēmas un sarežģījumus, kas radušies studiju procesā

6	5	4	3	2	1

e) Studentu problēmu risināšana, pirms tās pārvērtušās par docētāja problēmu

6	5	4	3	2	1

f) Katra studenta mācīšanās panākumu atpazīšana un respektēšana

6	5	4	3	2	1

g) Cits saturs:

6	5	4	3	2	1

5. Saturs, kas veicinātu manu kompetenci studentu mācīšanās organizācijā

a) Studiju kursu satura vienotība/veseluma izpratnes veidošanās, ņemot vērā visus elementus kopā un katru atsevišķi

6	5	4	3	2	1

b) Didaktiskās modelēšanas pieredzes attīstība savā praktiskajā pieredzē:

6	5	4	3	2	1

- Lekcijās

6	5	4	3	2	1

- Darbnīcās (*workshops*)

6	5	4	3	2	1

- Semināros

6	5	4	3	2	1

- Projektos

6	5	4	3	2	1

- Diskusijās

6	5	4	3	2	1

- Cits:

6	5	4	3	2	1

c) Inovatīvās pieredzes atbalstīšanas iespējas, lai risinātu problēmas, kas radušās praksē

6	5	4	3	2	1

d) Situāciju radīšana, kuras sekmē studentu kompetences veidošanos: lai students pats būtu nepārtrauktas personīgās mācīšanās iniciators/ plānotājs/meklētājs/vadītājs

6	5	4	3	2	1

e) Piemēroto darbību modelēšana, kas palīdzētu studentiem izprast zināšanu apguves procesu

6	5	4	3	2	1

f) Aktivitāšu plānošana, kas palīdz studenta izaugsmei

6	5	4	3	2	1

g) Piemēroto situāciju izvēle un veidošana, kurās tiek veicināta studentu pašaktivitāte/ aktīvā līdzdalība

6	5	4	3	2	1

h) Citu docētāju pieredzes izmantošanas iespējas studiju programmas un satura uzlabošanai, to adaptēšanai studentu vajadzībām

6	5	4	3	2	1

i) Cits saturs:

6	5	4	3	2	1

6. Saturs, kas veicinātu manu kompetenci didaktisko līdzekļu izveidē un izmantošanā, studentu kompetences attīstībai

a) Zināšanas par daudzveidīgiem didaktiskajiem līdzekļiem, ar kuru

6	5	4	3	2	1

palīdzību var veicināt studentu mācīšanos

b) Didaktisko līdzekļu izvēle, lai nodrošinātu programmas īstenošanu un studentu izaugsmi

6	5	4	3	2	1

c) Didaktisko līdzekļu veidošana, izstrāde un/vai esošo resursu pārveidošana studentu mācīšanās uzlabošanai

6	5	4	3	2	1

d) Komunikācijas un informācijas tehnoloģiju, piem., elektroniskā pasta, foruma un pasta, WebCT platformas u.c izmantošana studiju procesā

6	5	4	3	2	1

e) Jaunāko datortehnoloģiju izmantošana ikdienas darbā (*Excel, dreamweaver, photoshop* u.c.) studiju procesā

6	5	4	3	2	1

- Web visos variantos

6	5	4	3	2	1

- CD/DVD

6	5	4	3	2	1

- PDA/Telefonsakari utt.

6	5	4	3	2	1

- Elektroniskais pasts/ziņas utt.

6	5	4	3	2	1

- Čats

6	5	4	3	2	1

- Videokonferences utt.

6	5	4	3	2	1

- Cits:

6	5	4	3	2	1

f) Cits saturs:

6	5	4	3	2	1

7. Saturs, kas veicinātu manu kompetenci studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšanā

a) Informācijas vākšana novērtēšanas procesā

6	5	4	3	2	1

b) Novērtēšanas procedūra, tehnikas un instrumenti

6	5	4	3	2	1

c) Autonomās (patstāvīgas un atbildīgas) mācīšanās novērtējums

6	5	4	3	2	1

d) Studentu adaptācija jaunām situācijām

6	5	4	3	2	1

e) Studenta iniciatīvas novērtēšana

6	5	4	3	2	1

f) Studiju procesa kvalitātes novērtējums

6	5	4	3	2	1

g) Profesionālās kompetences pilnveides noteikšana

6	5	4	3	2	1

h) Cits saturs:

6	5	4	3	2	1

8. Saturs, kas veicinātu manu kompetenci Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijā novērtēšanā

a) Atšķirību un kultūru daudzveidības atzīšana un respektēšana

6	5	4	3	2	1

b) Pedagoģiskās pieejas atšķirībām un kultūru daudzveidībai

6	5	4	3	2	1

c) Zināšanas par citu valstu universitāšu izglītības sistēmām

6	5	4	3	2	1

d) Komunicēšana svešvalodā

6	5	4	3	2	1

e) Līdzdalība Eiropas studiju un tālākizglītības programmu izstrādē

6	5	4	3	2	1

f) Cits saturs:

6	5	4	3	2	1

9. Saturs, kas sekmētu manu kompetenci didaktisko inovāciju ieviešanā

a) Inovatīvo mācīšanas un mācīšanās situāciju izziņošana

6	5	4	3	2	1

b) Sistemātiska datu vākšana par inovatīvajām mācīšanas un mācīšanās situācijām (cilvēki, materiāli, utt.)

6	5	4	3	2	1

c) Novērošanā vai arī citā veidā iegūto datu par mācīšanu un mācīšanos inovatīvajās situācijās padziļinātā analīze

6	5	4	3	2	1

d) Iegūto datu un to interpretācijas kvalitātes novērtēšana

6	5	4	3	2	1

e) Patstāvīgo pētījumu veikšana atbilstu/risinājumu meklēšanai

6	5	4	3	2	1

f) Lēmuma pieņemšana par konsekvencēm darbības uzlabošanai, ja iegūtie rezultāti būs apstiprinoši

6	5	4	3	2	1

g) Aktīvā iesaistīšanās izmaiņu veikšanā savā mācīšanās un mācīšanās

6	5	4	3	2	1

h) Darbības izpēti (*action research*) ziņojumu izveide

6	5	4	3	2	1

i) Uzdevumu veikšana, kas pieprasa mācīšanas un mācīšanās procesu modelēšanas principu precīzu

6	5	4	3	2	1

ievērošanu

j) Cits saturs:

6	5	4	3	2	1

10. Saturs, kas sekmētu manu kompetenci pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrādē

a) Pētnieciskās metodes un pētījuma stratēģijas augstākās izglītības jomā

6	5	4	3	2	1

b) Aktuālo izglītības sistēmu izziņāšana

6	5	4	3	2	1

c) Augstskolas studiju un tālākizglītības procesu teorētiskie pamati

6	5	4	3	2	1

d) Novērtēšanas pamatnostādnes un novērtēšanas metožu izmantošana

6	5	4	3	2	1

e) Standartu un programmu (*curriculum*) izstrādes teorētiskie pamati un principi

6	5	4	3	2	1

f) Augstskolu docētāju tālākizglītības programmu pārzināšana

6	5	4	3	2	1

g) Pētniecisko projektu izstrāde un veikšana

6	5	4	3	2	1

h) Cits saturs:

6	5	4	3	2	1

11. Saturs, kas veicinātu manu kompetenci socializēties informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos

a) Darbs dažādu nozaru speciālistu grupās

6	5	4	3	2	1

b) Darbs dažādās grupās pie vienota temata

6	5	4	3	2	1

c) Tehnisko resursu integrēšana ikdienas studiju darbā (piemēram):

6	5	4	3	2	1

- Komunikācijas vajadzībām

6	5	4	3	2	1

- Darbam ar informāciju

6	5	4	3	2	1

- Studiju materiālu izstrādē

6	5	4	3	2	1

d) Cits saturs:

6	5	4	3	2	1

B. Lūgums sarindot augstskolu docētāju kompetences pēc to nozīmīguma Jūsu profesionālajā darbībā, katru kompetenci vērtējot no 1 līdz 11 (1- nav nepieciešama/vismazāk nepieciešama; 11- ļoti nepieciešama).

Kompetences

SARINDOT PĒC SVARĪGUMA (1, 2, 3... 11)

1. Profesionāla identitāte
2. Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas kompetenta plānošana praktiskajā studiju darbībā
3. Eiropas Savienības valodu kompetence
4. Mācīšanas/docēšanas kompetence
5. Studentu mācīšanās organizācijas kompetence
6. Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai
7. Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) kompetenta izvērtēšana
8. Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana
9. Didaktisko inovāciju ieviešana
10. Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde
11. Socializācija informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos

C.Lūgums nosaukt, kādā augstskolu docētāju tālākizglītības kursā vai programmā, vai kādā līdzīgā projektā (piemēram, starptautiskas studiju programmas īstenošanā), kas veicina eiropiešu sadarbību vienotajā Eiropas augstākās izglītības telpā, tika veicināta Jūsu augstskolas docētāja profesionālā pilnveide pedagoģiskās darbības jomā un īsi raksturot tā/tās saturu un organizāciju!

D.Ko vēl Jūs vēlētos piebilst anketā izvirzīto jautājumu kontekstā?

E.Ja Jūs vēlaties vairāk apspriest anketā izvirzītās problēmas vai saņemt atbildi uz kādu jautājumu, lūdzam, uzrakstiet savas koordinātes (e-pastu, telefonu u.c.):

2667

Ievadiet attēlā doto kodu *:

Pirms klikšķināt uz pogas "ANKETU IZPILDĪJU, NOSŪTĪT", lūdzu, pārliedzinieties par drošības koda ievades pareizību no attēla, nepareiza koda gadījumā rezultāts tiks anulēts. Paldies par atbildīgo attieksmi un veltīto laiku!

Atbildes nosūtīt uz datu bāzi *:

Aptaujas-2

Anketa augstskolu docētājiem

Aicinām Jūs piedalīties pētījumā par augstskolu docētāju tālākizglītību!

Izvēlieties piemērotāko/-ās atbildi/-es, atzīmējot ar „✓” un/ vai ierakstiet atbildi tai paredzētajā vietā!

Garantējam respondentu sniegtās informācijas konfidencialitāti – informācija tiks izmantota tikai apkopotā veidā.

1. Kādi bija motīvi Jūsu līdzdalībai tālākizglītības programmā „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse”?

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

2. Lūdzu, papildiniet tabulu!

Faktori, kas <u>veicina</u> augstskolu docētāju profesionālo pilnveidi	Faktori, kas <u>kavē</u> augstskolu docētāju profesionālo pilnveidi:
✓	✓
✓	✓
✓	✓

3. Jūsu iepriekšējā izglītība atbilst Jūsu docētā/-o studiju kursa/-u profilam augstskolā?

- ☐ Atbilst pilnībā
☐ Atbilst daļēji
☐ Neatbilst

4. Vai Jums ir iegūta pedagoģiskā izglītība:

- ☐ bakalaura līmenī
☐ maģistra līmenī
☐ nevienā no minētajiem

5. Lūdzu, novērtējiet apgalvojumu un pamatojiet savu atbildi:

Ikvienam augstskolas docētājam ir nepieciešams pilnveidot savu pedagoģisko kompetenci.

- ☐ Piekrītu, jo

☐ Nepiekrītu, jo.....

6. Kā Jūs pilnveidojat savu pedagoģisko kompetenci?

- ☐ Piedaloties tālākizglītības programmās (*lūdzu, miniet piemēru*)
☐ Piedaloties mobilitātes programmās (*lūdzu, miniet piemēru*)
☐ Lasot zinātnisko literatūru (*lūdzu, miniet piemēru*).....
☐ Piedaloties pieredzes bagātāku kolēģu nodarbībās
 Cita/-as atbilde/-es (*lūdzu, uzrakstiet*)
☐
☐
☐

7. Vai Jūs plānojat kādas izmaiņas savā profesionālajā darbībā pēc līdzdalības tālākizglītības programmā „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse”?

- ☐ Jā
☐ Nē

Ja plānojat, kādas?

- ☐
☐
☐

8. Kādas kompetences Jūs vēlētos pilnveidot augstskolu docētāju tālākizglītības programmās?

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

9. Lūdzu, uzrakstiet, kādi, Jūsaprāt, ir mūsdienu augstskolu docētāju profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas kritēriji?

- 1)
2)
3)
4)
5)
6)
7)
8)
9)
10)

10. Lūdzam sniegt informāciju par sevi

Jūsu dzimums:

- ☐ Sieviete
☐ Vīrietis

Jūsu vecums (gados):

Augstskola, ko esat beidzis:

Specialitāte:

Akadēmiskais/ zinātniskais grāds:

Augstskola, kurā strādājat:

Akadēmiskais amats:

Pedagoģiskā darba stāžs augstskolā:

Paldies, ka piedalījāties aptaujā!

Ja vēlaties saņemt e-pastā aptaujas rezultātu kopsavilkumu, lūdzam norādīt savu e-pasta adresi:

.....

Ja Jums ir zinātniska vai praktiska interese par augstskolu docētāju tālākizglītību, būsim priecīgi saņemt jautājumus, komentārus vai ierosinājumus! Lūdzam rakstīt uz e-pastu: Sanita.Baranova@lu.lv

16.06.2008.

Aptaujas anketa-3

Tālākizglītības programmas īstenošanas vērtējums

Programmas nosaukums – „Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse”/ „Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā”

Programmas apjoms – 160 stundas (4 kredītpunkti)

Vērtējiet pēc kritērijiem, apvelkot kādu no burtiem, kas apzīmē atbilstošu līmeni (A- augsts; L – labs, P - pietiekams; N – nepietiekams) un komentējiet savu vērtējumu!

1.Programmas mērķis un saturs

1.1. mērķa lietderīgums

A L P N

1.2. satura atbilstība mērķim un plānotajiem rezultātiem

A L P N

2. Nodarbības

2.1. organizācijas formu, metožu un paņēmieni lietderīgums

A L P N

2.2. laika izmantošanas lietderība

A L P N

2.3. nepieciešamo tehnisko līdzekļu nodrošinājums

A L P N

2.4. nepieciešamo izdales materiālu nodrošinājums

A L P N

2.5.mācību telpas piemērotība nodarbību vajadzībām

A L P N

3.Programmas un nodarbību vadītāji

3.1.kompetence un spēja reaģēt atbilstoši mācību situācijām

A L P N

3.2. programmas īstenotāju komandas saskaņota darbība

A L P N

4.Mijiedarbība starp dalībniekiem un programmas īstenotājiem

4.1. sadarbības savstarpējo attiecību kvalitāte

A L P N

4.2. iespēja mācīties no citiem programmas dalībniekiem

A L P N

5. Rezultāti

5.1. projektēto rezultātu sasniegšana

A L P N

5.2. visnozīmīgākais, ko ieguva programmā

5.3. manuprāt, šajā programmā nav jāiekļauj tēmas

5.4. ierosinu šo programmu papildināt ar tēmām

5.5. citi ierosinājumi

Paldies par atsaucību!

20__ . gada _____

Fokusgrupu diskusiju vadlīnijas

Norises vieta. Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes telpas.

Dalībnieki. Docētāji ar tālākizglītības programmu dalībnieku pieredzi (doktoranti, docētāji (ar akadēmiskā darba pieredzi vairāk kā 5 gadi; ar darba pieredzi līdz 5 gadi); eksperti – tālākizglītības programmu mācībspēki (mācību vadītāji); studējošo pārstāvji).

Tēma. Augstskolu docētājiem nākotnes darbībā nepieciešamo kompetenču novērtējums profesionālās pilnveides izpētes kontekstā.

Mērķis. Noskaidrot augstskolu docētāju – formālās tālākizglītības dalībnieku, ekspertu (tālākizglītības īstenotāju) un studējošo viedokli par augstskolas docētājiem nākotnes darbībā nepieciešamajām kompetencēm, profesionālās pilnveides vajadzībām un iespējām tālākizglītībā.

Diskusijas laikā ievērojamie noteikumi. Iespēja katram diskusijas dalībniekam brīvi izteikt savu viedokli, nebaidoties, ka tas nesakrīt ar citu grupas dalībnieku viedokli. Šajā diskusijā nav pareizu un nepareizu viedokļu. Dalībnieki izsakās pa vienam. Ja rodas kādas neskaidrības, dalībnieki uzdot jautājumus diskusijas vadītājam – moderatoram.

Datu fiksēšanas nepieciešamība. Fokusgrupu diskusijas laikā runātais tiek fiksēts audioierakstā diktofonā, lai rezultātus varētu transkribēt un izmantot apkopotā veidā.

Garantija par konfidencialitāti. Visa dalībnieku sniegtā informācija tiks izmantota tikai apkopotā veidā un izteikumi netiks saistīti ar konkrētu personu (personas dati tiks anonimizēti).

Fokusa grupas diskusijā izvirzītie jautājumi.

1. Lūgums raksturot, kādas ir galvenās docētāju profesionālās pilnveides vajadzības tālākizglītības procesā un kas tās nosaka. (*Jautājums precizēts 2011. g. diskusijai*)
2. Lūgums sarindot darba lapā piedāvātās augstskolu docētāju kompetences Eiropas augstākās izglītības telpā pēc to nozīmīguma, vadoties pēc dalībnieka individuālās pieredzes docētāja profesionālajā darbībā un studijās, katru kompetenci novērtējot no 1 līdz 11 (kur 1 – *nav nepieciešama/ vismazāk nepieciešama* un 11 – *ļoti nepieciešama*).
3. Izsakoties, lūgums argumentēt kompetenču ranžējumu (atsaucoties uz savu pieredzi, izvēlēto pieeju, izpratni u.tml.), īsi raksturot savu kā docētāja profesionālo pieredzi (darba stāžu, studiju jomu, kāda līmeņa studiju programmās – pamatstudiju, augstākā līmeņa studiju programmas utt.).
4. Vai ir vēl kādas augstskolas docētājam profesionālajā darbībā nepieciešamas kompetences, kuras šeit netika izvirzītas? Ja ir, lūgums tās nosaukt! (*Jautājums precizēts 2011. g. diskusijai*)
5. Kādas tālākizglītības organizatoriskās iespējas sekmē augstskolu docētājiem nākotnes darbībā nepieciešamās kompetences? (*Jautājums precizēts 2011. g. diskusijai*)

Fokusgrupu diskusijas noslēgums. Moderators apkopo galvenos diskusijas rezultātus un dot atgriezenisko saiti par diskusijas norisi kopumā, pasakās diskusijas dalībniekiem par līdzdalību.

Fokusgrupu diskusijas dalībnieka darba lapa

Dati par diskusijas dalībnieku:

Valsts:

Augstskola:

Ieņemamais amats:

Darba stāžs augstskolā:

Lūgums novērtēt un sarindot kompetences pēc to nozīmīguma Jūsu profesionālajā darbībā Eiropas vienotajā augstākās izglītības telpā skalā no 1 līdz 11 punktiem (kur 1 – *nav nepieciešama/ vismazāk nepieciešama* un 11 – *ļoti nepieciešama*).

Kompetences	Ranžējums pēc personiskā nozīmīguma (no 1 līdz 11)	Piezīmes
<i>Profesionālā identitāte</i>		
<i>Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā</i>		
<i>Eiropas Savienības valodu kompetence</i>		
<i>Mācīšanas/ docēšanas kompetence</i>		
<i>Studentu mācīšanās organizācijas kompetence</i>		
<i>Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai</i>		
<i>Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana</i>		
<i>Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana</i>		
<i>Didaktisko inovāciju ieviešana</i>		
<i>Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde</i>		
<i>Socializācija informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos</i>		

Fokusgrupu diskusiju dalībnieku dati

Apzīmējumi fokusgrupas diskusijā dalībnieka pārstāvētajam statusam/lomai:

	pārstāv pilnībā
	pārstāv daļēji
	nepārstāv

Fokusgrupas diskusiju dalībnieku kodi transkripcijā	Dalībnieka raksturojums	Eksperts	Docētājs	Students
F06_01	Asociētā profesore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Docētāju tālākizglītības programmas mācībspēks. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība un Dabaszinātnes, matemātika un informācijas tehnoloģijas.</i>			
F06_02	Profesore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā, augstskolas struktūrvienības vadītāja. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība.</i>			
F06_03	Profesore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Docētāju tālākizglītības programmas direktore un mācībspēks. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība.</i>			
F06_04	Profesore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība.</i>			
F06_05	Lektore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Doktorante. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība.</i>			
F06_06	Lektore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Doktorante. Docētāju tālākizglītības programmas (doktorantūras ietvaros) dalībniece. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Humanitārās zinātnes un māksla un Izglītība.</i>			
F06_07	Doktorante ar docēšanas pieredzi (profesora asistenta praksē) mazāk kā 2 gadi. Studiju pieredze atšķirīgās nozarēs. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Dabaszinātnes, matemātika un informācijas tehnoloģijas un Izglītība.</i>			
F06_08	Docētājs ar mazāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Sākotnējā darba un studiju pieredze augstskolā iegūta ārpus Latvijas. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Humanitārās zinātnes un māksla.</i>			
F06_09	Maģistrantūras studente ar studiju pieredzi citā augstskolā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība.</i>			
F06_10	Maģistrantūras studente bez studiju pieredzes citā augstskolā. Profesionālā pieredze sabiedrisko attiecību jomā pašvaldībā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība.</i>			
F06_11	Vācijas universitātes profesors ar vairāk kā 5 gadu			

	pieredzi augstskolas darbā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība</i> .			
F06_12	Lektore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Doktorante. Studiju programmas direktore. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Humanitārās zinātnes un māksla un Izglītība</i> .			
F06_13	Profesore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Docētāju tālākizglītības programmas mācībspēks. Pieredze valsts izglītības politikas veidošanā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība</i> .			
F06_14	Profesore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Docētāju tālākizglītības programmas mācībspēks. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība</i> .			
F06_15	Maģistrantūras studente bez studiju pieredzes citā augstskolā. Profesionālā pieredze studiju procesa atbalsta sistēmā augstskolā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība</i> .			
F06_16	Lektore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Doktorante. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Inženierzinātnes, ražošana un būvniecība un Izglītība</i> .			
F06_17	Profesore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Docētāju tālākizglītības programmas direktore un mācībspēks. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība</i> .			
F06_18	Lektore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Docētāju tālākizglītības programmas dalībniece. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Humanitārās zinātnes un māksla un Izglītība</i> .			
F06_19	Docents ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Bijis docētāju tālākizglītības programmas dalībnieks (no šīs pozīcijas arī piedalās diskusijā). Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Humanitārās zinātnes un māksla..</i>			
F06_20	Lektore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Pieredze arī studiju metodiķa darbā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Dabaszinātnes, matemātika un informācijas tehnoloģijas</i> .			
F06_21	Studente ar studiju pieredzi citā augstskolā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Veselības aprūpe un sociālā labklājība</i> .			
F11_22	Asociētā profesore ar vairāk kā 5 gadu darba pieredzi augstskolā. Docētāju tālākizglītības programmas mācībspēks. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība un Sociālās zinātnes, komerczinības un tiesības</i> .			
F11_23	Docētāja pieredze mazāka kā 2 gadi. Doktorants. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Sociālās zinātnes, komerczinības un tiesības</i> .			
F11_24	Docētājas pieredze vairāk kā 5 gadi. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Humanitārās</i>			

	<i>zinātnes un māksla un Izglītība.</i>			
F11_25	Docētāja pieredze mazāka kā 2 gadi. Doktorante. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Humanitārās zinātnes un māksla.</i>			
F11_26	Docētāja pieredze vairāk kā 5 gadi. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Dabaszinātnes, matemātika un informācijas tehnoloģijas</i>			
F11_27	Docētāja pieredze vairāk kā 5 gadi. Doktorante. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība un Humanitārās zinātnes un māksla.</i>			
F11_28	Docētāja darba pieredze vairāk kā 5 gadi koledžā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Pakalpojumi.</i>			
F11_29	Docētāja darba pieredze vairāk kā 5 gadi. Programmas direktore.			
F11_30	Docētāja darba pieredze mazāk kā 5 gadi koledžā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Dabaszinātnes, matemātika un informācijas tehnoloģijas un Veselības aprūpe un sociālā labklājība.</i>			
F11_31	Docētāja darba pieredze vairāk kā 5 gadi koledžā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Veselības aprūpe un sociālā labklājība.</i>			
F11_32	Docētāja darba pieredze mazāka kā 2 gadi koledžā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Inženierzinātnes, ražošana un būvniecība.</i>			
F11_33	Docētāja darba pieredzes nav. Doktorante. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Izglītība.</i>			
F11_34	Docētāja darba pieredzes nav. Doktorante. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Dabaszinātnes, matemātika un informācijas tehnoloģijas.</i>			
F11_35	Docētāja darba pieredze mazāka kā 2 gadi koledžā. Pārstāvētā izglītības tematiskā grupa: <i>Pakalpojumi.</i>			

Fokusgrupu diskusiju audioierakstu transkripcijas

9.1. pielikums

Fokusgrupas diskusijas transkripcija Nr. 1

Moderatore: Latvijas Universitātes asoc. profesore Dr. paed. **Zanda Rubene (Z.R.)**

Fokusgrupas dalībnieki: 12 (2 ekspertes (1 docētāju tālākizglītības programmas direktore un tālākizglītotāja; 1 – docētāju tālākizglītības programmas mācībspēks); 7 docētāji; 3 studenti)

Fokusgrupas norises vieta: LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, A-116. kabinets

Fokusgrupas norises laiks: 2006. gada 1. jūnijs

Fokusgrupas norises ilgums: 45 min.

Fokusgrupas audio ierakstu un tā transkripciju veica: Latvijas Universitātes Pedagoģijas maģistra studiju programmas studente Sanita Baranova

Z.R. Labdien, mīlie kolēģi, šodien mums ir fokusgrupas diskusija starptautiskā projekta ietvaros. Jūs tiekat lūgti sarindot sekojošās kompetences pēc to svarīguma Eiropas augstākās izglītības telpā. Jūs tiekat lūgti arī aizpildīt augšā sadaļu *dati par diskusijas dalībnieku*, ņemot vērā diskusijas dalībnieku sastāvam piesaistītās grupas – vai jūs esat profesors/ docētājs ar vairāk kā 5 gadu pieredzi izglītības darbā universitātē vai jaunais profesors/ docētājs ar darba pieredzi +/- 2 gadi. Otrā grupa ir eksperti: augstskolu docētāji, kuri sagatavo augstskolu mācībspēkus; izglītības iestāžu vadītāji (ar pieredzi inovāciju ieviešanā studiju programmās, programmu veidošanā, utt., ja iespējams, eiropieši); profesoru grupu vadītāji; studiju programmu konsultanti/ metodiķi. Un trešā grupa studenti: studenti, kuri iegūst otru augstāko izglītību; vēlams, lai viņi būtu iepriekš studējuši kādā citā augstskolā. Visbeidzot absolventi, kuru ieguvuši vairāk kā 50% lekciju kredītus; profesionālā pieredze; pieredze kursu vadīšanā, docēšanā; metodikā.

Domājiet par šo kompetenču ranžēšanu atkarībā no tās profesijas vai izglītības jomas, kurā jūs strādājat. Tiem, kuriem ir divas augstākās izglītības, domājiet tieši par savu pamatzglītību. Es kā moderators mēģināšu diskusiju vadīt tādējādi, lai katra no minētajām trijām lielajām grupām- profesors/ docētājs, eksperts vai students tiktu pie vārda. Tā kā, mīlie studenti, jūs esat ļoti daudz šobrīd, mums būs jādod iespēja izteikties visiem. Un man būtu tāds jautājums – visai vienkāršs: Kāpēc noteiktai kompetencei jūs iedevāt 11, 10 vai 9 punktus? Sāksim ar šo maksimālo punktu skaitu- 11, 10 vai 9. Welche Kompetenz haben Sie 11, 10 oder 9 gegeben und warum? Kurš gribētu sākt? Man lūgums ir tāds, kad jūs sākat runāt, jums jāstādās priekšā, pie kuras grupas jūs piederat un kas jūs esat- programmu vadītājs vai mācībspēks vai students.

F06_01 Esmu šīs tālākizglītības programmas organizatoru grupā un augstskolas asociētā profesore. **[PR]** Tad, kad izvēlējos un ranžēju kompetences ļoti grūti bija izdalīt kaut kādu vienu konkrētu kompetenci, kura būtu vairāk nozīmīga nekā pārējās. **[PR]** **[KR]** Un mana pieeja ranžējot šīs kompetences bija tāda- kas būtu, tas ar ko es sāktu analizēt savu darbību. Tātad pamatā ir manas darbības analīze. **[KR]** Un tad, kad es sāktu analizēt savu darbu, tad es ar šīm 11 ballēm, šo vērtējumu, punktiem ieliku šo – kompetenta *profesionāla identitāte*- **[KI]** vai es pati saprotu, kas es esmu. Droši vispirms man jāsāk vērtēt sava darbība ar to, ka es saprotu, kas es esmu, kur ir mana vieta, kādas ir manas funkcijas, kāda ir mana atbildība. It sevišķi akcentējot vārdu *atbildība*; man ļoti žēl, ka te nekur starp tām kompetencēm nav šīs atbildības. Un es to it kā saprotu zem šīs identitātes, tādēļ to es liku kā pašu, pašu, pašu svarīgāko. **[KI]** Nākošais, ko es darītu, tad ja es sāktu programmu veidot, tad tā ir *pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu kompetenta izstrāde*. **[KI]** Tātad man ir jāprot brīvi, atbilstoši studenta vajadzībām, mērķiem kādi ir augstskolas darbībā, tātad pirmkārt tā ir prasme pētīt- pētīt savu darbu, pētīt procesus gan praksē, gan zinātnē un ielikt iekšā izglītības programmā. **[KI]** Tādēļ es to uzskatu, to kā tikpat nozīmīgu, bet varētu likt kā nākošo soli, par ko man ir jādomā. Tātad es saprotu, kas es esmu, es saprotu, kā veidot programmas, tas ir 10. Un 9- nu galu galā man ir arī tad kad es veidoju programmas, kad es saprotu, kas es esmu, kāda ir mana atbildība, tad nākošais ir šī *mācīšanas, docēšanas kompetence*, **[KI]** man jāsaprot, kā es varu vadīt studentu darbu, kāda ir mana darbība, lai students būtu pētnieciski orientēts, lai viņš būtu iesaistīts aktīvā studiju darbā. **[KI]** Tādēļ man ir šie pirmie trīs. Bet tiešām nozīmīgi ir visi vienādi. Bet es izgāju no savas darbības- par ko, kādā secībā es domātu tad, kad sāktu izvērtēt savu darbu.

F06_02 Esmu profesore Pedagoģijas nodaļā, docēju studiju kursus. **[KR]** Kompetences vērtēju kā docētāja. **[KR]** **[AR]** Attiecībā uz darba devēju es šeit mazāk redzu šos rādītājus, tāpēc es kā docētāja tomēr tos vērtēju. **[AR]** Manuprāt, ir tā, būtībā līdzīgi kā kolēģei – es 11 liku pirmajam – kompetenta *profesionālā identitāte* un tikpat blakus es lieku ceturto- *mācīšanas (docēšanas) kompetence*, jo tas, manuprāt, ļoti sakrīt un ir būtiskākais manā darbā. Un tad, ja es izeju no ceturtā – no *mācīšanas/docēšanas kompetences*, tad es savilku ķeksīšus visām tām kompetencēm, kas būtībā pakārtojas docēšanas kompetencei. Un tāpēc es piekrītu kolēģēm, kuras jau teica, ka šeit daudz kas sasaucas. Un tāpat es varu gan 2. gan 5., gan 6., 7. gan 9. likt zem šī ceturtā, jo man ir jāprot kompetenti *izvēlēties didaktiskos līdzekļus*, man ir jāprot organizēt studentu mācīšanos, man ir noteikti jāievieš inovācijas, kādas ir utt. Tāpēc man te viss ļoti sasaucas, kaut arī es formāli liku 9, 8, 7, 6 punkti. Un tad vēl es esmu atzīmējusi ar citām zīmītēm, piemēram, 3.- *Eiropas Savienības valodu kompetence* ieliku 9, jo lai es varētu izvērtēt 8. punktu- *Eiropas augstākās izglītības dimensijas realizācijas kompetenta novērtēšana*, man ir jāzina valodas, kaut arī šīm dimensijām man ir iznāk tikai četri ielikt ranžējot. Tāpat 3., 8., un 10. punkts, manuprāt, atkal ir skatāmi vienotā blokā. Un līdz ar to ir ļoti grūti saranžēt. Un tādēļ 1 punktu es ieliku ne jau tāpēc, ka tas būtu mazāk nozīmīgs- vienpadsmitais punkts – *Kompetenta sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos* – punkts, bet vienkārši tāpēc, ka man tā iznāk, ja ir jāranžē. Bet būtībā jau, kāds tad ir galamērķis – tā ir mana sociālā rīcība un tas ir tikpat vienlīdz svarīgi, cik likt 11 šajā punktā. Paldies, tās ir manas pārdomas un neizpratne zināmā mērā.

Z.R. Jā, paldies! Man ir viens papildjautājums – ja Jūs runātu kā izglītības iestādes vadītājs, kā darba devējs, vai jūsu viedoklis atšķirtos, ja jūs domātu par cilvēku, tāpat profesionālu pieņemšanu darbā?

F06_02 **[AR]** Faktiski ļoti maz atšķirtos. Varbūt tad, ja es būtu „tīrs” darba devējs un domātu vairāk kā administrators, es skatītos, kā mans darbinieks pārvalda valodas, kā viņš pārzina Eiropas visas inovācijas un kā tad viņš tālāk var strādāt – veidot programmas un būt noderīgs savā kolektīvā, nevis tikai docēt vien savu kursu. Bet vairāk atšķirības es šeit nesaskatu. **[AR]**

F06_03 **[PR]** Man bija tā pati problēma: novērtēt, saranžēt – es personīgi nevaru to izdarīt. Un es pateikšu arī, kāpēc. Es šo anketu veidotu sekojoši. Es uzskatu, ka kompetenta *profesionālā identitāte* ietver visu un viņa ir līdzvērtīga. Un pastāv arī tāda pieeja, ka kompetences neranžē. Bet es šinī gadījumā pieturos pie tā viedokļa, ka kompetentu profesionālo identitāti dod viss pārējais summā, piekrītot idejai, ka viss ir ļoti cieši saistīts, viens otru papildina. **[PR]** Jo arī piekrītot un papildinot iepriekšējo runātāju, valodu kompetence ved pie inovācijām, valodu kompetence ved pie pētnieciskā darba un principā, ja nav šī valodu kompetence, tad nav iespējas vispār īstenot līdzvērtīgu, konkurētspējīgu izglītības procesu nevienā punktā. Es vēl šīs te kompetences papildinātu ar vēl sekojošām: protams ļoti svarīgi ir, ja mēs izprotam, ko nozīmē, tāpat ir kompetences, kuras vēl varētu šeit papildināt, **[KI]** es liktu klāt arī sevis kā profesionāla apzināšanās, savas misijas apzināšanās, tās ir arī manas kā augstskolas pasniedzēja vērtības, kas šai identitātē iekļaujas un tīri arī personības īpašības – runas kultūra, mana attieksme, mans optimisms utt. tas viss pieder pie *profesionālās identitātes*. **[KI]** Un tāpēc es uzskatu, kas tas viss ir kopums.

Es esmu arī ne tikai profesore, bet arī augstskolu mācībspēku programmas direktore. Un, veidojot šo programmu mācībspēkiem, tie ir jautājumi, kas principā vijas cauri visai programmai, katrai nodarbībai, katrai sarunai, katram uzdevumam, ko mēs darām. Lūk, visi šie kopējie aspekti, jo te varētu tā turpināt šo te kopsaucēju tālāk, jo mācīšana nav atraujama no mācīšanās organizācijas. Viss iet kopā. Tā kā es šeit neranžētu, man šeit būtu cita pieeja, bet var būt arī tāda, kā te.

F06_04 Es šobrīd sevi identificēju kā programmu veidotāju un augstskolu docētāju. Protams, ja es skatos no šī viedokļa mans ir šāds ranžējums: es lieku pirmo vietu 11. punktam – *kompetenta sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos*. Kāpēc es to daru? Tāpēc, ka man ir mācīšanas kompetence, man ir pieredze mācīšanās organizācijā, man nav problēmas ar manu identitāti. **[KR]** Tāpat es šīs trīs liktu pilnīgi citādākas, jo tās ir tās problēmas priekš manis, kur es gribētu tālāk izglītoties priekš sevis. **[KR]** Nākošais tad būtu *Eiropas augstākās izglītības dimensijas realizācijas kompetenta novērtēšana*. Mums ir augstskolas izglītības programma un pamatā tajā ir ņemtas vērā šīs kompetences, bet varbūt mums vajadzētu tās saskaņot vienotā Eiropas izglītības telpā. Un trešo es liktu *didaktisko inovāciju kompetentu ieviešanu*, **[KR]** kas šobrīd ir problēma, īpaši, ņemot vērā dažādu specialitāšu pārstāvjus docētāju tālākizglītībā: viena grupa, kuriem ir pedagoģiskā izglītības un otra grupa ir augstskolu docētāji, kuriem pedagoģiskās izglītības nav. **[KR]**

F06_05 Es arī no mācībspēku puses gribētu pilnīgi piekrist profesorei **F06_03**, **[PR]** jo es uzskatu, ka būtībā, tiešām, vai ir jēga visu šo sarindot pēc svarīguma, ja viss ir ietverts, es nevaru izstrādāt kompetenti pētnieciski orientētu augstākās izglītības programmu, ja es neesmu informēta par šīm inovācijām, ja es

nezinu, kā šis inovācijas jāievieš, ja man nav šo Eiropas valodu kompetences, tad būtībā ranžējot tiek izslēgts kaut kas, tas ir jāuztver, kā viens vesels, kā kopums. [PR]Tā kā tas ir mans viedoklis.

Z.R. Vai es pareizi sapratu, ka Tu tomēr izcel valodu kompetenci?

F06_05 Nē, es saku, ka tas iet vienlīdz, tas notiek vienlaicīgi manī kā cilvēkā... Ja manī ir šī *profesionālā identitāte*, tas iet kopā ar šo *valodu kompetenci* ar visu pārējo. Tāpēc nav iespējams ranžēt pēc svarīguma.

Z.R. Paldies! Mīlie kolēģi, lūdzu vēlreiz atcerēties, ka mums ir jāidentificē sevi ar kādu no pētījumā iesaistītajām grupām. Tu esi students ar pieredzi kursu vadīšanā, docēšanā un metodikā. Bet no tā, ko tu teici, man vienalga šķiet, ka tu liki uzsvāru, ka bez šīm Eiropas Savienības valodu zināšanām viss pārējais tā kā nav realizējams līdz maksimumam.

F06_05 [KI] Protams, ja es gribu iepazīt jaunāko, kas ir un darīt to tieši, izmantot to savā darbā, bez tā es nevaru, jo tad es neuzzināšu neko par inovācijām, bet tas jau notiek vienlaicīgi, tas jau manī ir, ja tās zināšanas man ir, tad arī tas pārējais manī veidojas. To nevar nodalīt, kas būs pirmais, kas būs otrais, un, kas būs trešais. Jo apgūstot valodas veidojas jau arī šī kompetentā profesionālā identitāte. Tas nav process, ka šodien šajā stundā es daru to, nākamā kaut ko citu. [KI] Tas tā nav. Manuprāt. Es tikai savu viedokli izsaku.

Z.R. Es tagad vērsos gan pie **F06_05**, gan pie pārējiem augstskolu mācībspēku kursu dalībniekiem. Pieņemsim, ka svešvalodu zināšanas mums ir, ko mēs gaidām no šiem kursiem – no augstskolas didaktikas kursiem?

F06_06 Es pašlaik apmeklēju šos kursus. [KR]Ranžējot es arī skatījos no pieejas, kas man noderēs kā docētājam, jo es jau esmu arī docētājs ar 12 gadu stāžu. Man ir pedagoģiskā un filoloģiskā izglītība. Un tomēr līdzīgi kā šeit jau kolēģi minēja, pirmajā vietā man ir *kompetenta profesionālā identitāte*. Šajosursos pašlaik acīmredzot ir tas galvenais ieguvums, ka es spēju salīdzināt un asociēt sevi ar citu specialitāšu docētājiem, jo mums grupā ir gan mediķi, gan biologi, gan arī atrast šo kopsaucēju, kas mums viesiem ir kā augstskolu docētājiem. [KR] Otrais izriet man kā filologam – *Eiropas Savienības valodu kompetence*. Un tad tālāk ir trīs nākošie tad būtu pakārtoti, *mācīšanas, docēšanas kompetence, studiju programmu satura izvēle, studentu mācīšanas organizēšanas kompetence*, kuras īsti es nevaru izvērtēt. Man ir grūti spriest par to – teiksim, Eiropas dimensijas, didaktisko inovāciju kompetentu ieviešanu, jo es neesmu bez priekšzināšanām, es jau par to zināju, tāpēc ieguvums ir tie pirmie.

F06_07 Man ir nedaudz cits viedoklis. Es kā pirmo liku *studentu mācīšanās organizēšanas kompetenci*. Ja es kā topošais augstskolas docētājs – man neko nedod visas šīs zināšanas, [KI] ja es nespēju tās kompetenti palīdzēt studentiem apgūt. Tas neko nedod, bet no otras puses, ja es visu to nezinu, es arī viņiem nevaru palīdzēt. [KI] Te ir tā dilemma. [PR] Es tomēr liku centrā studentus- ka tas ir tas pats galvenais un tie pārējie, es piekrišu jums, ka grūti izdalīt galveno – bez valodām nevar, bez inovācijām nevar, bet ja to nevar „pasniegt” studentiem, tad ko mums kā docētājiem tas dod. Pētniecība vien tad paliek. [PR]

F06_08 [KR]Arī es esmu pirmajā vietā 11 punktus lisis *studentu mācīšanās organizācijas kompetencei*. Tomēr centrā ir students. [KR] Mēs skatāmies uz pasniedzējiem. Mēs pasniedzēji varam slikti mācīt un ļoti labi mācīt, viduvēji vai kā. Vienam, studentam tas palīdz, citam ne. Var būt ļoti rezultāti ar sliktu pasniedzēju un arī otrādi. [KR]Tā kā es domāju, ka students ir tas galvenais un ka mēs varam palīdzēt studentam neatkarīgi no veida, kā mēs mācām, lai students mācītos labi un tādēļ es arī liktu 11 punktus *studentu mācīšanās organizācijas kompetencei*. [KR]

Z.R. Paldies, man ir jautājums – kas ir slikts pasniedzējs, domājot par kompetencēm vai par kompetenču trūkumu? Tas izskanēja Jūsu tikko teiktajā.

F06_08 Jā. Nu slikts pasniedzējs tas jau ir ļoti subjektīvi. Kā kuram, kas vienam ir labs, tas otram slikts. Daži no maniem studentiem noteikti domā, ka es esmu slikts pasniedzējs, cits atkal domā, ka es esmu labs. Tas ir tāpēc, ka mēs mācāmies – studenti mācās dažādi, viņiem ir dažādas gaidas attiecībā uz pasniedzēju un nevar izdabāt visiem.

Z.R. Bet, kas ir par iemeslu, ka daži studenti uzskata, ka pasniedzējs ir slikts...Tas varbūt ir jautājums arī studentiem. Un kādam viņam jābūt, lai viņa būtu *labs* ?

F06_09 Tas kritērijs vairāk vai mazāk ir – es varu tikai savu viedokli izteikt, bet es domāju, ka vairāki arī tam pievienosies, ka pasniedzējs, lai cik tas priekšmets ir neinteresants, varbūt nesaistošs, bet viņš tic tam, ko viņš runā. [KI] Lai viņš ienāk iekšā ar savu pārliecību. [KI]Man ir *kompetenta profesionālā identitāte* – 10 punkti. Kā pirmā svarīgākā man bija – *kompetenta sociālā rīcība sabiedrības izaicinājuma apstākļos*. [KI]Noreāģēt tajā situācijā, tātad es izvērtēju situāciju – kas tad šinī brīdī tas asākais – sajust

to, tātad kā lakmusa papīriņš noreagēt un tad, izvērtējot viņu caur savu identitātes prizmu, es attiecīgi reaģēju. [KI] Izstrādāju vai strādāju, plānoju savu darbību – to es tā attiecīgi liku kā 9. Tā ir mana studenta pozīcija. [KI] Man ir svarīgi, lai tas process, kurā es iesaistos ir adekvāti novērtēts, izvērtēts, lai tas ir zinātniski pamatots. Lai es zinu, kāds tam būs rezultāts. [KI]

Z.R. Pieņemot to, ka pasniedzējs ir cilvēks, kurš strauji reaģē uz sociālās pasaules pārmaiņām un viņš tic tam, ko viņš dara. Tas būtu tas galvenais?

F06_09 Jā, jo es kā students arī noticu viņam... tajā brīdī, es varbūt nepieslēdzos jebkurā situācijā, kad viņš man kaut ko stāsta, neesmu apzinīgs, bet es redzu, ka tā atdeve un tā attieksme, kas tiek pausta man tiek piedāvāti fakti, ir teorija, bet ir kaut kāda situācija- kaut vai raksts no žurnāla- *klausieties ir tāda un tāda situācija tiek runāts par to un to un kā jūs domājat*- uzreiz veidojas diskusija un tad saslēdzās tā ķēdīte kopā. Tā viela nav kaut kas izolēts, izrauts no konteksta.

F06_07 [AR] Tagad es runāju no mācībspēka pozīcijas, kad teiksim, kursu analizējot ar studentiem, kas viņiem palīdzējis mācīties, kas traucējis, kur bijusi pasniedzēja vaina, kur viņu pašu vaina. [AR] Un tur ļoti, vairumā izkristalizējās doma, [KI] ka labs pasniedzējs ir tas, kurš var to savu sarežģīto priekšmetu izstāstīt vienkārši, tā lai katram paliek skaidrs; otrs, tas ko jūs teicāt – ieinteresētība, kad radās pārliecība un es šeit varu palīdzēt saprast, ko man ar to darīt tālāk. [KI]

Z.R. Tad tā sanāk ir *mācīšanas kompetence*.

F06_07 Jā, tas ir no studentu viedokļa, ko es izlasīju, ko viņi analizējuši, kas viņiem patika, kas viņiem traucē.

Z.R. Paldies!

F06_10 Es esmu studente. Labs pasniedzējs ir tas, kurš tevi kā studentu uzskata kā personību un, ja ņem vērā tavas vajadzības, tavas intereses. Tas ir tas par ko kolēģi runāja, ja tevi ņem vērā, ja uz tevi skatās kā uz personību, ja apzinās tavas vajadzības intereses un būvē zinātnisko saturu, ņemto vērā tavas vajadzības.

Z.R. Par kuru tad no minētajiem punktiem ir runa?

F06_10 Nu īstenībā es teiktu, ka tas ir pirmais. Te man ir 10 ielikts un 11 man bija ielikts otrajā – lai tiešām ir tas *zinātniskais saturs*. Tas ir tas, ar ko es nāku iekšā auditorijā – tas ir zinātniskais saturs un tā ir plānošana. Bet es ieeju iekšā un es tiešām esmu tas lakmusa papīriņš, kas [KI] izpēta situāciju, es zinu, ko šiem studentiem vajag, apzinos viņu vajadzības, intereses un tad šo zinātnisko saturu jau mēģinu sasaistīt un pārveidot atbilstoši šīm vajadzībām. [KI] Un tad šajā gadījumā man liekas, ka ieguvēji ir abi. Es esmu iedevusi to, kas man ir jāiedod, bet ņemot vērā, studentu vajadzības. Viņi no manis saņem, to, ko viņiem vajag.

F06_02 Bet jūs tagad runājat par interesēm, vajadzībām arī par zinātniskumu, bet ir jau liela šī studentu auditorija – 50, 60, 70 studentu, bet kas tad ir vajadzīgs īsti šiem studentiem, kā tad tikt īsti tam pasniedzējam galā gan ar zinātniskumu, gan apmierināt visu vajadzības – auditorija jau nav viendabīga un ne visi to gaida?!

F06_10 Tas ir viens no lielajiem jautājumiem.

F06_04 Jā, bet atbilde arī bija, ka ir vajadzīga kompetence- *studiju programmu zinātniskā satura kompetenta plānošana praktiskajā studiju darbībā*.

F06_02 Jā, laba bija atbilde.

F06_10 Ja drīkstu arī piebilst, tad 9 punkti man arī bija *kompetentai sociālajai rīcībai informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos*. [KI] Tātad nu principā tas ir arī tas, ko es arī izskaidroju – tā ir sociālā rīcība – es iegāju ar zinātnisko saturu, es izpētīju, sāku būvēt to mācību procesu tā, lai būtu mācīšanās pārsvarā. [KI] Jo mācīšanai ir jēga tikai tajā gadījumā, ja students pats mācās un tikai darbībā mācoties viņš kaut ko iegūst, rezultāts ir tikai šajā gadījumā labs un, ja es pareizi reaģēju. Tas ir it kā kopā – desmitais un devītais. Tas ir mans viedoklis.

Z.R. Paldies! Professor **F06_11** ...

F06_11 Ja, ich habe es zweifach verstanden. [KR] Einmal habe ich grundsätzliche Bedeutung der Kompetenzen geprüft. Wie weit ich, zum Beispiel, bei Berufungsverfahren die neuen Kollegeneingestellten, dieses also als überfaste nehmen würde. Da komme ich auf eine ganz bestimmte Reihenfolge. Da schreiten natürlich die die unteren Kategorien völlig aus. Erst dann noch als Ranking verstanden, innerhalb der Kompetenzen, wie Sie hier es sich behandelt haben, aber aus der Sicht- aus meiner Sicht- aus der

Hochschullehrersicht. Da gibt es natürlich eine Abstufung, die ganz anderes aussieht. [KR] Da würde ich dann den Punkt 11 als Eigangstufe nehmen. An der zweite Stelle- *Aufbau professioneller Identität*. An dritter Stelle- die Lehrkompetenz..... *Die Kompetenz zur Planung wissenschaftlicher Lehrinhalte und ggf. ihrer praktischen Anwendung*- an vierte Stelle für mich. An fünfte- *die Umsetzung didaktischer Innovation*, [KI] weil dieses ja auch wesentlichen Beispielcharakter für die zukünftigen Lehrer hat. [KI] Wenn der Hochschullehrer das nicht kann, wenn er das nicht vorlebt, wird er dann wird es bei zukünftigen Kollegen nicht berücksichtigen, alles aus der Sicht der Lehrerbildung mitgedacht. An der sechsten Stelle- *der Entwicklung von Lehrstrategien*. Es ist immer nicht leicht die Dinge abzuweigen, weil sie sehr eng sich zu einander liegen. An siebte Stelle kam für mich *Design und Implementation von didaktischen Medien zur Förderung der Kompetenzen der Studierenden*. An achte Stelle- *Kompetenzen Sprachen der Europäischen Union*, weil ich meine, das ist in der Regel über die Hochschulzugangsvoraussetzung schon geregelt, wobei es ganz nicht vorausschicken kann. Es ist bei uns als Eingangsbedingung, das jeder Student dann [KI] als mindestens zwei neuere Fremdsprachen in entsprechenden Qualität beherrscht. [KI] An neunte Stelle- *Entwicklung von Programmen zur Erforschung der Hochschullehre*. An zehnte Stelle – *die Evolution des Lehr/- Lernprozess*. Hier wurde ich unterscheiden- [KI] zwischen Selbstevolution und Fremdevolution. Die Fremdevolution spielt für mich eine begrenzte Rolle, weil immer muss man lernen sich selbst zu beobachten, sich selbst einzuschätzen.[KI] An elfte Stelle – Punkt acht – *Evolution des Ingesamts der Europäischen Aspekte/ Dimensionen in der Hochschullehre*.

Z.R. Ich wollte noch fragen, ob ich habe richtig verstanden: an der Erste Stelle war diese Informationsgesellschaft, soziale Kompetenz?

F06_11 [KI] Schule und Hochschule ist ein Teilbereich der Gesellschaft. Also wenn ich nicht sehr aufmerksam nehme, was mir Gesellschaft sich geeignet, fehlt mir das Eingangstor. [KI]

Z.R. Danke sehr!

F06_12 [KR] Patiesībā es izvērtēšu šīs kompetences no divām dažādām lomām, jo šobrīd es esmu programmas direktore un veidoju jaunu studiju programmu un iepriekš vairākus gadus esmu strādājusi kā metodiķe un tāpēc man tā ranžēšana iznāca – es piekrītu visiem, ka tas viss ir vienlīdz svarīgi un neko nedrīkst izmest ārā, bet tomēr, ja uzdevums ir tāds, tad es ranžēšanu veicu tādās nosacītās grupās jeb blokos un es arī pamatošu, kāpēc un es gribu arī uzsvērt, ka tā ir šī brīža aktualitāte...varbūt pēc nedēļas es to tabulu veidotu drusku citādāku. [KR] Bet nu šobrīd kā vairums droši vien norādīja- *kompetenta profesionālā identitāte* – [KI] tas ir jautājums, kas es esmu un kāpēc es esmu. [KI] Kā programmas vadītājam man likās trīs svarīgākās lietas tāpat -*Eiropas augstākās izglītības dimensijas realizācijas kompetenta novērtēšana*, jo tā ir pilnīga aktualitāte, lai radītu kaut ko no jauna un mēģinātu pilnveidot to, kas jau ir. Tad pētnieciski orientēta augstākās izglītības programmu izstrāde- [KI] lai tā nebūtu tikai labi mācīt, bet spēt arī izvērtēt, kā tas ir- labi mācīt. [KI] Un tad *studiju programmu zinātniskā satura kompetenta izvēle un tā izmantošanas kompetenta plānošana praktiskajā studiju darbībā*. Tās ir tās trīs būtiskākās lietas. Vienpadsmitais tāpat identitāte, 10 balles es ieliku – Eiropas vienotai izglītības telpai, un 9 – pētnieciskajai orientācijai programmā. Ja es runātu kā metodiķis, tad nākamais bloks man būtu svarīgāks. Un tur es ietvēru gan mācīšanas, gan mācīšanos, gan sociālo rīcību. Bet svarīgāka šajā blokā man likās 2. kompetence- *plānošana un vērtēšana*, kas ir [KI] absolūta vērtība jeb nepieciešamība, jeb vajadzība jebkuras programmas īstenošanā. Un jebkurā pedagoģiskajā darbībā- spēt kompetenti izvērtēt, saplānot un pēc tam arī izvērtēt, vai tas atbilst tam ideālajam mērķim, ko tu esi sev uzstādījis. [KI] Un tāpat šajā blokā ietilpst arī gan šīs studentu *mācīšanas organizēšanas, mācīšanas un docēšanas kompetence, inovācijas un sociālā rīcība*. Un kā tas beigu gals manā sarakstā ir – tāpat ar divām ballēm- *valodu kompetence*, un ar vienu- *didaktisko līdzekļu kompetenta izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai*, jo, manuprāt, debates par to, ir vai nav nepieciešama valodu kompetence ir jau izbeigta. [KI] Jau vidusskolu beidzot skolēni zina divas trīs valodas un tas nav vairs augstskolas jautājums patiesībā; nu, protams, profesionālā valoda, īpašā valoda varētu būt zemāka līmeņa studiju programmu jautājums, bet tieši otrā un pēc tam – nē. [KI] Tā kā tā kompetence piemīt jau pati par sevi. Un didaktiskie līdzekļi – droši vien ne katrs docētājs vai metodiķis, vai programmas direktors kļūst par didaktiskā līdzekļa autoru, bet viņam ir jāprot arī docēšanas procesā izvērtēt izvēlēties, ielānot un arī novērtēt šos didaktiskos līdzekļus.

Z.R. Paldies! Četrdesmit minūtes ir pagājušas. Jautājums – vai kāds gribētu vēl kaut ko piebilst?

F06_02 Vēl gribētu vienu piezīmīti izteikt, man šķiet, ka šāda veida diskusija ir pati par sevi interesanta kā studiju forma un arī kā pētniecības forma – kā pētnieciskā darba forma. Bet es šobrīd vēl īsti nesaprotu, ko tā var dod tam projektam, par ko mēs domājam un zinām, kāpēc tas notiek. Tur es vēl nesaprotu to. Bet to, ka tas ir neinteresanti, ka dažādi bija viedokļi un mums katram savs tas izejas punkts,

bija ļoti jauki. Es vienkārši no sākuma nenoorientējos, es vienkārši sen neesmu bijusi tādā diskusijā.
Paldies!

Fokusgrupas diskusijas transkripcija Nr. 2

Moderatore: Latvijas Universitātes asistente, doktorante Mg. paed. **Dita Nīmanīte (D.N.)**

Fokusgrupas dalībnieki: 9 (3 ekspertes (1 programmas direktore; 2 programmu mācībspēki); 4 docētāji; 2 studenti)

Fokusgrupas norises vieta: LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, A-116. kabinets

Fokusgrupas norises laiks: 2006.gada 1. jūnijs

Fokusgrupas norises ilgums: 45 min.

Fokusgrupas audio ierakstu un tā transkripciju veica: Latvijas Universitātes Pedagoģijas maģistra studiju programmas studente Sanita Baranova

D.N. Kuru kompetenci jūs izvēlējāties un novērtējāt ar visaugstāko punktu skaitu? Es lūgšu šobrīd sākt runāt ekspertam, kurš ir pārstāvēts mazākumā šajā brīdī. Kādēļ un kura kompetence ir visaugstāk novērtēta?

F06_13 Patreizējā lomā esmu darba devējs. **[PR]** Jāsaka, ka saranžēt ir ārkārtīgi grūti, jo faktiski bez nevienas no šīm kompetencēm kvalitatīvs docētājs – darba devējam nebūs īsti interesants. **[PR]** Bet es centīšos pietiekami lakoniski pamatot savu viedokli. Tātad domāju, ka, mūsdienu augstskolas kvalitatīva, rezultatīva un produktīva darba nosacījums ir liela atvērtība sabiedrībai, ar nolūku, lai pirmkārt zinātu sabiedrības vajadzības un maksimāli ātri uz šīm sabiedrības vajadzībām reaģētu ar programmu maiņu, programmu pilnveidojumiem, labojumiem utt. Tādēļ es izvēlējos to maksimālo punktu skaitu 11-*kompetenta sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos*. Tā ir rīcība, tātad mēs pazīstam sabiedrību, sabiedrība sastāv no cilvēkiem, kurus mēs gribam, lai viņi nāk mūsu programmā. Man šķita, ka tā ir nozīmīgākā kompetence. Taču pieņemot, ka mēs esam tā vērti un pie mums labprāt nāk studenti, nākamais nosacījums, lai arī studenti pie mums paliek, ir tās programmas, ko mēs viņiem piedāvājam. Līdz ar to *pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu kompetenta izstrāde*. Spēja programmu izstrādāt, izstrādāt programmu, kurā ir nevis, kā bieži vien kursu aprakstos raksta- *sniegt zināšanas*, bet gan pētnieciski orientētu, kur mēs dodam iespēju attīstīt pētnieciskās prasmes, tas nozīmē ieraudzīt jebkuru problēmu no dažādiem skatu punktiem, šķetināt, meklēt risinājumus utt. **[KR]** Tātad tas ir nākamais augstākais vērtējums pēc kompetencēm, ko gribētos redzēt docētājā. **[KR]**

Lai cik lielisku programmu mēs neizstrādātu, ja studenti mums nebūs aktīvi līdzdalībnieki, un ja viņiem nebūs prasme mācīties un diez vai viņi pie mums atnāks ar iedzimtu šo prasmi, šī prasme ir veidojama augstskolā, tāpēc nākamais – 9 punkti ir iedoti *studentu mācīšanās organizācijas kompetencei*. Jo bieži vien augstskolā ir tā, ka es ļoti labi zinu savu priekšmetu, man ir enciklopēdiskas zināšanas, bet, kā tas studenta tam tiek līdzī, vai viņu vispār tas interesē, tas mani neinteresē, tāpēc šeit ir 9 punkti. Savukārt, lai studentiem veidotos mācīšanās kompetence, tas ir ļoti daudz atkarīgs no tā, ar ko tad mēs ejam auditorijā – kā mēs mācām, kā mēs piedāvājam to izzināšanas lauku, kurā mēs gribam studentu iesaistīt. Līdz ar to *mācīšanās (docēšanas) kompetence* ir nākamā kompetence. Mācām mēs saturu, līdz ar to šī *satura izvēle*, kas ir ar 7 punkti, jo tas ir pamats. Nākamais punktu skaits iet uz kompetenci *kompetenta profesionālā identitāte*, jo profesionālā identitāte ir plašāka nekā tikai mācīt un mācīt mācīties studentus, bet tā, manuprāt, ļoti lielā mērā ir saistāma ar sevis pilnveidošanu un tālākizglītību. Jo augot profesionalitātei, stiprinās profesionālā identitāte. Tāpēc arī šai kompetencei iedot pietiekami augsts punktu skaits.

D.N. Kura kompetence saņēma vismazāko punktu skaitu? Un vai tam ir pamatojums?

F06_13 Godīgi sakot, tam nav pamatojuma. Tas ir tikai tāpēc, ka piespiests ir saranžēt. Nav pamatojuma. Tas patiešām ir tādēļ. Varbūt, ka tas mazākais punktu skaits būtu dodams *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas kompetenta novērtēšana*, jo tas jau it kā vairāk es teiktu – izglītības politiku jautājums, ne tik daudz docētāju jautājums, tāpēc es varbūt kā darba devējs neprasītu no docētāja to kompetenci. Bet grūti to izvēlēties.

D.N. Tātad no darba devēja viedokļa *kompetenta sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos* būtu visbūtiskākā šajā brīdī.

F06_13 **[KR]** Šajā brīdī. Iespējams, ka citos apstākļos... Tas gan atkarīgs ir no cilvēka, jo mana pieredze un īpaši tas – tā kā mana zinātniskā interese ir *zināšanu sabiedrība*, tad es redzu jebkuras institūcijas

izaugsmi ļoti lielā atvērtībā pret to sabiedrību, vidi, kurā tā atrodas, tādēļ man ir šis augstākais punktu skaits atdots šai kompetencei. [KR]

F06_14 Ja es būtu darba devējs es, es arī liktu pirmajā vietā tieši sociālo rīcību. Bet šoreiz [KR] es sevi identificēju kā augstskolas docētāju tālākizglītības programmas docētājs un man ir jāorientējas pēc tās situācijas, kādi ir docētāji, cik viņi ir sagatavoti šai darbībai. [KR] Un runājot ar docētājiem es esmu konstatējusi, ka lielākā problēma tiešām ir *kompetenta profesionālā identitāte*, ko es arī gribētu veicinātursos. Kāpēc? Tāpēc, ka runājot ar kursu klausītājiem, saprotu, ka viņiem grūti identificēt savu profesiju, savu personisko izaugsmi – veselumā; viņiem tas pastāv atsevišķi šobrīd. Tādēļ es savā darbībā kā augstskolu docētājs liktu akcentu uz šo punktu. Tad nākošais – bet tas ir tiešām Latvijas situācijā, tieši ar šo grupu, ar kuru mēs šobrīd strādājam, jo tajā grupa, ar kuru mēs strādājam citus gadus, es liktu pilnīgi citus akcentus. Otra lielākā problēma, uz kuru es liktu un lieku akcentu tā ir *studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) kompetenta izvērtēšana*, jo lai būvētu savu profesionālo identitāti ir jābūt spējai izvērtēt esošo mācīšanās situāciju, tas palīdz gan studentu, gan institūcijas izaugsmei. [KR] Tās ir tās sāpīgākās problēmas, kuras es redzu šobrīd, kur ir jāpalīdz docētājiem. [KR] Kā trešo es liku *pētnieciski orientētā augstākās izglītības programmu kompetenta izstrāde* – šajā gadījumā es nedomāju gatavu programmu piedāvājumu, bet es mēģinātu docētāju orientēt uz to, lai pētniecības gaitā viņi pārveidotu savu studiju programmu, kur viņu docē kā pētniecisku studiju programmu, iesaistot atkal studentus tādā darbībā. Zemāk es vērtēju – es ieliku *mācīšanas (docēšanas) kompetenci*. Kāpēc? Es pilnībā piekrītu, ka visas kompetences ir svarīgas, bet es pieņemu, ka docētājs ir bijis labākais students, kas jau ir apguvis docēšanas pieredzi, es pieņemu, ka arī mūsu klausītāji bieži vien ir ar augstāko pedagoģisko izglītību, ka viņi jau profesionālajās programmās ir apguvuši didaktiku un kaut ko viņiem, protams, ir jāzina, bet tas pats attiecas – diezgan zemu es ieliku – uz valodu kompetenci, jo mūsu Latvijas tradīcijas tomēr ir, ka skolā māca 2-3 svešvalodas un mums ir arī bilingvālā pieredze un mūsu docētājiem vismaz teorētisku būtu jālieto šīs valodas. Nākotnē varbūt tas nav tas sāpīgākais jautājums mūsu darbā.

D.N. Paldies! Varbūt kādam ir kāds cits viedoklis, kas atšķiras?

F06_15 Es pārstāvu studentu viedokli un man gluži pretēji – mācīšanas (docēšanas) kompetence ir pirmajā vietā. [PR] Jāsaka atkal, ka bija ļoti grūti šīs kompetences sarunāt, tāpēc, ka visas minētās kompetences tiešām ir ļoti cieši saistītas un, jo vairāk lasu, jo tur vairāk šīs te kopsakarības un mīļasakarības var atrast. [PR] Bet *mācīšanas (docēšanas) kompetence* tāpēc, jo no tā arī viss sākas – cik pats docētājs apzinās, cik viņš zina, cik viņš prot, vai viņš tiešām ir spējīgs mācīt citu, būt auditorijas priekšā. Tad uzreiz nākošā ir *studentu mācīšanās organizācijas kompetence*. Kas ļoti cieši saistīta ar to, lai šis mācību process tiktu virzīts kā pētniecisks mācību process. Savukārt tad uzreiz uz nākamo punktu pārejot – uz izaicinājumiem, pārmaiņām, ja *mācību process tiek organizēts kā pētniecisks mācību process*, tad docētāji kopā ar studentu veicot kādu pētniecisku darbu, viņi konstatē esošo situāciju, paredz, prognozē kādu nākotnes iespējamību, līdz ar to notiek šī attīstība, notiek šīs pārmaiņas un kopā mēs kļūstam ne tikai par tiem, kas iztur šīs pārmaiņas, un varbūt pat bieži vien tām pretojas, bet kļūstam arī par tiem, kas paši šīs pārmaiņas rada un veicina, turklāt sev labvēlīgas.

D.N. Un kuras būtu visnesvarīgākās kompetences?

F06_15 Atkal jāsaka, ka šeit nav īsti attaisnojuma: tās ir *didaktisko līdzekļu kompetenta izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai* un didaktisko inovāciju kompetenta ieviešana. Un arī *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas kompetenta novērtēšana*. Diezgan zemu – 5 punkti esmu iedevusi arī Eiropas Savienība valodu kompetencei – kas tomēr ir ļoti svarīga, bet ranžējot tā sanāk.

F06_16 Es esmu lektore Rīgas Tehniskajā universitātē un Latvijas Universitātes Pedagoģijas doktorante. Es gribētu izteikt viedokli kā lektore un kā pedagoģijas doktorante. Mans viedoklis ir ļoti tuvs studentu viedoklim. Un es arī pirmā vietā lieku metodisko pusi. Vienīgais es pirmā vietā – 11 punktus devu *studentu mācīšanās organizācijas kompetencei* un ļoti tuvu, manuprāt, ir arī *mācīšanas (docēšanas) kompetence*, jo es uzskatu, ka docētājam vajag palīdzēt studentam, palīdzēt un iemācīt iegūt mācīšanās organizācijas kompetences. No pedagoģijas, no zinātniskā viedokļa, gribētu pateikt, ka ļoti svarīga ir *pētnieciski orientēta augstākās izglītības studiju programmu kompetenta izveide*. Tāpēc man neiznāca, ka es lieku punktus vienu pēc otra un devu 11 punktus trīs reizes. Tāpat arī studiju *programmu zinātniskā satura kompetenta izvēle un tā izmantošanas kompetenta plānošana praktiskajā studiju darbībā*. Es arī uzskatu, ka tas ir saistīts viens ar otru un tāpēc tā iznāca.

D.N. Kurš bija viszemākais vērtējums?

F06_16 Viszemāko es iedevu *valodu kompetencei*, bet ne tāpēc, ka es uzskatu, ka valodas nebūtu svarīgas. Es uzskatu, ka šodien visi apzinās, ka valodas ir diezgan svarīgas un tās jau zina diezgan labā līmenī. Un man iznāca, ka es devu nevis vienu punktu, bet piecus.

F06_17 [PR] Esmu augstskolu mācībspēku profesionālās tālākizglītības studiju programmas direktore. Mēģināju skatīties kaut kā integrēti gan kā programmas direktore, gan kā docētājā, gan arī nedaudz padomāju par studentiem **[PR]** un man tāpēc ir 11 punkti ir piektajai pozīcijai-*studentu mācīšanās organizācijas kompetencei* jo uzskatu, ka šajā kompetencē būtbā ietilpst viss pārējais, kas šeit nosaukts, pakārtojas, līdz ar to otrajā vietā 10 punkti man ir *studiju programmu zinātniskā satura kompetentai izvēlei un tā izmantošanas kompetentai plānošanai praktiskajā studiju darbībā*, kas ietver visu atlikušo šajā sarakstā uzskaitīto un, ja tas skolotāja, docētāja rokās ir veidojums, ko viņš pats prot izstrādāt un kompetenti izmantot studentu ieguvumam, studentu spēju attīstībai, mācīšanās prasmes attīstībai, tālākai nepārtrauktai izglītībai, tad viņam neglābjami ir jāpakārto viss, kas šeit ir rakstīts, t.sk. didaktiskie līdzekļi un kompetenta profesionālā identitāte, tas nāk līdzī. Un arī studiju procesa izvērtēšana, bet 3. vietā, kas nemaz nebūtu mazāk svarīgi un ir pirmajam blakus liekams svarīgi ir *pētnieciski orientēta augstākā izglītība*, kas ir pamatā studiju programmu izstrādei un kas ir pamatā arī to realizēšanu un pētnieciska studiju procesa organizēšanai, kurā students arī mācās būt patstāvīgs un prot mācīties un arī prot iegūt zināšanas, prasmes attīsta pētnieciskajā darbā, tālāk man ir *Eiropas Savienības valodu kompetence*, jo es ļoti labi redzu, ko nozīmē valodas zināt un ko nozīmē tās nezināt, jo tā ir būtisks ierobežojums profesionālai pilnveidei, savu pētījumu tālākai publicēšanai, koleģiālai sarunai, partnerattiecību veidošanai, kas atkal nāk par labu programmu izveidei un studenta ieguvumam. Es nedomāju, ka valodas mums maz zina, bet es to nolieku ļoti augstā līmenī, jo tas ir kanāls, pa kuru nāk, tas, kas vajadzīgs mums, kur mēs augam paši, kanāls, pa kuru mēs dodam savas vērtības apmaiņai jeb citu paņemšanai. Tālāk man 7. vietā ir *profesionālā identitāte*, jo sevis apzināšana kā speciālista, kā docētāja – tā ir atbildība, tā ir attieksme pret savu darbu, tā ir refleksija uz savu darbu, paškritika un pašrefleksija, bet tas nevarētu būt arī tik zemu. Viszemāko es rakstu Eiropas augstākās izglītības dimensijām, ne tāpēc, ka tas būtu mazsvarīgāks, bet programmas jau nevar izveidot bez tā un studenta mācīšanos organizēt un palīdzēt viņam attīstīt spēju mācīties šajā vienotajā lielajā Eiropas telpā, palīdzēt viņam būt mobilam- bez tā vienkārši nav iespējams un vienkārši tā vairs nav kā speciāla pozīcija, bet kā nodrošinājums kvalitatīvām programmām, kvalitatīvam darbam ar studentiem, lai viņi no tā iegūtu. Atšķirībā no darba devējiem man otrais ir kompetenta sociālā rīcība, kur es vienkārši saprotu, ka docētājs jau tūlīt tiek atlasīts pēc šīs kompetences neuzskaitot. Ja tādas viņam vispār nav, viņš nevar būt docētājs jau pašā sākumā. Tā, ka tā nevar būt mazsvarīga, bet es ieliku tikai 2 punktus, tikai tāpēc, ka bez tā nevar sākt. Tam jau jābūt kā pamatam, lai mēs nokļūtu līdz tādām statusam.

D.N. Šī valodu kompetence ir ļoti svarīga, jo tā var būt kā šķērslis.

F06_17 Tas var būt kā šķērslis gan paša izaugsmei, no tā cieš studentu ieguvums un no tā cieš arī vērtību apmaiņa, partnerattiecību veidošana, mobilitāte; no tā cieš arī spēku sadale- ja mēs varam kooperēties viens ar otru – viens dara vienu, otrs otru, mums ir pienums visi; bez šī noteikuma, manā sapratnē es piemēram, nezinot valodas ļoti daudz zaudētu. Es iedomājos sevi, ka es sen jau būtu nevajadzīga šeit universitātē. Nevis kā tāds nosacījums, lai tu zini to valodu, lai viņa tev ir anketā, bet tas ir darba rīks, bez kura vispār nav kvalitātes visam citam.

D.N. Tagad varbūt dosim vardu tiem, kas ir beiguši augstskolu docētāju tālākizglītības studiju programmu.

F06_18 [PR] Es intuitīvi kaut kādā veidā mēģināju norobežoties no tām interesēm, kas man varētu būt kā docētājai, un balstīties uz tām, kas man bija kā klausītājai, kā studentei – kā augstskolas didaktikas kursu studentei. **[PR]** Man pirmā vietā ir šī *studentu mācīšanās organizēšanas kompetence*, tur es lieku visaugstāko punktu skaitu, jo mūsu pārmaiņu laikā tā mācīšanās organizācija nemitīgi mainās, mēs tik tiešām esam pakļauti dažādām pārmaiņām, gandrīz katrs gads nāk ar savām pārmaiņām, tādēļ mums šī organizācijas kompetence es uzskatu bija ļoti nepieciešama. Nākošais man ir *kompetenta sociālā rīcība*, jo mūsdienu sabiedrības izaicinājuma apstākļos- man ļoti patīk šie vārdi, kā te viņi ir izveidoti; pirmkārt jau pašiem ir jābūt sociāli rīkoties spējīgiem un atbildīgiem, kā arī studentā jāveido, vismaz jāievirza viņu tādā veidā. Tad man ir *pētnieciski orientēta augstākās izglītības programmu kompetenta izstrāde*, jo es domāju, ka strādājot ar studentiem, mēs arī varam papētīt, kas viņiem būtu visvairāk nepieciešama un dod savus ieteikumus. Tad nākošais ir *studiju procesa un mācīšanās procesa kompetenta izvērtēšana*. Bez izvērtēšanas vispār nav iespējama tālāka darbība un nav iespējama strādāšana. Tā es uzskatu.

D.N. Kura ir vismazāk nozīmīgā kompetence?

F06_18 Ziniet, pavisam jocīgi, es pati sev par lielu izbrīnu, es ieliku un tad es meklēju attaisnojumu, kāpēc es tā izdarīju, lai gan faktiski to tā nemaz nevajadzēja darīt – studiju programmu *zinātniskā satura kompetenta izvēle un tā izmantošanas kompetenta plānošana praktiskajā darbībā*, jo man liekas, ka mēs tie augstskolas didaktikas kursu studenti neesam tik atbildīgi par zinātnisko saturu, jo tur mums jāskatās,

ko vadība, ko mums profesori piedāvā. Šī ir vairāk it kā viņu kompetence, viņu priekšlikumi, jo mēs tajā zinātniskajā esam varbūt ne tik daudz spējīgi. Man liekas, ka es analizēju no augstskolu docētāju kursu apmeklētāja – no studentu viedokļa.

F06_14 Vai kursus beidzot ir kādas kompetences, kas ir apgūtas no tā?

F06_13 Bet vadoties pēc tā jau laikam ir saliktas šādā secībā..

F06_18 [KR] Bez šaubām, es pēc tā vadoties arī saliku – to, ko es guvu, kas man likās tāds lielākais ieguvums. [KR]

F06_19 Es esmu arī no Latvijas Universitātes. [AR] Esmu docents Teoloģijas fakultātē, bet šajā lomu spēlē es mēģināju uz šo tabuliņu palūkoties kā kursu students. Ļoti grūti ir tā dalīties iekšēji, jo visu laiku jau gribējās tās atzīmes likt kā tādām, kam pašam jāstāv auditorijas priekšā, bet nu labi- es vizualizēju un ieliku sevi tajā Kronvalda bulvāra 4 lielajā amfiteātrī, domāju, kā es tur sēdēju, kā es tur jutos kā tālākizglītības kursu students. [AR] Tad 11 balles es atdevu ceturtajai pozīcijai- *mācīšanas (docēšanas) kompetencei* no tā docētāja puses, kurš tur apakšā stāvēja un tas pamatojums ir tāds, ka – te jau arī vienā citā pozīcijā parāda, tas, ka mēs dzīvojam informācijas sabiedrībā un izaicinājuma apstākļos un es domāju, ka docētājs šodien lielā mērā ir spiests sacensties ar tādām zvaigznēm kā Madonna un Eminems, tajā ideoloģiskajā slodzē, ko viņam jāiznes auditorijā, un līdz ar to viņš principā ir tāds izklaides industrijas darbinieks, kuram ir savukārt jābūt ļoti intelligentam un izglītotam izklaides industrijas darbiniekam. Mūsu studenti arī to sagaida, lai viņus izklaidē kaut kādā veidā. Līdz ar to, tas materiāls ko docētājam ir jāpasniedz ir jāsapako ļoti prasmīgi, atraktīvi, un vilinoši, it sevišķi, ja tie ir B2 daļas kursi, uz kuriem viņam ir jāpagaida viņa studenti un līdz ar to viņam ir jābūt ļoti kompetentam tajā ko viņš dara un kā viņš dara. 10 balles es atdevu nākamajai pozīcijai- *studentu mācīšanās organizācijas kompetencei*, jo, manuprāt, tas iet roku rokā ar ceturto pozīciju, nu vienkārši ir jāmāk to darīt; ja tur stāv priekšā aiz katedras kāds nemākulis, tad students ļoti veikli arī pamana un tas viss pasākums var ciest ļoti lielu neveiksmi. Trešo augstāko balli es atdevu didaktisko *līdzekļu kompetentai izveidei un izmantošanai*, jo atkal, ja mēs runājam par informācijas sabiedrību un tām iespējām, ko šī sabiedrība dod, tad jebkurš pat viszemāk organizētais indivīds, kurš prot klikšķināt peles kreiso taustiņu, var trīs klikšķu attālumā dabūt pilnīgi jebkādu materiālu par pilnīgi jebkuru tēmu. Un materiālam jābūt labam, un tad arī viņš principā var iztikt bez docētāja visai veiksmīgi kā to rāda arī, manuprāt, visai kļūmīgi uzsāktais un lempīgi attīstītais Universitātes e-kursu projekts. Ideja ir laba, bet tas viss, kā tas attīstās, brīžiem ir vienkārši briesmīgi. Bet ideja ir ļoti laba un tas ir vērst uz to, ka tālmācība būtu iespējama, to varētu darīt arī bez tā docētāja, tāpēc ir jāmāk šīs lietas darīt. Tās bija tās trīs augšējās pozīcijas, un apakšējās arī trīs: trešā no beigām bija *kompetenta profesionālā identitāte*, manuprāt, jo man kā studentam un patērētājam ir pilnīgi vienaldzība, cik stiprs savā identitātē ir tas docētājs vai docētāj, galvenais, lai viņa vai viņš ir atraktīvs un šarmants tajā priekšmetā, ko viņi man mēģina pasniegt. Vai viņi iekšēji jūtās identitāti atraduši, tā īstenībā nav mana darīšana kā studentam. Tad priekšpēdējā pozīcijā es ieliku kompetentu *sociālo rīcību informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos*, jo šeit varbūt es tā pavisam mēģināju iejusties tāda kritiska, pat lecīga studenta ādā, jo īstenībā, ja jau tas docētājs, man ir iedevis to materiālu, kas man ir nepieciešams, tad es mācēšu rīkoties pats. Man jau tā docētāja rīcība nav saistoša – viņa vai viņš var darīt, ko vēlas un es izdarīšu izvēli, ko es darīšu ar to, ko esmu iemācījies. Un visbeidzot pēdējā vietā viena balle ir *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas kompetentai novērtēšanai*, tāpēc, ka, manuprāt, tas ir tāds absolūti nerevalents vispār jautājums, tāpēc, ka es domāju, ka labs sinonīms vārdiem *globalizācija*, un *eiropizācija* ir vārdiņš *neirotizācija*, jo es domāju, ka Eiropa ir tik iekšēji sašķelta, apjukusi, nesaprotosa un pati sevi neredzoša no malas, ka ne par kādu dimensiju vispār nevar runāt; viņas jau vispār nav. Un, ja runā par studenta iespēju sevi pārdot tālāk Eiropā vai kaut kādā veidā sevi integrēt kādā Eiropas studiju programmā, tad, ja studentam ir galva uz pleciem, viņš to izdarīs, un tas vai tur kāds ir zinājis par dimensijām kaut ko, atkal neko nenožīmēs. Un tāpēc domāju, ka tas ir gandrīz vai tāds lieks komponents šajā tabulā, tāpēc arī viena balle un tāda nenožīmīga pozīcija. Kā docētājs es būtu salicis savādāk.

F06_14 Kā būtu licis kā docētājs?

D.N. Vai kaut kas būtu līdzīgs vai tomēr būtu kādi citi uzsvāri?

F06_19 [AR] Droši vien kā docētājam kaut kādas augstākas pozīcijas ieņemtu *studiju procesa kompetenta izvērtēšana* un es pieņemtu, ka būtu arī *studiju programmu zinātniskā satura kompetenta izvēle* un tā izmantošanas kompetenta plānošana praktiskajā studiju darbībā. Tādas lietas būtu tuvāk *topam*, ja es vērtētu tīri no docētāja pozīcijām. [AR]

D.N. Mums vēl ir viens studentu pārstāvis?

F06_20 [KR] Esmu studiju metodiķe, bet nerunāšu gluži kā studiju metodiķe, bet izmantojot konkrēto pieredzi kā profesionālo studiju programmas koordinatore un reizē arī lektore – tas ir tieši tas konkrētais darba lauks, ko es daru. No šī viedokļa es izveidoju tādus kā trīs blokus. Pirmajā blokā tomēr liku pasniedzēju [KR] un visaugstāk novērtēju tieši *mācīšanas kompetenci*, un turpat blakus, tā kā es pārstāvu eksaktās zinātnes, tad arī *profesionālo identitāti*, jo šobrīd ir tā, ka pasniedzējam vairs nepietiek tikai ar savām teorētiskajām priekšmeta zināšanām, bet arī ļoti daudz ir jāzina pedagoģiskā jomā un šeit ir diezgan liela problēma eksaktajās zinātnēs. Līdz ar to, protams, docētāja darbība ir saistīta ar *studiju programmas zinātniskā satura kompetenta izvēle un tieši tā izmantošanas kompetenta plānošana praktiskajā studiju darbībā*, jo eksaktajās zinātnes liela loma ir tieši praktiskajiem darbiem, teiksim lauka pētījumiem un ir ļoti bieži, ka ir grūti savienot teorētisko ar praktisko. Un nākošais bloks ir students, tātad šī *organizācijas kompetence*, kuru es varbūt izjūtu arī kā koordinators, cik labi organizēts un turpat blakus nāk *didaktiskie līdzekļi*, saistot ar jaunajām inovācijām, te varētu minēt dažādas studiju formas, kas mums lēnām nāk un kā jau es teicu, tad biologi ir gan iespēja izmantot tālmācību, gan arī praktiskās formas – prakse, laboratorijas darbi utt. un, protams, arī šī te loma izvērtēt studiju procesu. Pašās beigās man tā grūti teikt, tātad ceturtajā pozīcijā no beigām es ieliku šo te *kompetenta sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos* un, protams, arī *pētnieciski orientētu augstākās izglītības programmu kompetenta izstrāde*. Man bija ļoti grūti ielikt to šajā vietā, viņu varbūt vajadzēja augstāk. Valodas un it kā zināmā mērā šī Eiropas daļa man paliek beigās, bet varētu teikt par valodām un tieši par informācijas sabiedrību, te var būt liekas, ka kāpēc viņas tā novirzītas beigās, manuprāt, ka tas jau liekas mums kā pats par sevi saprotams, ka bez tā vispār iztikt nevar.

D.N. Paldies! Tad tomēr tā *sociālā rīcība*... nav viena no pirmajām kompetencēm?

F06_20 Nu man jau liekas, ka tas jau ir tā kā pats par sevi, ja pieņemot šos te nosacījumus, tāpat kā Eiropas valodas, jo mēs ļoti labi saprotam, ka pasniedzējs bez valodām nevar neko izdarīt. Un man liekas tas pats par sevi saprotams un tas ir saistīts ar kompetentu profesionālo identitāti. Ja es esmu pasniedzējs un neēju laikam līdzī, neapgūstu tehnoloģijas un valodas...

F06_21 Esmu studente, kas Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē iegūstu otru augstāko izglītību. Pirmajā vietā es izvēlējos *studentu mācīšanas organizācijas kompetenci*. Otrajā vietā es izvēlējos *studiju programmas zinātniskā satura kompetenta izvēle un tā izmantošanas kompetenta plānošana praktiskajā studiju darbībā*, jo es uzskatu, ka teorijai jābūt saistītai ar praksi. Par pēdējām divām kompetencēm ranga lejas daļā es izvēlējos *kompetentu profesionālo identitāti*. Un pēdējā vietā es izvēlējos *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas komponenta novērtēšanu*, jo es uzskatu, ka šī te dimensija ir ļoti, ļoti izplūdusi.

D.N. Paldies jums! Paldies, ka izteicāt savus viedokļus. Ļoti interesanti un dažādi viedokļi, kurus būs interesanti apkopot.

Fokusgrupas diskusijas transkripcija Nr. 3

Moderatore: Latvijas Universitātes doktorante **Sanita Baranova (S.B.)**

Fokusgrupas dalībnieki: 14 (1 augstskolas docētāja – citu docētāju tālākizglītotāja; 5 doktoranti (no tiem 2 bez docēšanas pieredzes augstskolā); 4 augstskolu docētāji; 4 koledžu docētāji)

Fokusgrupas norises vieta: LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte, V-301. auditorija

Fokusgrupas norises laiks: 2011. gada 23. maijs

Fokusgrupas norises ilgums: 65 min.

Fokusgrupas audio ierakstu un tā transkripciju veica: Latvijas Universitātes doktorante Sanita Baranova

S.B. Labdien! Paldies jums, ka esat piekrituši – gan pētniecības, gan arī mācīšanās nolūkā piedalīties fokusgrupas diskusijā par docētāju profesionālās pilnveides iespējām tālākizglītībā! Fokusgrupas diskusijas sākumā lūgums jums katram nosaukt un arī nedaudz raksturot, kādas ir mūsdienu augstskolas docētājam aktuālās profesionālās pilnveides vajadzības? Kurš pirmais vēlētos sākt izteikties?

F11_22 Kas docētājam būtu papildus jāiemācās, jāiemācās vai jāturpina mācīties?

S.B. Jā, kādas zināšanas, prasmes, attieksmes docētājam ir jāpilnveido tālākizglītībā? Kas ir nozīmīgākais, pēc jūsu līdzšinējās pieredzes vadoties?

F11_23 Kaut kādas praktiskās iemaņas par savu pētāmo tēmu, jo reāli, ja strādā par savu tēmu, labāk saprot arī teoriju un labāk var pasniegt.

F11_24 Tīri profesionālas zināšanas, lai mēs zinātu, kā notiek attīstība citur pasaulē, kas notiek citur pasaulē, un mēs „nesēdētu” tikai ar tām zināšanām, ko esam kādreiz ieguvuši.

F11_25 Metodes, tas, ko mēs arī šeit klausījāmies. Respektīvi, akadēmiskās lekcijas un tās variācijas par tēmu, kā to lekciju var pārveidot. Kā var veidot semināru darbu, lai ir dzīvāk un lai ir interesantāk gan studentiem, gan, godīgi sakot, arī pašam docētājam – lai nav tā, ka vienkārši stāvi un runā sausu muti.

F11_23 Nav tikai praktiskas metodes. Tur, kur ir akadēmiska izglītība, tur noteikti arī pētniecībai ir jābūt un tās pētnieciskās metodes, manuprāt, „pieklibo”.

F11_25 Jā, taisnība!

F11_23 Ja tā ir akadēmiska izglītība, tad ir diezgan sarežģīti, ja docētājs nepārzina ne metodes, ne veidus, kā tiek veikts pētnieciskais darbs. Pārzina tikai pamatos un kaut kādā veidā cenšas to pasniegt arī studentiem. Pie tā noteikti ir jāpiestrādā. Bet tas ir atkarīgs no nozares.

F11_26 Es tā klusībā tagad apsvēru, kā tas ir, vai augstskolas docētājam nebūtu jau jābūt tādām, kas var veikt šo pašvadīto mācīšanos, nenākot, teiksim, uz šādiem kursiem. Bet man ienāca prātā, ka, teiksim, jūs kā citas nozares speciālisti piedāvājat kaut kādu citu skatījumu. Tagad es paskatos uz sevi ar jūsu acīm vai vismaz cenšos to izdarīt, tad es ieraugu kaut ko tādu, ko es pats, dzīvodams tikai savā jomā, nesaskatu.

F11_25 Precīzi!

F11_27 Jā, es domāju – tieši tā komunikācija un zināšanu veidošana komunikācijā, tas, kā mēs uzzinām viens no otra tās dažādās pieredzes, to, kā notiek pie katra no mums augstskolā, tā arī mēs papildinām savas zināšanas.

F11_25 Vēl viens ir paškritika, kas mani, piemēram, mazliet mulšināja arī šajās lekcijās, jo ik pa brīdim tiek runāts par kvalitāti, par docēšanas kvalitāti. Bet jautājums, kurš tad novērtē šo docēšanas kvalitāti? Viens, ka studenti uzraksta – patika, nepatika, bija foršs pasniedzējs, dziedāja un dancoja. Otrs ir, kā tu pats sevi novērtē. Bet, tas, ka tu redzi, kā citi dara, un tu vari salīdzināt. Un arī no piedāvātā klāsta, būsīm godīgi, ir tikšanās reizes, kas ir ļoti vērtīgas, un ir tādas, kas ir krietni mazāk vērtīgas. Un tu redzi to fonu, tu redzi, kā citi strādā, un tu vari salīdzināt ar to, kā tu pats kaut ko dari. Tas palīdz veidot paškritiku, pašam sevi novērtēt, redzot, kā citi to dara.

F11_26 Jā, nevar zināt, no kā mēs vairāk iemācāmies: vai mēs iemācāmies no tā, ko jūs stāstāt, vai mēs iemācāmies vairāk no tā, kā jūs stāstāt. Vai mēs pārņemam to jūsu veidu, vai mēs liekam lietā tās zināšanas, ko jūs gribētu mums dot.

F11_28 Runājot par novērtēšanu, kā mums sevi novērtēt, ko mēs esam iemācījuši un kā esam iemācījuši. Mēs esam tādā labākā situācijā, jo mēs redzam, kā tie mūsu apmācāmie strādā, jo mēs esam arī kolēģi. Man personīgi ir ļoti viegli novērtēt, jo es redzu, kā mani audzēkņi turpat blakus strādā. Jo es gan viņus mācu, gan kontrolēju un redzu viņu darbu. Tā kā es katru mīļu brīdi varu pamainīt kaut ko savā apmācību programmā, ja es redzu, ka viņas kaut ko nedara tā, kā es esmu viņas mācījusi. Tas nozīmē, ka neesmu pietiekami labi viņas mācījusi. Šai ziņā man tā kontrole ir ļoti acīmredzama.

S.B. Es lūgtu izteikties tos, kuri vēl nav to darījuši, un mēģināt formulēt, kas augstskolas docētājam ir jāmācās mūsdienās tālākizglītības procesā. Kādas zināšanas vai prasmes jāapgūst. Vai nav nekas vairs piebilstams?

F11_26 Es jau gan izteicos. Bet, skatoties uz saviem kolēģiem, bet arī pats uz sevi skatoties, tās prasmes, kas visvairāk pietrūkst, ir pašrefleksija vai tā kritiskā domāšana pašam par savu darbu. Man arī ir diezgan grūti saņemties un sākt savu darbu vērtēt, un atzīt, ka kaut kas tomēr nav labi. Es domāju, ka tā ir arī jebkurā augstskolā un tai skaitā arī LU. Un arī tur, kur es strādāju, ir diezgan daudz tādu pasniedzēju, kur acīmredzami tā pašrefleksija nedarbojas. Bet es nezinu, vai to var iemācīties.

F11_25 Nu, jā, skolās, piemēram, skolotāju darbu hospitēt, nāk citi kolēģi, nāk administrācija un vismaz dažas reizes gadā apskatās, kā tas cilvēks strādā. Viens, protams, ir novērtējums- vai Tu dabūsi kādu prēmiju, vai kādas papildus brīvdienas, vai kādu bonusu, bet otrs, ka, izrunājot (man ir arī skolotājas darba pieredze) un izrunājot ar kolēģiem, kas nāk manu stundu hospitēt, es ieraugu varbūt to, ko es pati neredzu, pieņemsim, kaut kādu liekvārdību, kaut kādu surogātvārdu lietošana, ko pats jau tu cilvēks nejūti. Bet tev kolēģis atnāk un noskatās, un saka: „Pag, pag, pag, nav labi!” Kas augstskolās .. es nezinu, varbūt kādā augstskolā ir, bet...

F11_29 Kad tiek pārvēlēts amats, tad ir atklātās lekcijas.

F11_25 Ā, es līdž tam neesmu vēl tikusi, man tas nav bijis.

F11_26 Bet diemžēl mēs to uztveram ļoti negatīvi. Mēs saraujamies uzreiz un baidāmies, ka tā būs kritika. Un uz to lekciju.. tad tā lekcijas ir pilnīgi savādāka nekā mums normāla lekcija varbūt ir.

F11_25 To uztver kā kontroli, nevis kā palīdzību.

S.B. Paldies! Ja kādam vēl ir kas piebilstams, droši saki. Es vēlētos tev pajautāt kā docētāju tālākizglītotājam – mācību vadītājam, kāds ir tavs skatījums, kādas ir docētāju aktuālās profesionālās pilnveides vajadzības.

F11_22 Man gribētos piekrist par tām reflektēšanas prasmēm – savas darbības refleksija, savas darbības novērtēšana – gan emocionāla, gan intelektuāla -, ka tam ir jāatrod vairāk laika. Kolēģi teica te par to kvalitāti, bet kurš tad to vērtēs? Tā atbildība par kvalitāti ir jāsaprot, ka tā ir arī mūsu atbildība lielā mērā – mūsu pašu atbildība. Es domāju, ka docētājam nepieciešamas zināšanas par kvalitāti, izpratne par kvalitāti un kvalitātes un procesa pašnovērtējums.

S.B. Paldies! Ja vēl radīsies vēlēšanās izteikties par šo jautājumus, tas būs iespējams. Bet nākamais jautājums ir balstīts uz starptautiska projekta pētījumu, kurā iegūtie dati un metodika daļēji tiek izmantota manā promocijas darba pētījumā. Tas ir projekts, kur LU piedalījās sadarbībā ar Spānijas, Portugāles un Vācijas augstskolām, tieši par augstskolu docētāju tālākizglītības programmu un augstskolas docētāju tālākizglītības vajadzību novērtēšanu. Es izmantoju šajā projektā – pirms četriem gadiem – 2006. gadā nosauktās augstskolas docētājiem nepieciešamās kompetences vienotajā Eiropas izglītības telpā un katrā augstskolā. Šīs kompetences kopā ir vienpadsmit, un es jums katram iedošu sarakstu ar visām vienpadsmit divos eksemplāros. Lūgums iepazīties, un redzam, ka nākamajā ailītē ir aicinājums sarindot tās pēc jūsu domām. Divas lapas ir tāpēc, ka jūs vienu aizpildāt, saranžējot un varbūt ierakstot kādu piezīmi. Un diskusijas beigās lūgums to atdot man, bet otra paliek jums cerībā, ka materiāls var turpmāk noderēt vai raisīt kādas pārdomas un darboties. Skatieties uzmanīgi, ka 11 šeit nozīmē – ļoti nozīmīgu, bet 1- nav nozīmes.

F11_25 Kas ir domāts ar profesionālo identitāti?

S.B. Tas ir Jūsu izpratnes jautājums, ko jūs šajā kategorijā ieliekat. Pēc tam es jūs lūgšu izteikties, pamatot savu izvēli un interpretēt kategorijas. Profesionālā identitāte ir saistīta ar docētāja sevis kā profesionāļa apzināšanos, izejot no tā, docētājs apzinās, kādi ir viņa pienākumi, misija. Mēģiniet, no savas pieredzes vadoties, interpretēt un piedāvāt savu skatījumu citiem diskusijai.

(..) Redzams, ka daži no jums jau tikuši galā ar šo uzdevumu. Vēlos jūs lūgt pa vienam iztiekies, ņemot vērā, ka nav iespējama pareiza – nepareiza atbilde, ranžējums. Pirms izsakāties, lūdzu pateikt, vai Jums ir augstskolas docētāja darba pieredze. Ja ir – cik ilgu laiku.

Lūgums sākt ar to kompetenču raksturojumu un izvēles pamatojumu, kuras jūs izvirzījāt kā visnozīmīgākās augstskolu docētāju profesionālajā darbībā un profesionālajai pilnveidei.

F11_23 Docētāja pieredze man ir maza, aptuveni pusgads. Visaugstāk vērtēju *mācīšanas/ docēšanas kompetenci*. Tad svarīgi ir *pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde*, tad ir studiju zinātniskais saturs, ar 8 punktiem ir *studentu mācīšanās organizācijas kompetence*, tad *didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetence attīstībai*, tad *studiju procesa izvērtēšana*, pa vidu ir *didaktisko inovāciju ieviešana*, ar četriem punktiem- *profesionālā identitāte*, ar 3 - *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana*, ar 2 – *ES valodu kompetence*, ar 1- *sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos*.

S.B. Paldies, sakiet, lūdzu, kāds bija izejas punkts, kāpēc tā saranžējāt?

F11_23 *Mācīšanas/ docēšanas kompetence*, [KR] jo pašam trūkst pieredzes joprojām. Man tās vajadzētu. [KR] Par sociālo rīcību – kāpēc es viņu novērtēju ar vieninieki, iespējams, ka es to neizpratu pareizi, bet es to redzu drīzāk kā skolotāja pieredzi mācīt kaut kādu sociālu uzvedību, kas īsti pat neiekļaujas studiju saturā. Un augstskolā es tam īsti vietu neredzu – kā tik svarīgu, lai bīdītu to augstāk. [KR] Svarīgākās ir tās lietas, kas saistītas ar paša kompetenci, praktiskām lietām, studiju programmu izstrādi, virzieniem, kas ir akadēmiski, pētnieciski un pa vidu, arī apzinos, ka ir nepieciešams piestrādāt pie dažādiem didaktiskajiem modeļiem un inovācijām. Bet pamats tomēr ir paša kvalifikācijas lietas. [KR]

F11_26 Man ir docētāja pieredze jau aptuveni 10 gadi, un [KI] visaugstāk es vērtēju *profesionālo identitāti*. Varbūt tāpēc: ja students ir atnācis uz augstskolu, teiksim, ar mērķi, lai kļūtu par skolotāju vai par mediķi, vai par ķīmiķi. Tas ir viņa augstākais uzstādījums. Ja es pats neesmu skolotājs vai mediķis, vai ķīmiķis un ja man nav svarīgi būt tādām, tad es arī nevarēšu neko dot tam studentam, es nevarēšu būt autoritāte tam studentam. Tam profesijas nozīmīgumam jābūt arī man, tas jāizjūt arī man noteikti. [KI] Kā nākošo esmu ierindojis *studentu mācīšanās organizācijas kompetenci*. Tās varbūt ir šodien augstskolas docētājiem lielākās galvassāpes, jo, tikai mums pašiem mācoties, protams, studenti var kaut ko iegūt. Un, ja man izdosies noorganizēt viņu mācīšanos, ka viņi tiešām mācīsies, tad gan jau kaut ko iemācīsies, tad es būšu savu darbu padarījis un sasniedzis, ka viņi arī kaut kādas zināšanas iegūst. Nākošais, par ko es mazliet šaubījos, būtu *mācīšanas un docēšanas kompetence*. Mazliet šaubījos tāpēc, ka mēs it kā cenšamies pēdējā laikā pāriet uz to, ka studenti mācās, nevis mēs mācām, bet es ar šo vairāk uztvēru to, kā un ko es daru nodarbībā. Tas arī tomēr ir svarīgi. Nākošais ar 8 punktiem ir *studiju procesa izvērtēšana*, tas, manuprāt, ir svarīgi tai ziņā, lai šis studiju process vai tas, ko es daru nodarbībā, lai būtu šī pašrefleksija, man ir svarīgi izvērtēt, kas reāli notiek, paskatīties arī ar studentu acīm, paskatīties pēc iespējas objektīvāk, novērtēt rezultātus, vai es esmu sasniedzis savu mērķi. Un atbilstoši tam, vai es esmu sasniedzis vai nē, tad atbilstoši savas nodarbības mainu. 7 punkti būtu – *pētnieciski orientētu augstākās izglītības programmu izstrāde*, jo mana pieredze liecina par to, ka tieši pētnieciskajā darbībā tiek sasniegtas it kā, pēc Blūma taksonomijas, augstākās prasmes, zināšanu sintēze un vērtēšana. Tad viss, ko studenti līdz šim ir iemācījušies teorētiskajosursos, arī praktiskās nodarbībās, tas viss tiek salikts kopā, un reālu izmantošanu. Galu galā tas dod arī vislielāko ieguldījumu studenta kā personības izaugsmei. Ar 6 punktiem līdz ar to nāk arī *studiju programmu zinātniskā satura izvēle*, 5- *didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai*. Līdzvērtīgi būtu *didaktisko inovāciju ieviešana*, to es uzskatīju par samērā svarīgu. Ja es organizēju studiju procesu katru gadu tieši tāpat, ja es neko nemainu, tad tas kļūst stagnātisks un neinteresants gan man, gan studentiem. Tātad kaut kāda piestrādāšana pie šīm inovācijām, pie to ieviešanas būtu nepieciešama. *ES valodu kompetence* – ar trīs punktiem. Man tas kaut kā šķiet pašsaprotami, jo tāds augstskolas docētājs nevarētu būt, kuram šīs kompetences nav. It kā esmu iedevis par maz punktu varbūt šai kompetencei. Divi punkti *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana*. Tam gan varbūt ir ļoti liela praktiska nozīme, bet, ja es esmu ļoti labi organizējis studentu mācīšanos, ja man ir ļoti labas docēšanas kompetences, un viss tas, kas bija iepriekš nosaukts, tad es domāju, ka tā studentu iegūtā izglītība neizbēgami atbilstīs Eiropas augstākās izglītības standartiem. Galu galā paliek – *sociālā rīcība informācijas izaicinājuma apstākļos*. Lai gan es domāju, ka šī sociālā rīcība lielākā vai mazākā mērā ir ietverta gan profesionālajā identitātē, gan docēšanas kompetencē, gan arī citās iepriekš minētajās kompetencēs.

F11_27 Bija grūti, darbs nebija viegls. Un man sanāca tādi trīs lieli bloki, kuros pat iekšēji ir grūti izdalīt tādu iekšēju sadalījumu un divas atsevišķas kategorijas. Sākšu varbūt no nesvarīgākā uz svarīgāko. Paša apakšā ar vienu punktu ir *sociālā rīcības informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos*. Manuprāt, tā ir

mūsdienu sabiedrības realitāte, tas nāk pat caur bērnudārzu, ne tikai caur skolu- ko mēs darām ar informāciju, kā mēs darām. Es it kā iedomājos, ka pasniedzējam tas varētu būt saistīts ar spējām un iespējām, un māku noteikt plaģiātismu vai kaut ko tādu. Nu jā, bet tomēr viņš palika tur kaut kā apakšā. Tālāk ir *ES valodu kompetence* ar diviem punktiem, jo tā nu tomēr būtu katra paša atbildība to organizēt. Un tad pirmais lielais bloks, kurā ietilpst iekšā *mācīšanas/ docēšanas kompetence, didaktisko inovāciju ieviešana un profesionālā identitāte*. Tās ir tās pamatlietas, kuras daļēji ir pasniedzēja paša atbildība, bet ir vajadzīga arī palīdzība no ārpusē, un šādi kursi var palīdzēt tad strādāt pie šīm lietām. Otrs bloks ir studiju programmu izstrāde, kas viss ir saistīts, zinātniskā satura izvēli, pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrādi, arī ar Eiropu saistītās lietas. It sevišķi, ja docētājam nav bijis jāstrādā ar programmu izstrādi, tad šādi kursi varētu būt tā iespēja, kur viņš par to dzird un vismaz klausīšanās līmenī ieminas un zina, kur meklēt informāciju, literatūru, lai strādātu tālāk, ja nepieciešams. Un vissvarīgākās, manuprāt, ir *studiju procesa izvērtēšana* (mācīšanās plus mācīšana), *didaktisko līdzekļu izveide studentu kompetence attīstībai* un *studentu mācīšanās organizācijas kompetence*. Jo joprojām mēs kaut kā nespējam, tāpat kā vecāki bērnus nespēj palaist, ka viņiem ir jāiet un jādara, tāpat arī docētāji, manuprāt, arī grib: „Es vēl viņam to varu iedot, es vēl viņam to.” Mācīties tā, kā sadalīt to atbildību – ko izdarīšu es, ko izdarīs students, un tā viņa patstāvība. Sākumā nepateicu – man ir septiņi gadi docētājas stāžs.

F11_25 Man ir ilgs studenta stāžs un docētāja stāžs – viens semestris. **[PR]** Mani mazliet mulsināja šis sadalījums vienpadsmit pozīcijās. Jo, manuprāt, piemēram, studentu mācīšanās organizācijas kompetence un mācīšanas/ docēšanas kompetence ir nesadalāma. **[PR]** Un arī didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana – tie ir tādi bloki, kurus, ja ir, piemēram, ļoti labi līdzekļi, bet studenti paši nestrādā, tad tam nav jēgas. Ja studenti paši strādā, bet tā lekcija ir būvēta tā, ka tik un tā nekas nav skaidrs, arī īsti labi nebūs. Līdz ar to man veidojas vairāki ķebliši, un, ja vienu kājiņu norauj nost, tad tur nekas labs nesanāk. Manuprāt, tas vissvarīgākais trīskājītis man sanāca satura pārzināšana, spēja docēt, kas iekļauj gan didaktiku, gan arī atļaušanu studentiem strādāt un spēju novērtēt gan studentu darbu, gan pašam savu darbu. Pēc tam otrā grupa man bija pētnieciski orientēta augstākās izglītības *programmu izstrāde*, kas ietu roku rokā ar *valodu kompetenci*, jo nevar būt pētniecība, ja tu zini tikai vienu valodu, un attiecīgi – *valodu zināšanas* nenožīmē to, ka tu tās izmanto pētnieciskajā vai profesionālajā darbā. Un tad viss pārējais ir rindas kārtībā uz leju, pēdējo vietu iedodot *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizēšanas novērtēšanai*. Es varu tikai apbrīnot tos kolēģus un ļoti zinošus cilvēkus, kas kaut kādu šādu te ērmu vispār pārzina un realitātē, dzīvē izmanto, ja tas nav viņu pētījuma objekts. Piemēram, profesors Rauhvargers, kurš ar kvalitāti un Eiropas dažādiem līmeņiem strādā tīri profesionāli un pētnieciski, bet es nezinu, cik daudzi no klātesošajiem ir pētījuši Eiropas standartus, atbilstības un piederības.

F11_29 Lai izstrādātu programmas, to pēta.

F11_25 Jā, bet tādā ikdienas dzīvē, cik to lieto? Ja ir kaut kādas situācijas un atskaites, un programmu apstiprināšanas un kaut kādas tādas lietas, kad, protams, ir jāiet cauri tiem papīriem, bet ikdienas lekciju gatavojo?

F11_24 Es varbūt pamēģināšu. Teikšu, kā ir – ar manu mūziķa specialitāti ir šausmīgi grūti izvērtēt. **[KR]** Es varbūt dažubrīd tomēr neorientējos pēc tā, kā es docēju, bet, teiksim, kā vajadzētu. **[KR]** Pēc manas saprašanas, es tomēr lieku *studiju satura programmas zinātniskā satura izvēli*, jo tomēr tas ir pats pamats, tas, ko mēs studentam gribam iemācīt. Un tā ir mūsu kompetence tieši par to, ko mēs mācām, tas svarīgākais, jo tieši šī iemesla dēļ students ir atnācis uz lekcijām. Bet kopumā, es te klausījos, ka kolēģi ļoti forši tos visus kritērijus sadalīja grupās. Un man sanāca tādas trīs grupas. Tās būtiskākās, kas ir svarīgas, bet varbūt ne tik ļoti, un kas man šķiet, ka nav pašas aktuālākās. Nākamais būtu *mācīšanas un docēšanas kompetence*, tas ir tas, kā es mācīšu un kā tas students mācīsies. Tas iet kopā ar to zinātnisko saturu un tālāk arī ar *studentu mācīšanās organizācijas kompetenci*, kādā veidā es to kopā ar savām zināšanām tālāk nodrošināšu un ko viņš iegūs no tā. Manā skatījumā nākamais ir *studiju procesa izvērtēšana*. Man katrā ziņā ir jābūt visu laiku lietas kursā par to, kas notiek apkārt- vai es sniedzu to jaunāko informāciju, vai varbūt ir kaut kas, ko es kaut kādā brīdī esmu palaidusi garām, nevis tāpēc, ka par to nebūtu jāstāsta, bet varbūt kaut kas ir paslīdējis, kas aktuāls, kas varbūt kādā reizē studentam ir svarīgs. Un tad man katru reizi, es uzskatu, ir jāizvērtē studiju process. Nākamā grupa ir tas, kas aiziet otrā plānā. Es zinu, ka ir slikti, ka es pētniecību neielieku otrā plānā, bet manā docējamajā priekšmetā es kaut kā to neizjūtu. Es atvainojos pētniekiem! Tālāk ir *didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai*. Tas manā docējamajā priekšmetā ir mazāk aktuāls, tāpēc viņš varbūt ir ierindojies tanī vietā. Tad ir *profesionālā identitāte*, kura man liekas, kā jau te teica, vairāk vai mazāk pats par sevi saprotams. Bez šīs identitātes es būtbū nevaru strādāt par augstskolas pasniedzēju. Tad es esmu lietojusi *pētnieciski orientēto programmu izstrādi* un tad *didaktisko inovāciju ieviešanu*. Kad es tā paanalizēju, varbūt tas atrodas drusku par zemu, un inovācijas varētu likt augstāk, bet tanī manā docējamā

priekšmetā tas vairāk sasaucas ar studiju procesa izvērtēšanu un studiju saturu, jo tās inovācijas man varbūt ieiet tanīs sadaļās. Un tad ir *sociālā rīcība informācijas sabiedrībā*- ar trīs punktiņiem, *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana*, kur man liekas, ka man kā docētājam tajā procesā tik ļoti nav jāiespringst, tas vairāk jādomā tiem, kas visu studiju procesu kopumā organizē, nevis es kā atsevišķā docējamā priekšmeta pasniedzēja, tajā pašā laikā, ja mēs skatāmies Eiropas kontekstā, es arī ļoti labi apzinos, ka es nevaru būt pasniedzējs, kas tikai skatās šauri savā priekšmetā, es tomēr skatos, kas notiek Eiropā. Viennozīmīgi. Bet manā skatījumā tas vairāk ir aktuāli ne atsevišķu studiju priekšmetu docētājiem, kā vairāk tiem, kas tās studiju programmas veido. Un pēdējais ir *ES valodu kompetence*. It kā mans docējama priekšmets ir vienā valodā, un tīri tiešā veidā tas no manis neprasa tās valodu zināšanas, bet bez to valodu zināšanas es arī nevaru strādāt. Tas man šķiet, kā jau tika teikts, pats par sevi saprotams. To nav jāuzstāda kaut kādos kritērijos, jo tomēr mana docējamā valoda ir latviešu valoda, vēl izņēmuma gadījumā arī krievu valoda, bet tomēr tā kompetence no manis netiek tiešā veidā prasīta. Bet viņa ir man nepieciešama, lai es studiju procesu varētu kvalitatīvi organizēt. Docētāja pieredze man ir 15 gadi.

F11_30 Pieredze ir 4 gadi. Ieliku pirmajā vietā *studiju programmu zinātniskā satura izvēle*, jo studiju programma jāpasniedz ar jēgu. Pēc tam nākamajā vietā ir *docēšanas kompetence*, tāpat ir jāzina, kā to darīt. Pēc tam uz *pētniecību orientētu*, jo pats esmu zinātnieks. Kā arī – pētot vis kaut ko var labāk apgūt. Tad ir *didaktiskās inovācijas*, kā labāk pasniegt. Nākamais ir studentu *mācīšanās organizācijas kompetence*. Kā, piemēram, saorganizēt lielu grupu. Tad ir *Eiropas Savienības valodu kompetence*, lai varētu arī dažādās valodās pasniegt savus kursus. Tad ir *didaktiskie līdzekļi*. Tad ir *studiju procesa izvērtēšana*. Tad ir *profesionālā identitāte*. Eiropas augstākās izglītības dimensijas realizācija ir gandrīz jau pēdējā vietā. Pati pēdējā ir *sociālā rīcība informācijas izaicinājuma apstākļos* – tikai tādēļ, ka es nesapratu, ko tā nozīmē.

F11_31 Man ir docēšanas pieredze aptuveni 15 gadus. Tagad tā ir nedaudz mainījusies, kļuvusi apjomīgāka. Pirmajā vietā es arī liku *satura zinātnisko izvēli*, jo tas ir pamatu pamats, ko mēs mācām. Nākošais ir arī *docēšanas kompetence*, tālāk *studiju procesa izvērtēšana*, kādas kļūdas tiek pieļautas un kā tās labot. Tad ir *studentu mācīšanās organizācijas kompetence*. Tālāk *didaktisko līdzekļu izmantošana studentu kompetences attīstībai*. Tad ir *Eiropas Savienības valodu kompetence*. Es uzskatu, ka valodas ir ļoti svarīgas, lai varētu izmantot materiālus svešvalodās un gatavot un lasīt lekcijas. Tālāk esmu likusi *profesionālo identitāti* – apzināties to, kas mēs esam. Pēc tam *pētnieciski orientēto programmu izstrādi, didaktisko inovāciju ieviešana*. Tad ir *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana*. Tad ir *sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos*. Manuprāt, tā ir saistīta ar ne tikai kā docētāja attieksmi, bet kā docētāja kā sabiedrības daļas attieksmi. Es to redzu citā kontekstā.

F11_32 Mana pieredze ir 4 gadi. Pirmajā vietā liku *studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā*. Tad *profesionālo identitāti, pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrādi, didaktisko inovāciju ieviešana, didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai*. [KR]Aktuāli personīgi, jo nākas strādāt pie jaunu programmu izstrādes. [KR]Tad ir *mācīšanās organizācijas kompetence, mācīšanās procesa izvērtēšana, ES valodu kompetence*. Jāpaaugstina īpaši pētniecībā nepieciešamā leksika. Pēdējā vietā ir *sociālā rīcība informācijas izaicinājuma apstākļos*.

F11_22 Es kā tālākizglītības programmu mācībspēks un ikdienā arī docētāja, nosaukšu trīs, manuprāt, nozīmīgākās docētājam nepieciešamās kompetences no piedāvātājām. Vienpadsmit punktus es piešķiršu *mācīšanas/ docēšanas kompetencei*, jo tā ir docētāja ikdienas darbība, kas nodrošina studiju kvalitāti. Desmit punktus es devu *studentu mācīšanās organizācijas kompetencei*, jo tā ir saistīta ar studentu motivācijas veicināšanu. Deviņi punkti ir *studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana*, lai varētu plānot mērķus un veidot jaunus studiju kursus.

F11_29 Man ir 12 gadu pieredze. [KR] Esmu sarindojusi kompetences atbilstoši saviem pienākumiem, esmu arī studiju programmas direktore. [KR]Tāpēc pirmajā vietā liku *studiju programmas satura zinātnisko izvēli un tā izmantošanu praktiskajā studiju darbībā*. Tālāk seko *mācīšanas/ docēšanas kompetence*, kas sekmē iespēju studentiem mācīties. Trešais ir *profesionālā identitāte*, saistīts ar pašvērtējumu. Es asociēju sevi ne tikai kā docētāju, bet arī kā noteiktas profesijas un jomas pārstāvi. Tālāk seko *studentu mācīšanās organizācijas kompetence*, tad – *studiju procesa izvērtēšana un didaktisko inovāciju ieviešana*. Varbūt nav tik nozīmīgi mani izstrādātie didaktikas līdzekļi, bet it ļoti nozīmīgi plaši pieejami informācijas avoti, no kuriem var mācīties. Tie šobrīd ir nozīmīgi. *Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrādi* nav tik nozīmīgi, jo manā pārziņā ir bakalaura programma, bet akcents uz pētniecību tiek vairāk likts tieši maģistra programmā. Bet pats pirmais kompetences rādītājs – studiju programmu zinātniskā satura izvēle arī ietver pētniecisko prasmju attīstību. *Sociālo rīcību informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos* es vairāk saprotu kā iespēju man kā

docētājam un noteiktas jomas pārstāvei palīdzēt sabiedrībai apgūt noteiktas prasmes. Tā kā mūsu programmas saistītas ar informācijas pratības apguvi, daudz organizējam kursus, piemēram, skolotājiem. *ES valodu kompetence* ir nozīmīga, piemēram, lai iepazītu pētījumus, piemēram, Amerikas Savienotajās Valstīs. *Eiropas dimensiju ieviešana* nav saistīta tik ļoti ar ikdienas darbu, bet tad, kad ir jāizvērtē, jāizstrādā un jāpilnveido programmas, tā kļūst nozīmīgāka.

F11_33 Man darba stāžs docēšanā nav vispār, esmu doktorante. Es pirmajā vietā ieliku *profesionālo identitāti*. Kaut gan kolēģe to minēja kā pašsaprotamu lietu, es tomēr to liku kā pirmo. [KR] Man ir svarīgi apzināties, vai tas vispār ir tas, ko es vēlos darīt, un vai tā ir mana īstā vieta. [KR] Tad seko *studiju programmu zinātniskais saturs*, tad seko *mācīšanas/docēšanas kompetence*, *studentu mācīšanas organizācijas kompetence*, *studiju procesa izvērtēšana*, *didaktisko līdzekļu izvēle* un līdz ar to arī *didaktisko inovāciju ieviešana*. Tad ir *pētnieciski orientētu augstākās izglītības programmu izstrāde*. Kā pēdējais palika *Eiropas Savienības valodu kompetence*, *sociālā rīcība* un arī *Eiropas dimensijas*. Bet vispār bija grūti salikt. Vērtējot, liekot tās kompetences nedaudz pārkārtojās, nekā bija sākotnēji domāts.

F11_34 Man docēšanas pieredze nav. Arī esmu doktorante. [KR] Es sarindoju, kā es sapratu, kas ir svarīgāk, kas nākotnē man varētu būt svarīgi. [KR] Vispirms tā ir *mācīšanas/docēšanas kompetence*, jo jāzina, kā pasniegt, ko pasniegt, kā iziet auditorijas priekšā. Nepietiek iziet un nostāties auditorijas priekšā un sākt kaut ko vienkārši stāstīt. Nākamais ir *studentu mācīšanas organizācijas kompetence*, jo studenti ir jāmotivē mācīties un jāzina, kā to darīt. Nepietiek ar to, ka tu vienkārši pasaki, ka Tev tas ir jāzina un viss. Jo viņiem ir jādod kaut kāds stimulds, viņiem jāsaprot, kāpēc tas ir vajadzīgs. Lai nav tāda attieksme: „Man tas nav vajadzīgs, un tas tik un tā nenoderēs nekur.” Nākamais – *studiju programmu zinātniskā satura izvēle un izmantošana, plānošana*. Tas, arī izejot no iepriekšminētā. Jāsaplāno studiju programma tā, lai sasniegtu studiju mērķus. Nākamais *ES valodu kompetence*. Nepietiek tikai ar latviešu valodas zināšanām. Jo ir daudzi termini, metodes, kas vispār latviski nav aprakstītas. Jaunāko literatūrā var izlasīt tikai citās valodās. Vismaz jāzina angļu valoda. *Nākamā ir pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde*. Programmām ir jābūt balstītām zinātnē. Tad ir *didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai un didaktisko inovāciju ieviešana*. Atkarībā no tā, kā docētājs pasniedz, viņš var mainīt pasniegšanas veidu, redzot, ka students kaut ko nesaprot. Var pamainīt metodes dažādas, kas arī ir jāzina, Nākamais ir *profesionālā identitāte*, *Eiropas dimensijas* un *sociālo rīcību izaicinājuma apstākļos* es uzskatu par mazāk svarīgām.

F11_28 Visaugstāko vērtējumu ieliku *profesionālajai identitātei* un *studiju satura izvēles kompetencei*. Nākamā ir *mācīšanās organizācijas kompetence*, jo mums ir galvenokārt profesionālas programmas. Tālāk *mācīšanas/docēšanas kompetence*, *didaktisko līdzekļu izvēle*, *studiju procesa izvērtēšana*, *didaktisko inovāciju ieviešana*. Tas viss tā uz viena līmeņa. Tā es priekš sevis to nodalīju. Pēdējās, tās vairāk noteicu pēc nejaušības principa, piemēram, *valodu kompetence*, ir nepieciešama, bet to vairāk uztveru kā objektīvu nepieciešamību. *Pētnieciski orientētu augstākās izglītības programmu izstrādi* un *Eiropas augstākās izglītības dimensijas* es arī domāju, ka jāaplāno citā līmenī.

F11_35 Sakarā ar to, ka man nav speciālas izglītības, varbūt es nesaprotu visas kompetences. Taču man rezultāti sanāca šādi: vienpadsmit punkti *mācīšanas/docēšanas kompetencei*; desmit – *studentu mācīšanās organizācijas kompetencei*. Tālāk deviņas balles – *studiju procesa izvērtēšana*. Astoņi – *profesionālā identitāte*. Tālāk es varbūt nesaukšu. Jo par zinātniskajiem jautājumiem nevaru spriest. Mēs koledžā gatavojam profesionāļus, tāpēc vairāk ir orientācija uz praksi. Mana pieredze docētāja darbā ir seši mēneši.

S.B. Paldies! Par šo jautājumu laikam visi ir izteikušies. Paldies par jūsu rūpīgo un analītisko pieeju! Bija ļoti būtiski, ka jūs izvēles pamatojumā balstījāties savā pieredzē. Nevis – kā būtu jābūt, bet kas patiesībā ir aktuāls jums individuāli.

Mēs diezgan labi arī redzējām, kā atšķiras pieejas kompetenču ranžēšanā saistībā ar konkrēto pieredzi, profesionālajiem uzdevumiem, piemēram, ja jāstrādā specifiskās uz praksi orientētās programmās vai ja jāstrādā programmu izstrādē.

Nosauktās docētājiem nepieciešamās kompetences nav viennozīmīgas. Jūs arī minējāt, ka vairākas kompetences pārklājas, viena otru papildina. Diskusijas noslēgumā es vēlos jums jautāt, kam, Jūsaprāt, vēl būtu jābūt šajās piedāvātajās kompetencēs ietvertam?

F11_35 Materiāltehniskais nodrošinājums.

F11_23 Attiecības ar administrāciju.

F11_31 Tikpat labi attiecības ar ģimeni. Arī ļoti cieši ietekmē darbu.

F11_25 Mēs varam teikt, ka ir pašsaprotamas kompetences: augstskolu docētājam ir jābūt pieklājīgam, kārtīgam, tīrīgam. Tas ir tā kā pašsaprotami. Ja mēs paskatāmies uz saskarsmes spējām, par kurām mēs pirms stundas runājām, tad ir pašsaprotami, ka augstskolas docētājam jau tās ir. Tikpat labi ir tās, kas ir vēl jāpilnveido – iecietība, attieksme pret dažādību. Tas varbūt it ietverts profesionālajā identitātē.

S.B. Kādam būtu jābūt docētāju tālākizglītības formātam, kas nodrošinātu šo kompetenču attīstību un pilnveidi. Kādam būtu jābūt tālākizglītības procesam? Organizācijas formām? Ja docētājs apzinās savas profesionālās pilnveides vajadzības, zina, uz ko tiecas, bet- kā to izdarīt?

F11_29 Tas, ko mēs skatāmies arī šajās nodarbībās, varbūt ne tik daudz uz to saturu, ko mums stāsta, bet uz to veidu, kā to dara. Varbūt tieši didaktikas metodēm jābūt praktiski parādītām. Un vairāki profesori, kurus mēs šeit dzirdējām, kas parādīja ļoti interesantas metodes, nevis kā metodes, bet paši savā darbībā parādīja. Man tas būtu nozīmīgi.

F11_24 Man šķiet, ka ļoti svarīgi ir izšķirt, vai tā ir mana tīri profesionālā tālākizglītība. Ja paklausās, tas tomēr lielākajai daļai bija studiju zinātniskā satura izvēle. Man šķiet, ka tā ir šaurāka, tā ir mana tīri profesionālā kompetence. Te mēs esam sanākuši kopā no dažādām nozarēm. Te būtu jāskatās katram individuāli tas ceļš, kādā veidā pilnveidojamies. Nezinu, vai tiešām visās specialitātēs ir pārdomāts, kā iegūt tālākizglītību tieši šauri savā jomā – vai tā ir fizika, ķīmija... vai tiek organizēti kursi, kur dalās pieredzē. Es zinu, ka daudzi saka, ka cieš no tā, ka nav tik labas attiecības, saskarsme ar saviem kolēģiem, ka dalītos ar savu pieredzi, savām zināšanām. Vai tas tiek organizēts, es nezinu. Manā specialitātē tiek organizēts, tāpēc es jutos gandarīta. Bet, ja mēs skatāmies plašāk, tad visas kopējās kompetences, ir saistītas ar pedagogiju un psiholoģiju. Tad, manuprāt, it ļoti laba šī forma, kad nāk pasniedzēji, kas ir dažādu profilu pārstāvji, piemēram, pedagogi, psihologi, varētu būt vēl kādu jomu pārstāvji. Manā skatījumā liela problēma ir komunikācijā. Ir jābūt psihologam ar studentiem un labai komunikācijai. Sabiedrība mainās, un, manuprāt, katru gadu būtībā ir sarežģītāk strādāt ar studentiem.

S.B. Jā, paldies, ka Jūs minējāt arī dažādus tālākizglītības veidus, gan kursus – kā šis formāts, gan ikdienā, mācoties no kolēģiem..

F11_24 Bet to vajadzētu organizēt. Teorētiski to vajadzētu organizēt! Jo tas tā nenotiek, ka mēs tagad sarunāsim padzert kafiju un parunāsim. Jābūt organizētam citā līmenī.

F11_25 Būtiska mācīšanās vieta ir arī konferences. Vēl man šķiet, ka būtu derīgi oratora māksla un valodas kultūra. Man arī kā studentam, klausoties dažādas lekcijas citur, nereti nākas secināt, ka docētājs ir ļoti zinošs savā tēmā, bet tā prasme uzstāties, veidot teikumus, valodas kultūras jautājumi ir diezgan problemātiski.

F11_27 Izvērtējot katras nodarbības mērķus, secināms, ka tie ir dažādi. Izmantojot mūsdienu iespējas, varbūt nepieciešams praktiskākas nodarbības atdalīt no tām, kur ir tikai runāšana, izmantojot interneta iespējas, e-nodarbības.

F11_29 Jā, varbūt tālākizglītību tā varētu organizēt kā e-mācīšanos, jo visi esam strādājoši. Būtu lietderīgi, ka materiāli būtu pieejami mājas lapā. Tas organizatoriski paplašinātu iespējas. Problēma ir tā, ka universitātes līmenī neviens negrib piestrādāt pie tās sistēmas izveides.

F11_24 Zināmā mērā, jā, tās ir tehnoloģijas un e-komunikācija. Manā izpratnē ne vienmēr tas slaidiņš uz sienas ir tas labākais formāts. Ja man ir izdales materiāls, tad man tas vispār nav tik būtiski. Teiksim, daudzas lietas var nodemonstrēt vizuāli. Ne vienmēr es darbojos pati no malas līdzī. Bet man parāda, kā organizēt darbu grupās, un es no malas redzu un izanalizēju procesu. Kad es darbojos līdzī, man tas ir interesanti un piesaista manu uzmanību. Bet īsti no profesionālā viedokļa, es to procesu neizprotu, ja nenotiek analīze. Man pasaka- šī ir laba, radoša grupa, šī ir tāda. Bet es līdz galam tikai no raksturotā to neizprotu. Man patīk videomateriāli. Nevis tikai slaidiņš, bet aktīvā bilde.

F11_25 Jā, un, darbojoties iekšā, Tu neredzi procesu no ārpuses, kā vadīt šo procesu.

S.B. Paldies par vērtīgajiem komentāriem, kas būs noderīgi, izstrādājot koncepciju docētāju profesionālās pilnveides tālākizglītības piedāvājuma attīstībai, lai mainītu arī tālākizglītības praksi. Paldies par jūsu katra ieguldījumu!

**Ekspertinterviju jautājumi
LU īstenoto augstskolu docētāju tālākizglītības programmu direktoriem/
mācību vadītājiem**

1. Lūdzu, raksturojiet savu pieredzi saistībā ar docētāju tālākizglītības programmu īstenošanu?
2. Kādas, Jūsaprāt, ir mūsdienu augstskolu docētāju profesionālās pilnveides aktuālās vajadzības tālākizglītībā?
3. Kādas, Jūsaprāt, ir mūsdienu docētāju profesionālās darbības joma, kurās viņam jābūt kompetentam?
4. Cik docētāji ir iesaistīti Jūsu vadīto tālākizglītības programmu realizācijā? Kāds ir viņu akadēmiskais „profils”?
5. Kā tika izvēlētas tēmas, kas iekļautas tālākizglītības programmās?
6. Kā tika/ tiek noteiktas docētāju profesionālās pilnveides vajadzības? Kādas, Jūsaprāt, tās ir?
7. Kādas ir docētāju tālākizglītības programmās galvenokārt izmantotās organizācijas formas pašlaik? Vai un kas tajās būtu jāmaina?
8. Kas, Jūsaprāt, būtu jāmaina docētāju formālās tālākizglītības procesā?
9. Kā Jūs vērtējat pašreiz esošo docētāju profesionālās pilnveides efektivitāti tālākizglītības procesā? Kas par to vienā vai otrā gadījumā, Jūsaprāt, liecina?
10. Kādas citas docētāju profesionālās pilnveides iespējas ārpus formālo tālākizglītības programmu apguves Jūs saskatāt jau esam Latvijas augstskolās? Kādas varētu tikt ieviestas?
11. Vai docētāju tālākizglītību būtu nepieciešams institucionalizēt? Vai tādējādi būtu iespējams integrēt arī neformālo un informālo mācīšanos formālās mācīšanās sistēmā?
12. Kādas ir turpmākās augstskolu docētāju tālākizglītības jomas attīstības iespējas Latvijā?

Paldies par intervijā paustajām atziņām un veltīto laiku!

Ekspertinterviju audioierakstu transkripcijas

11. 1. pielikums

Intervijas transkripcija Nr.1

Respondents: Latvijas Universitātes profesore Dr. paed. **Dainuvīte Blūma (D.B.)**

Intervētājs: Latvijas Universitātes doktorante **Sanita Baranova (S.B.)**

Intervijas mērķis: noskaidrot augstskolu docētāju tālākizglītības programmu izstrādes un īstenošanas ekspertes viedokli par docētāju tālākizglītību un perspektīvām Latvijas Universitātē.

Intervijas norises vieta: LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte, V-311. kabinets

Intervijas norises laiks: 2011.gada 27.maijs plkst. 13:05 - 13:35

S.B. *Mana promocijas darba „Augstskolas docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītības procesā” pētījuma noslēdzošajā posmā tiek veiktas ekspertintervijas ar Latvijas Universitātē īstenoto augstskolu docētāju tālākizglītības programmu direktoriem, lai noskaidrotu viņu viedokli par docētāju tālākizglītības situāciju un attīstības iespējām. Vispirms vēlos Jūs lūgt raksturot savu pieredzi saistībā ar docētāju tālākizglītības programmu īstenošanu!*

D.B. Grūti pateikt, kas no manis tiek sagaidīts ... Es domāju, ka pašreiz ir tāda situācija, kad ir nepieciešamas totālas pārmaiņas jebkura pasniedzēja darbā. Un, ja ņem vērā to, ka šis pasniedzēju profesionālās kvalifikācijas, profesionālo kompetenču jautājums vienmēr ir bijis manas darbības ļoti nozīmīga joma, tad es varu teikt, ka pats galvenais ir patiešām vēl joprojām šodien, kaut arī divdesmit gadus mēs dzīvojam citā situācijā. Tomēr pats galvenais ir pasniedzēja profesionālās identitātes maiņa. Līdz ar to arī viņa paša identitātes maiņa. Ja tas ir tas, ko Jūs gribējāt dzirdēt.

S.B. *Jums, izstrādājot un īstenojot docētāju tālākizglītības programmas Latvijas Universitātē, tātad ir gan administratīvā darba pieredze, gan pedagoģiskā darba pieredze. Lūdzu, nedaudz vairāk raksturojiet šos savas pieredzes aspektus!*

D.B. Jā. Tā nav pieredze tikai šajās programmās vien. Es savu disertāciju 1982.gadā rakstīju par augstskolu, un jau tajā laikā man bija ļoti liela daļa disertācijā veltīta tieši šim jautājumam. Un vēl – tas aizsākās jau tad, kad divus gadus Latvijas Universitātē darbojās starptautiskā augstskolu pasniedzēju skola un man bija tā iespēja divus gadus šajā skolā mācīties. Tās bija klātienēs nodarbības divus gadus – ar teoriju, praksi – reālu praksi, ar braucieniem uz citām augstskolām, ar ļoti nopietnu gala eksāmenu. Tā kā no šiem laikiem ir daudz kas pozitīvs palicis un arī doma par to, ka augstskolu pasniedzējam papildus visām viņa disertācijām un sasniegumiem viņa tiešajā zinātnes jomā ir ļoti nozīmīga viņa profesionālā sagatavotība darbam augstskolā kā pasniedzējam.

S.B. *Veidojot vienotu Eiropas augstākās izglītības un pētniecības telpu, tiek uzsvērts, ka viens no nozīmīgākajiem augstākās izglītības kvalitāti nodrošinošiem faktoriem ir docētāja pedagoģiskā darbība augstskolā. Jūs jau arī teicāt, ko docētājam nepieciešams pilnveidot strauji mainīgajos sociālajos apstākļos. Lūgums konkretizēt, kādas, Jūsprāt, ir mūsdienu docētājiem aktuālās profesionālās pilnveides vajadzības tālākizglītībā?*

D.B. Tas ir ļoti komplekss jautājums, un principā tur ir gari jāatbild, bet īsumā situāciju raksturo pāreja no pasniedzēja, kurš sniedz informāciju jeb, kā viņš naivi domā, ka viņš sniedz zināšanas, uz studentu, kurš mācās. No pasniedzēja lomas vairāk kā informācijas avota – uz studenta mācīšanās vadīšanu. Un tas ir ļoti sarežģīts jautājums, jo tas prasa lielas izmaiņas pašā pasniedzējā, arī viņa personībā.

S.B. *Kā, Jūsaprāt, šīm docētāju aktuālajām profesionālās pilnveides vajadzībām atbilst vai kā būtu jāmaina docētāju formālās tālākizglītības iespējas?*

D.B. Es domāju, ka principā ļoti pozitīvi vērtējams tas, ka mums ir tāds Ministru kabineta rīkojums par to, ka pasniedzējam ir vajadzīga šī profesionālā pilnveide. Bet vājš punkts ir tas, ka tā ir vajadzīga docētājiem, asistentiem, lektoriem, bet, pirmkārt, tā ir vajadzīga profesoriem un asociētajiem profesoriem, jo viņiem arī šīs te pedagoģiskās izglītības nav. Tas ir viens. Otrs jautājums – lai šis kurss patiešām varētu strādāt ar pilnu atdevi, tas būtu vajadzīgs garāks – ne tās 60 kontaktstundas. Un būtu vajadzīgs iekļaut praksi, kad pasniedzējs šī kursa ietvaros ne tikai uzraksta šo pilnveidoto programmu, ne tikai apgūst to, ko viņš kursā mācās, bet arī praktiskām nodarbībām vajag vairāk laika. Vajadzētu arī praksi, kad varētu citi pasniedzēji iet pavērot nodarbības, kas notiek, kas izmainās, kas neizmainās. Tas ir tas, ko pagaidām tajās robežās, kādas mums ir, mēs nevaram izdarīt. Vismaz tajā programmā, kurā es strādāju.

S.B. *Zināms, ka visu docētāju tālākizglītības programmu īstenošanā Latvijas Universitātē ir iesaistīti vairāki mācībspēki. Kādas tematiskās jomas viņi programmu saturā pārstāv?*

D.B. Par teorētiskajiem un konceptuālajiem jautājumiem strādāju es pati. Bet mēs pievēršam lielu uzmanību metodēm, studiju metodēm. Ar tām arī strādāju es pati. Vēl profesore Ilze Ivanova strādā ar jaunākajām tendencēm, kas attiecas uz mūžizglītību un izglītības vidi. Bez tam vēl arī diezgan lielu nodarbību skaitu vada mums informācijas un komunikāciju tehnoloģiju speciālisti, jo nenoliedzami šodienas situācijā ļoti liela nozīme ir tehniskajam nodrošinājumam un pasniedzēja prasmēm strādāt dažādos režīmos, dažādās sistēmās. Kopā mums ir četri docētāji.

S.B. *Vai programmas īstenojošais personālsastāvs laika gaitā mainās?*

D.B. Nē, mums ir izveidojusies grupa, kas mēs strādājam, savstarpēji sadarbojoties. Kā jau es teicu, potenciāli ir vairāki jautājumi, pie kuriem būtu jāstrādā. Būtu jāstrādā pie pasniedzēja ētikas, pie pasniedzēja uzvedības, vēl ļoti nopietni pie psiholoģiskajiem aspektiem. Bet tam vienkārši ir laiks mazliet par īsu. Jo, ņemot vērā, ka neatkarīgi no tā, cik pieredzējis ir pasniedzējs, vai viņam ir šis trīs gadu stāžs (vai mazāks, vai lielāks), viņiem tāpat nav nekādas sagatavotības darbā ar studentiem. Viņi dara katrs, kā māc.

S.B. *Kādas citas docētāju profesionālās pilnveides iespējas ārpus formālās tālākizglītības programmām Jūs saskatāt? Varbūt ir kāda labās prakses pieredze, kas Universitātē vai kādās citās augstskolās Latvijā jau tiek īstenota, ko varētu paplašināt?*

D.B. Latvijā pieredzes nav, jo Latvijā ir uz vienas rokas skaitāmi cilvēki, kas ar šiem jautājumiem patiešām pēc būtības nodarbojas. Drīzāk ir sadarbība ar Tartu Universitāti un Tallinas Universitāti, jo jāsaka, ka viņiem – Tartu Universitātē - ir ļoti pozitīvi, ka ir izveidots augstskolu didaktikas centrs, un šim centram ir divi uzdevumi – pētnieciskais darbs un arī izglītības programmas. To pašu pašreiz sāk arī Tallina. Un ar viņiem mēs sākam skatīties, kādus mēs varētu vienotus pētījumus veikt. Tas ir šis jautājums. Un es domāju, ka acīmredzot varētu būt konferences vai diskusijas šajā jautājumā, bet te mēs atduramies pret naudas jautājumu, jo daudz ko var arī ārpus nodarbībām organizēt, bet jautājums, cik finansiāli to var nodrošināt.

S.B. *Tā varētu būt pieredze, no kuras Latvijā mēs varētu mācīties un pilnveidot docētāju tālākizglītības sistēmu. Kādus ieteikumus Jūs kā programmu direktore varētu dot (kam?), lai situāciju Latvijā varētu uzlabot?*

D.B. Es domāju, ka pašreizējo situāciju ir diezgan bezcerīgi mainīt, jo to nevar izmainīt bez Universitātes administrācijas. To nevar noteikt ne programmas direktors, nedz arī dekāns, nedz arī nodaļa, cik ļoti tas viss ir vajadzīgs. Tas ir jautājums, kas jānostāda visā mācību iestādē kā tādā, jo ir pozitīva pieredze Latvijā dažās privātajās augstskolās, kuri saprot to, cik ļoti liela nozīme ir pasniedzēju profesionāli pedagoģiskajām prasmēm un kompetencēm, rūpējas par to, lai šis kurss būtu un kur šajā kursā uzlikt akcentus. Viņi rūpējas par to, lai simtprocentīgi visi pasniedzēji izietu tam cauri. Balstoties uz tā, viņi attiecīgi organizē vai vēl papildus nodarbības, vai papildus diskusijas, vai vēl citādus pasākumus. Bet tas ir atkarīgs, pirmkārt, no administrācijas. Jo nevar augt institūcija, nevar pilnveidoties tās cilvēki, ja tos neatbalsta administrācija. Pagaidām šāda atbalsta nav.

S.B. *Vai normatīvā bāze, attiecīgie Ministru kabineta noteikumi būtu pietiekams atbalsts docētāju tālākizglītības praksei?*

D.B. Es nezinu, kas viņus ņem vērā?! Manuprāt, mēs visvairāk ņemām vērā paši pasniedzēji, kas ir ieinteresēti šajā jomā, nevis augstskola. Tas pats attiecas arī uz daudzām lietām, piemēram, ar valodu politiku jau 8-9 gadus ir līdzīga situācija katrā augstskolā. Tikai šogad viņa ir pieņemta. Un daudz tika runāts, daudz tika rosināts, bet, kamēr visi administrācijas līmeņi neiziet tam cauri un nesāk saprast to, tikmēr nekas nenotiek. Diemžēl tā tas ir.

S.B. *Tomēr, neskatoties uz to, ka šobrīd atbalsta nav, bet, domājot par attīstības iespējām, varbūt mēs esam nepietiekami lūguši, uzrunājuši attiecīgos administrācijas pārstāvjus?*

D.B. Mani izbrīna jautājums, kāpēc mums būtu jālūdz?! Es uzskatu, ka arī administrācijai ir jābūt pietiekami izglītotai ļoti daudzās jomās: gan izglītības vadības jomā, gan izglītības vides veidošanā un jāsaprot elementāras lietas. Tā ir elementāra lieta. Kāpēc būtu jāpierāda cilvēkam, ka viņš ir cilvēks? Tie būtu jautājumi, kas būtu jāzina. Un reizēm ir vienkārši droši vien, ka jāiet un jācīnās, bet, no otras puses, ja ir Latvijas Universitāte kā galvenā universitāte un tad vēl jācīnās par to, kas ir pats par sevi saprotams? Tad kaut kas cits nav kārtībā. Nevis tas laika patēriņš, ko panāktu to izcīnot, bet tad pamatā nav kompetentas personas tajos amatos, kas šos jautājumus lemj.

S.B. *Nepārtrauktas mācīšanās idejas kontekstā profesionālās pilnveides jautājumi ir nozīmīgi ikvienam docētājam, neatkarīgi no ieņemamā akadēmiskā amata. Sakiet, lūdzu, kāds ir Jūsu viedoklis, kā varētu uzlabot esošo situāciju docētāju tālākizglītībā, lai tā nodrošinātu docētāju profesionālo pilnveidi?*

D.B. Es domāju, ka ir jāturpina darbs pašiem, jāveido ciešāki sakari ar tām augstskolām, kurās strādā. Droši vien būtu ieteicams dabūt finansējumu kādā projektā. Bet tie ir pieaugušo izglītībā, mācībspēki it kā nav pieaugušo izglītība. Nav īsti tādas jomas, kurā varētu šo projektu rakstīt un šo projektu izcīnīt. Latvijā finansējumu saņem citi projekti, ne šāda veida. Es uzskatu, ka principā nezin kāpēc Latvijā kopumā valda tas uzskats, ka pietiek ar zinātnisko grādu un Tu vari iet strādāt. Šeit ir daudz plašāks jautājums. Bet es tiešām domāju, ka, veicot pētniecisko darbu ar igauņu un arī lietuviešu kolēģiem... Lietuviešiem bija valdības atbalsts, un viņi dabūja Eiropas struktūrfondu projektu. Visi pasniedzēji šim pasākumam izgāja cauri struktūrfondu projekta ietvaros. Mums Latvijā starp prioritātēm tas nav. Kamēr tas nav starp prioritātēm, mēs nevaram to izcīnīt.

S.B. *Jūs vairākkārt minējāt par pieredzi, kas veidojusies sadarbībā ar Igaunijas un Lietuvas augstskolām, savukārt es varu minēt mūsu aizsākto sadarbību ar Vācijas universitātēm un augstskolu didaktikas centriem. Bet, ko Jūs domājat par sadarbību starp mums pašiem Universitātes kā vienotas institūcijas iekšienē ?*

D.B. Es domāju, ka tas ir diskutējams jautājums. Es domāju, ka tas nav viegls jautājums. Tāpēc, ka acīmredzot ir kaut kādas pieredzes, ir kaut kādas tradīcijas, kuras atšķiras. Cik mēs katrs esam gatavi šīs tradīcijas un pieredzes mainīt un saprast citādāk? Nenoliedzami, ir atšķirība starp vācu skolu un starp angloamerikāņu skolu. Tās ir divas dažādas skolas. Es noteikti viennozīmīgi piederu angļu-amerikāņu skolai – tie ir tie uzskati, kas man ir veidojušies praksē, pieredzē, sadarbībā ar Portugāli, Dāniju, Zviedriju, ar Vāciju mazāk. Bet arī Vācijā pašā viennozīmīgi nav vienas skolas. Bet katrā ziņā šīs konceptuālās skolas atšķiras, un es domāju, ka tas būs diezgan nopietns ceļš, lai mēs kaut ko vienotu izveidotu. Ja jau tas būtu tik viegli, tad viņa būtu vienota tagad. Arī organizatoriskā sistēma ir tāda, kas sadarbību ne īpaši veicina: gan slodžu jautājumi, gan visi pārējie. Tas ir jautājums, uz kuru es šodien varu atbildēt tikai to, ka tas ir sarežģīts un tas nav vienas dienas jautājums. Un te nevar būt vēlēšanās tikai no vienas puses. Te jābūt vēlmei kaut ko mainīt un darīt no visām pusēm. Tad, kad visas puses būs vienlīdz ieinteresētas, tad arī kaut ko varēs izdarīt.

S.B. *Un visticamāk, ka ne jau kaut kādu savtīgu mērķu vārdā, bet tiešām idejas vārdā...*

D.B. Es tieši par ideju arī domāju. Mācību un sadarbības pieredzes ir dažādas. Jāpaiet laikam, kamēr viss izkristalizējas un mēs varam izdarīt kaut ko citādāk.

S.B. *Cik tālā nākotnē tas varētu notikt?*

D.B. To es neesmu mērījusi un domājusi.

S.B. *Kā šīs it kā dažādās pieejas mēs šeit tomēr varētu integrēt, veidojot vienotu pieeju?*

D.B. Redziet, tās nav integrējams vienā dienā un arī vienā gadā ne. Mana pieredze veidojusies divdesmit gadus. Mēs nevaram iepazīt to, aizbraucot uz vienu konferenci vai aizbraucot uz vienu semināru, vai uz vienu doktorantu skolu. Tā ir kopā jāizdzīvo, tā ir kopā jāizstrādā. Mēs sākām savus teorētiskos pamatus veidot 1993. gadā, kad mēs sākām dziļāk izprast, kas ir pasniedzējs, kas ir viņš kā pieaugušais, kādas ir mācību metodes, kā mēs strādājam. Arī citas sakarības starp teoriju un praksi, un tas viss ir jāiziet cauri praktiski gan vienā valstī, otrā, trešā valstī. Kopā ar kolēģiem jāveido programmas, tad šī pieredze un koncepcija izveidojas. Tas, ka vienreiz pasēdēsim pie galda, tas tā nebūs. Bet, kamēr mums ir pašiem sava pārlicība, ka mums katram ir savs pareizais viedoklis... Tas nozīmē, ka ir jāmaina... Mēs varam vārdos teikt „students centrā”, bet viņš centrā nav. Lai students būtu centrā, ir pavisam citādi attieksmei jābūt un arī citādi pasniedzēja personībai jāizveidojas. Es patlaban domāju, ka visas trīs programmas ir labas. Katrai ir savi plusi, un katrai ir savas labās lietas, bet es domāju, ka vēl ir patiešām vajadzīgs pētījums par pasniedzēju kā tādu, lai mēs varētu patiešām... pašreiz tā grūtība ir tāda, ka pasniedzējam vajag visu. Jo arī, kā jau es teicu, ka tam, kuram stāžs ir vairāk nekā trīs gadi.. viņš var nostrādāt augstskolā 40 gadus un visus gadus strādāt vienādi. Šogad strādāt tāpat kā viņš strādāja 80. gadā. Un es nezinu, kā lai mēs viņu pārmainām. Jaunie, starp citu, tie varbūt ir uz otru pusi. Ja viņi visi ir vienā grupā – no vienas puses - labi, no otras puses – slikti. Tā kā šeit būtu vajadzīgi pētījumi, kas būtu tas visefektīvākais. Ceļš un modelis, un metodes, lai sasniegtu pēc iespējas labāku rezultātu. Tur ir pētniecība vajadzīga. Es pašreiz nevaru pateikt, ka mums simtprocentīgi viss ir ideāli programmā, jo vienkārši mums trūkst pētījumu. Bet jautājums arī tas, ka mēs esam pārāk maz cilvēku, lai veiktu pētniecību, lai veiktu to darbu, jo ir jau arī vēl citi darbi.

S.B. *Skatoties uz augstskolu docētāju tālākizglītību ne tikai kā pieaugušo mācīšanās procesu, bet arī kā pētniecības jomu, esmu savā pētījumā nonākusi pie secinājuma, ka nepietiek tikai ar formālo tālākizglītību, ir nepieciešama sistēma, kura atbalsta docētājus arī ļoti individuāli. Piemēram, jaunos docētājus vai docētājus, kuri saskaras ar kādām grūtībām, veicot savus*

profesionālos pienākumus ikdienā. Augstskolu docētāji kā mērķgrupa ir ļoti heterogēna, kurai nepieciešams nodrošināt ne tikai formālās, bet arī neformālās tālākizglītības iespējas.

D.B. Es domāju, ka neformālās iespējas ir katra pasniedzēja mūžizglītība. Viņam pašam būtu jāinteresējas. Ja viņš ir zinātnieks un viņš meklē atbildes uz jautājumiem, tad viņam vajadzētu meklēt atbildes uz jautājumiem ne tikai savā zinātnē, bet arī tajā darbā, ko viņš strādā ar studentiem. Tā ir ābece. Bez tās vispār pasniedzēju nevar iedomāties. Cik var viņu vadīt aiz rokas un atbalstīt? Es domāju, ka arī tam ir jābūt formālā sistēmā, nevis neformālā sistēmā. Labi draugi pie kafijas tases – tas ir viens jautājums, klubiņš vai kas tamlīdzīgs. Bet tas viss ir laiks, tā visa ir gatavošanās. Tas viss ir darbs, kas ir jādara. Un tam ir jābūt formālam. Acīmredzot ir jābūt formālai sistēmai, kā atbalstīt jaunus pasniedzējus, vajadzētu būt formālai diskusiju sistēmai, bet tam ir jābūt formālos rāmjos. It īpaši tādā situācijā, kā tas patreiz ir ar mums, kad katra minūte tiek uzskaitīta. Pie šādas attieksmes un nostājas runāt par neformāliem „tusiņiem” ir nenopietni.

S.B. *Kādas ir Jūsu domas par docētāju tālākizglītības institucionalizāciju, kur būtu iespējams integrēt arī neformālo izglītību un informālo mācīšanos formālajā sistēmā?*

D.B. Es zinu, uz ko Jūs orientējat – uz to didaktikas centru. Es domāju, ka tas tā varētu būt, bet ne ar pašreizējiem kadriem. Tas nav iespējams. Ir vajadzīgs finansējums, vajadzīga struktūra, kura tiek atbalstīta un tad tā var strādāt. Bet uz entuziasma pamata šādu te izveidot nevar, tam nebūs atdeves. Tam ir jābūt, pirmkārt, profesionāli ļoti augstā līmenī, jo pasniedzēji būs dažādi. Tiem ir jābūt cilvēkiem ar ļoti lielu pieredzi, ar ļoti lielu palīgpersonālu un tiešām ar ļoti lielu jēgu. Jo vienkārši tāpat... esmu par šo jautājumu jau runājusi un domājusi un skaidri zinu, ka patreizējā situācijā tas ir diezgan bezcerīgi. Tam pamatā ir finansējums. Tā ir reālā situācija, kāda ir. Ir pilnīgi skaidrs, ka finansiāla atbalsta šādam pasākumam nav un tuvākajā nākotnē nebūs. Diemžēl. Bet mana tēze ir, ka ir jāatrod iespējas tanī situācijā, tanī brīdī, kurā ir pieejams. Nepieciešams izmantot visu līdz pēdējam to, kas ir pieejams. Bet izskriet ar pieri cauri sienai – laikam pieredze man liek teikt, ka to nevar izdarīt. Un pirmais jau ir administratīvais atbalsts.

S.B. *Paldies par atsaucību un atklātību!*

Pēc maniem vārdiem pierakstīts precīzi:

Dr.paed. Dainuvīte Blūma

Intervijas transkripcija Nr. 2

Respondents: Latvijas Universitātes profesors Dr. chem. **Andrejs Rauhvargers (A.R.)**

Intervētājs: Latvijas Universitātes doktorante **Sanita Baranova (S.B.)**

Intervijas mērķis: noskaidrot augstskolu docētāju tālākizglītības programmu izstrādes un īstenošanas eksperta viedokli par docētāju profesionālās pilnveides iespējām tālākizglītībā Latvijas Universitātē.

Intervijas norises vieta: LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte, A-118. kabinets

Intervijas norises laiks: 2011.gada 13.jūnijs plkst. 08:15-09:40

S.B. *Mana promocijas darba „Augstskolas docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītības procesā” pētījuma noslēdzošajā posmā tiek veiktas ekspertintervijas ar Latvijas Universitātē īstenoto augstskolu docētāju tālākizglītības programmu direktoriem, lai noskaidrotu viņu viedokli par situāciju docētāju tālākizglītībā un attīstības iespējām. Vispirms vēlos Jūs lūgt raksturot savu pieredzi saistībā ar docētāju tālākizglītības programmu īstenošanu!*

A.R. Mācībspēka pieredze man ir diezgan gara – no 1978. gada. Esmu bijis jau no paša sākuma mācībspēks. No 1984. līdz 1994. gadam es vadīju katedru, esmu bijis arī prorektors. Tā, ka kaut kāda vadīšanas pieredze ir. Docētāju tālākizglītībā ienācu vairāk ar pašreizējo pieredzi. Visur tiek pieminēts tas, ka mācībspēkus parasti izvēlas pēc viņu sasniegumiem zinātnē. Tas, kurš ātri uzraksta disertāciju, tas būs tas gudrais. Gudrs viņš arī ir, bet nav nekādas garantijas, ka viņš prot mācīt. Otrs ir tas, ka prasme vai spēja mācīt citus nav automātiska. Tā ir kaut kādā veidā jāiegūst. Jā, ir daži, kas paši ļoti labi saprot visu un ieiet auditorijā, un brīnišķīgi visu izklāsta studentiem, bet, tāpat kā skolā skolotāji, it kā visi zina savu priekšmetu, bet daži māca saprotami un citi - nesaprotami. Augstskolā ir tas pats. Jūs jau zināt, ka Eiropas standarti un vadlīnijas saka, ka ir jāpalīdz „vājiem” docētājiem. Cits jautājums, kāpēc tie „vājie” vispār tur ir. Bet tas nav domāts, ka tie ir „nederīgie”. Viņi ir savu zinātnisko sasniegumu dēļ augstskolā ir nonākuši, bet viņi vēl neprot mācīt.

S.B. *Veidojot vienotu Eiropas augstākās izglītības un pētniecības telpu, tiek uzsvērts, ka viens no nozīmīgākajiem augstākās izglītības kvalitāti nodrošinošiem faktoriem ir docētāja pedagoģiskā darbība augstskolā. Kādas, Jūsaprāt, šajā kontekstā ir mūsdienu docētājiem aktuālās profesionālās pilnveides vajadzības tālākizglītībā?*

A.R. Droši vien, ka ir vajadzīgas didaktiskās prasmes un arī pilnīgi noteikti ir vajadzīgas citādākas komunikācijas kompetences, jo komunicēt mēs varam dažādā veidā. Komunikācija starp mācībspēku un studentu ir tomēr kaut kas īpašs. Tas droši vien piederētu pie tā, ka cilvēks, kurš nav dzimis pasniedzējs, bet principā ir gudrs cilvēks, kļūst par pasniedzēju. Ir arī citas lietas. Tālākizglītība neapšaubāmi ir vajadzīga tāpēc, ka mācīšana, studiju organizēšana, mācīšanās tomēr nepārtraukti mainās. Sēžot vienā augstskolā un turpinot darīt tā, kā mēs esam visu laiku darījuši, var izrādīties, ka pasaule ir aizgājusi tālāk. Šajā ziņā ir nepieciešami jauninājumi. Nav noslēpums, ka pašlaik Eiropā iesāktais Boloņas process faktiski visā pasaulē ietekmē to, kā tiek mācīts. Visā pasaulē ir diezgan strauja pāreja uz studentcentrēto mācīšanos, bet, es domāju, ka ir ļoti maz to, kas sapratīs automātiski, kā to īstenot. Mācīt, lasot lekcijas no kanceles, ir samērā viegli, bet patiešām vadīt to, ka studenti mācās – tas prasa ne tikai darbu, bet tas arī noteikti prasa īpašas iemaņas. Vēl viens punkts ir tas, ka kādreiz universitāšu izglītība bija izglītība zinātnei un ļoti akadēmiska, bet tagad ir skaidrs, ka tai ir jābūt vairāk profesionālai un jāiedod konkrētas profesionālās prasmes. Mācībspēkiem, kas gadu gadiem strādā augstskolā, iespējams, ka pietrūkst prasmju, kas šajā gadījumā būtu vajadzīgas.

S.B. *Vai Jūsu nosauktās profesionālās pilnveides vajadzības pašreizējā tālākizglītības organizācijas formā tiek pietiekami veicinātas? Vai tālākizglītības saturs un organizācija ir atbilstošs šīm aktuālajām vajadzībām?*

A.R. Man ir tāda sajūta, ka – nē. Es nevaru apgalvot, ka es skaidri to zinu. Bet, sarunājoties ar tiem docētājiem, kas nāk pašlaik mācīties, atklājas, ka bieži vien lietas, ko es, piemēram, mēģinu mācīt, viņi to pirmo reizi dzird un ir ļoti lielā sajūsmā. Bet, ja ir tā, ka tas pirmo reizi tiek dzirdēts, tad kopumā tas ir par maz. Arī runājot par organizāciju, var jau teikt, ka nav laika, nav pietiekami daudz stundu... Bet arī tālākizglītībā mācības nenotiek studentcentrētā ceļā. Mēs paši viņiem turpinām mācīt, kā viņi mācīs studentcentrēti. Ir arī disertācijas bijušas, kas šo aspektu skatās. Es domāju, ka ir jau skaisti, ja aptaujā pašus mācītbspēkus, bet vienlaicīgi, ja ir redzams, ka kaut kas būtu jāuzlabo, tad ļoti iespējams, ka tie mācītbspēki vai paši programmu direktori nezina, kā to izdarīt. Tādā veidā var kaut kādu nepareizu atgriezenisko saiti sadabūt. Tā ir vispārēja parādība. Līdzīgi ir arī, kad skolniekiem prasa, vai viņus labi sagatavo profesijai, vai profesionālie priekšmeti viņiem tiek lieliski izstāstīti. Viņi vienkārši to nezina, bet [pētnieki] uz šiem rezultātiem balsta [savus secinājumus].

S.B. *Kas ir galvenie šķēršļi, kas neļauj īstenot tālākizglītību, lai tā būtu pēc iespējas efektīvāka? Vai tas ir laika ierobežojums, normatīvā bāze?*

A.R. Šeit ir divas lietas. No vienas puses, nevar mācītbspēkus piespiest mācīties veselu semestri vai kaut kādu tādu ļoti nopietnu laiku. Viņiem tam nav laika. Viņi to arī nevēlas. Tas ir viens. To laiku bezgalīgi paildzināt nevar. Iespējams, ka vajag kaut kādus vairāk patstāvīgos uzdevumus, lai pēc tam vēl viņi kaut ko darītu mūsu pārraudzībā. Vēl cits ierobežojums ir it kā smieklīgs, bet mūsu normatīvie akti neparedz, ka arī asociētajiem profesoriem un profesoriem būtu kaut kas jāmacās. Pastāv uzskats, ka viņiem jāmacās nekas nav. Bet tā nav taisnība. Mana pieredze rāda - ja jautā tiem, kas nāk mācīties un nav asociētie profesori vai profesori: „Vai jūs par to, ko esat iemācījušies runāsi savā katedrā, nodaļā?”, tad visbiežāk atbilde ir: „Nē”. Ja prasa: „Kāpēc?”, tad atbilde ir: „Tāpēc, ka bail.” Visu jauninājumu ieviešana ir saistīta ar liekiem papildus darbiem. Tad, kad atnāk kaut kāds „mazais” un saka, vajadzīgs tas un tas, tad tiek darīts viss, lai nebūtu tas jādara. Man tā šķiet, ka tā notiek.

S.B. *Kādas citas docētāju profesionālās pilnveides iespējas ārpus formālās tālākizglītības programmām Jūs saskatāt?*

A.R. Katram vajadzētu pastrādāt kādu laiku kādā ārzemju universitātē. Bet nemēģināsim sevi mānīt. Tas ir Eiropas finansiālais atbalsts, un docētājs var kaut kur aizbraukt – tas ir ļoti jauki. Bet diemžēl tā nenotiek, ka viņu tūlīt laidīs strādāt pie studentiem. Kāds cienījams kolēģis, kas to publiski nestāsta, saka, ka bijis, piemēram, Norvēģijā, kur viņam ierādīja skaistu kabinetu un ļāva darīt to, ko grib. Tātad faktiski docētājs pie studentiem un zinātnes nemaz netiek klāt. Esi atbraucis, programma ir realizēta, mācies, ko vēlies, bibliotēka ir tavā rīcībā. Tā ir problēma. Vajadzētu būt tai reālajai iespējai strādāt citā vidē. Strādājot citā vidē, var pakāpeniski konstatēt vismaz to, ka ir dažādas pieejas. Un tas vien jau dod diezgan daudz.

S.B. *Kādas ir Jūsu domas par docētāju tālākizglītības institucionalizāciju, kur būtu iespējams integrēt arī neformālo izglītību un informālo mācīšanos formālajā sistēmā?*

A.R. Ir bijuši jau kvalifikācijas celšanas institūti Padomju Savienības laikā. Problēma ir tā, ka tie atraujas no reālās dzīves. Es domāju, ka labāks variants ir tāds, ka tie ir tie paši docētāji, kas strādā ar maģistrantiem, doktorantiem, tad viņi savu pieredzi var nodot tālāk. Padomju Savienība bija liela valsts, un tad, piemēram, ķīmijas pasniedzēji no medicīnas augstskolām tika sasaukti kopā uz Maskavu. No vienas puses, labi – visi vienas jomas speciālisti vienkopus. No otras puses, cilvēki uz kādu laiku tiek izrauti no sava darba ārā, tas, protams, traucē. Es domāju, ka tādu atsevišķu institūciju gan diez vai vajag. Droši vien, ka mazliet administratīva piespiešana būtu vajadzīga. Pašlaik tālākizglītības programmās piedalās tie, kam ir pārvēlēšanas vai pēc

pirmās ievēlēšanas. Vajadzētu vairāk aģitācijas vai tamlīdzīgi. Vislabāk, ja par to docētājiem būtu kādi bonusi, ja viņš mācās tālāk un pēc tam demonstrē, ka strādā labāk.

S.B. *Bet, ja domājam par atsevišķu struktūrvienību – centru augstskolas iekšienē, kas rūpētos gan par šo programmu īstenošanu, gan par konsultatīvo atbalstu, piemēram, brīžos, kad docētājam rodas kādas grūtības, veicot savus profesionālos pienākumus ikdienā? Piemēram, situācijā, kad docētājs netiek galā, kad auditorija ir skaitliski pārāk liela. Vai, piemēram, docētājs zinātu, ka šajā centrā ir kolēģi, kas var hospitēt viņa nodarbības, bet nevis lai kontrolētu, bet palīdzētu pārvarēt grūtības, paskatoties no malas. Tātad veidotu docētāju tālākizglītību kā sistēmu.*

A.R. Britu universitātēs ir šāda veida pieredze. Ir viens galvenais lektors noteiktā priekšmetā. Bet tas, protams, ir pietiekami lielā universitātē. Tad viņš ir idejiskais vadītājs visiem pārējiem. Un ar viņu tad var sadarboties citi docētāji. Es kādreiz brīnījos par ārzemju kolēģi, kas raksta, ka viņš profesors un vēl tāds un tāds lektors. Izrādās, ka tas ir liels gods, ka viņš ir līderprofesors savā virzienā mācīšanā. Kaut kas tāds varētu būt. Droši vien, ja tas nepārvēršas par birokrātiju, ja tur nav cilvēki, kas ir šīs jomas ierēdņi un organizēs to visu... Skatoties uz Universitātes birokrātiju, man tas šķiet drusciņ aizdomīgi, vai mēs nenonāksim pie vēl vienas formālas lietas. Pēc būtības es piekristu, ka tas derētu.

S.B. *Lai tālākizglītība būtu atbilstoša docētāju profesionālās pilnveides vajadzībām, nepieciešams veikt gan organizatoriskus uzlabojumus, gan arī saturā piedāvāt kādas tēmas, to aspektus. Kādi būtu jūsu ieteikumi konceptuālām izmaiņām tālākizglītības jomā?*

A.R. Teikšu ļoti atklāti – ir jāievieš un jādara pašiem viss tas, par ko mēs stāstam šo tālākizglītības programmu kursantiem. Tajā skaitā mēs neesam organizējuši tādus pasākumus, kur mēs visi kopā izrunātu programmu, mēs nesam dzirdējuši cits cita kursu. Mēs katrs zinām visādas lieliskas lietas, klausītājiem tās patīk, bet faktiski vajadzētu vairāk vērst uzmanību tam, lai mēs zinātu, ko māca viens, ko māca otrs. Pēc būtības šis cikls nepieciešams arī šeit: vispirms mācīšanās rezultāti tiek nodefinēti, savstarpēji vienojoties, pēc tam mēs apskatāmies, ko tad mēs katrs iedodam un vai mēs to iedodam. Mēs vismaz par to runājam. Citur par to pat nerunā. Katram ir sava tēma, viņš par to izstāsta. Kaut kāda jēga, protams, no tā ir, bet efektīvāk būtu, ja tas viss ietu kopā.

S.B. *Zināms, ka Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē tiek īstenotas četras tālākizglītības programmas. Kā, Jūsaprāt, varētu veidoties sadarbība starp šīm programmām fakultātes iekšienē?*

A.R. Labs jautājums. Esmu vairākus gadus izrādījis iniciatīvu un piedāvājis piedalīties esošas programmās, bet tas īsti netika uzskatīts par vajadzīgu. Rezultātā izveidojām kaut ko konkurējošu. Es pat nezinu, vai tik ļoti konkurējošu, jo droši vien nebūtu vēlams, ka es ietu un klausītos, kas notiek citā tālākizglītības kursā. Pēc būtības vajadzētu būt vienotai pieejai. Pieņemsim, ka tās divas tālākizglītības kursu pakāpes attaisnojas. Tā vajadzētu būt. Tie, kas nāk pirmo reizi, tiem sākotnēji tiek piedāvāts vairāk no didaktikas un pedagoģijas. Savukārt, tā otra reize – varbūt būtu vairāk tā augstākā pilotāža.

Ir jau visādi tie varianti citās valstīs. Piemēram, nevar ievēlēt pasniedzēja amatā, kamēr tu neesi pasniedzēja amatam cienīgo personu reģistrā. Tur skatās ne tikai pēc zinātnes rezultātiem, bet, lai tajā tiktu, šādi kursi ir jāiziet iepriekš. Negribu apgalvot, ka visās valstīs, jo tas nav atbilstoši autonomijas principam, bet tā arī mēdz būt.

S.B. *Vai attiecīgie lēmumi būtu jāpieņem Valsts līmenī vai augstskolas līmenī, piemēram, kā personāla politikas ietvars?*

Tādā gadījumā var rasties arī juridiskas pretrunas. Principā mūsu valsts it kā mēģina pateikt, ka zemākas pārvaldes institūcijas nevar likt pārlieku papildus „spaidus”. Ja prasības ir ārpus tā, ko prasa likums, varētu būt sūdzības. No otras puses, ja ir runa par to, ka nav iespējams vinnēt konkursā uz akadēmisko amatu, ja nav attiecīgās tālākizglītības... Valsts mērogā to teorētiski varētu ļoti skaisti uzrakstīt, bet otra lieta, ka praktiski, ja tas nonāktu līdz lemlšanai parlamentā, tad nav zināms, ar ko tas beigtos. Es domāju, ka normatīvajos aktos jau tas ir pilnīgi pietiekami pateikts. Vienīgais, ko varētu izdarīt, ir attiecināt šīs prasības tālākizglītībai arī uz asociētajiem profesoriem, profesoriem.

S.B. *Kā Jūs skatāties uz to, ka šajās programmās kopā mācās gan asistenti, lektori, gan doktoranti, kuriem vispār nav pedagoģiskā darba pieredzes augstskolā?*

Es neesmu pārliecināts, ka ir atrodamas tik lielas nianšes, lai dalītu šīs grupas atsevišķi. Profesori ir tikai daži, kas nāk un dara to brīvprātīgi. Vai lektori un asistenti ir tik ļoti atšķirīgi, es nezinu. Ar doktorantiem strādājot, nākas likt citus uzsvārus. Es lasu lekcijas vadības doktorantiem, tur es tomēr to saturu modificēju. Kaut gan tēmas ir tās pašas, tomēr doktorantiem ir citas intereses un citas vajadzības.

S.B. *Paldies par atsaucību un atklātību!*

Pēc maniem vārdiem pierakstīts precīzi:

Dr.chem. Andrejs Rauhvargers

Intervijas transkripcija Nr. 3

Respondents: Latvijas Universitātes profesore Dr. habil. paed. **Irēna Žogla (I.Ž.)**

Intervētājs: Latvijas Universitātes doktorante **Sanita Baranova (S.B.)**

Intervijas mērķis: noskaidrot augstskolu docētāju tālākizglītības programmu izstrādes un īstenošanas ekspertes viedokli par situāciju docētāju tālākizglītībā un perspektīvām Latvijas Universitātē.

Intervijas norises vieta: LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte, A-117. kabinets

Intervijas norises laiks: 2011.gada 13.jūnijs plkst. 13:25 - 13:55

S.B. *Mana promocijas darba „Augstskolas docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītības procesā” pētījuma noslēdzošajā posmā tiek veiktas ekspertintervijas ar Latvijas Universitātē īstenoto augstskolu docētāju tālākizglītības programmu direktoriem, lai noskaidrotu viņu viedokli par situāciju docētāju tālākizglītībā un attīstības iespējām. Vispirms vēlos Jūs lūgt raksturot savu pieredzi saistībā ar docētāju tālākizglītības programmu īstenošanu!*

I.Ž. Šajā jomā darbojos ļoti sen - 90.gadu sākumā, kad mēs iesākām augstskolas didaktikas kursus, aicinot uz šejieni ārzemju kolēģus. Pieredze sāka veidoties, vispirms klausoties šajosursos. Pēc tam 90. gadu otrajā pusē jau sāka iesaistīties mūsu docētāji. Tad, kad 90.gadu beigās es skaitīju kopā, cik mums piedalījās šajā programmā, es saskaitīju vienpadsmit valstis. Tātad pieredze augstskolas didaktikā, darbā ar studentiem, augstskolu docētāju profesionālā kompetence – tā varētu teikt. Pie mums bieži brauca visu Latvijas augstskolu, dažādu specialitāšu docētāji, kam patika, kam gribējās. Auditorijas bija pilnas un pat pārpildītas. 2000. gadā mēs zinājām, ka valdība gatavo lēmumu par augstskolu docētāju pedagoģisko izglītību. Tajā pašā laikā mēs sapratām, ka šie mūsu semināri jau ir izsmēluši savu mērķi. Interese sāka apsīkt, kā arī mēs redzējām, ka nav vairs īsti tāda piedāvājuma. Tas bija tāds ieskats metodikās, kas nebija pietiekami sakārtoti strukturēti. Sapratām, ka ir vajadzība pēc nopietnākas programmas. Būtībā es jau biju sākusi darbu pie programmas. Man jau uzmetums bija tai programmai, ko mēs tagad esam atjaunojuši un turpinām. Tajā pašā laikā nāca arī piedāvājums no Izglītības un zinātnes ministrijas, vai mēs negribam tādu programmu veidot. Es teicu, ka mums jau tāda ir izveidota. Līdz ar to nāca ieteikumi, kas ir projektā Ministru kabineta lēmumam. Kopš tā laika arī regulāri tiek īstenota šī programma. Tā ir iestrādāta, atjaunota, sakārtota un ik pa brīdim atjaunināta. Sākumā tā gluži nebija programma. Vienkārši profesore Ausma Špona aicināja uz Latviju cilvēkus no citām valstīm, ar ko bija izveidojušies kontakti. Uz 90. gadu beigām mēs jau redzējām, ka vajag programmu. Professore Tatjana Koķe, kas tobrīd vadīja Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas institūtu, mani uzrunāja veidot programmu. Tas sakrita ar Ministru kabineta lēmumu.

S.B. *Veidojot vienotu Eiropas augstākās izglītības un pētniecības telpu, tiek uzsvērts, ka viens no nozīmīgākajiem augstākās izglītības kvalitāti nodrošinošiem faktoriem ir docētāja pedagoģiskā darbība augstskolā. Jūs jau arī teicāt, ko docētājam nepieciešams pilnveidot strauji mainīgajos sociālajos apstākļos. Lūgums konkretizēt, kādas Jūsaprāt ir mūsdienu docētājiem aktuālās profesionālās pilnveides vajadzības tālākizglītībā?*

I.Ž. Vai tās, kuras jau ir, vai tās, kuras mēs palīdzam programmā apzināt? Laikam docētājs ir tas pats skolēns jeb cilvēks, kurš mācās. Viņš atnāk uz auditoriju ar vajadzībām, kādas viņam jau ir apzinātas. Programma piedāvā saturu, darbu ar klausītājiem tādā veidā, lai viņi pamanītu, ka viņiem vēl kaut ko vajag darbam, kas ir viņa pienākumos. Pirmkārt, orientējamies uz metodisko darbu, piedāvājam pedagoģiskās sakarības. Tagad tas ir pamanīts. Sākumā viens otrs bija skeptisks – es jau tik daudzus gadus nostrādājis, vai te vēl jaunu kaut ko mana var iedot. Citi

uzreiz jau zina, ko viņi te grib, ko iegūs. Viņiem vajag metodikas, jaunākās pieejas utt. Beigās, vienalga ar kādām vajadzībām viņi te atnāk, viņi aiziet apmierināti ar to, ko te ieguvuši. Arī tie, kas skeptiski sākumā ir skatījušies – viņi atzīstas. Kādreiz sākumā viņus jau uzreiz var nepamanīt. Bet arī viņi atzīst, ka sākums tā bija – man liek, man jānāk, bet es jau mūžu nostrādājusi. Viena no tām bija ķīmijas speciāliste. Viņa stāstīja, kā nav pati pamanījusi, ka, sēžot nodarbībās, jau pārveidojusi savus kursus, tikai tad aptverdama, ka jau dara līdzī, ka viņu rosināja kaut ko citādāk darīt. Šajā gadījumā ar kādu aptauju to var nepamanīt un nenofiksēt. Viņi dod to, ko domā tajā brīdī, bet ar laiku pamana, ka dara kaut ko citādāk un ir mainījušies. Es neteikšu, ka kursi apmierina visus, bet tomēr, ja rosina ko domāt un darīt. Arī tie noslēguma darbi un darbs semināros. Pati redzēji, kas tur notiek. Mēs neesam aicinājuši darīt kaut ko tādu, kas būtu tikai kursiem nepieciešamas, bet lai apzinātu to, kas viņiem darbā ir nepieciešams. Apzināt savu programmu, savu kursu, didaktisko nodrošinājumu, kāpēc tas ir tāds un nevis citāds, kāpēc es to kursu tā docēju un nevis citādi. Vai var citādāk? Ja viņi sāk kursu gaitā vai to noslēgumā domāt par to, vai es jau to daru vislabākā veidā, kā es to varu darīt? Vai es vēl varu ko mainīt, labot? Tiklīdz viņi atver pieredzi un sāk domāt par to, ko vēl varētu darīt, tas nozīmē, ka kursi jau darbojas. Visu iedot gatavā veidā vairs nav iespējams un to arī nevajag, bet tiklīdz viņi to dara, tas ir kursu rezultāts. Un tad viņiem rodas nepieciešamība vēl pilnveidoties.

S.B. *Zināms, ka visu docētāju tālākizglītības programmu īstenošanā Latvijas Universitātē ir iesaistīti vairāki mācībspēki. Kādas tematiskās jomas viņi programmu saturā pārstāv? Vai ir kādas tēmas, kas, Jūsaprāt, ar laiku varētu nebūt vai tikt pastiprinātas?*

I.Ž. Ar laiku varētu nebūt tas, ko viņi ir saņēmuši iepriekšējā pakāpē, pirms sešiem gadiem. Tāpēc mēs otru programmu iniciējām. Mēs zinājām, ka docētāji nāks atpakaļ un ka viņiem nevajadzētu piedāvāt to pašu. Man ir modificēta mana daļa no pirmās programmas uz otro programmu. Izrādās, ka viņi labprāt otrreiz dzird nedaudz citādā leņķī, tas ir savādāk. Tad viņi labāk saprot, kā auditorijā strādāt, kas tur notiek un kas ir tas didaktiskais process. Tāpēc pilnveide katram kursam ir nemitīga un mūžīga. Mēs cenšamies apzināt diezgan rūpīgi auditoriju, kas viņi pie mums ir, ar kādām vajadzībām viņi atnākuši. No tā mēģinām piedāvāt kaut ko savu. Bet tad, kad viņi dabū to izstrādes materiālu kopētā vai elektroniskā veidā, iepazīstas ar to, tad jau viņi runā līdzī, var redzēt, kas ir vajadzīgs. Piemēram, vienas cienījamās augstskolas rektors sēdēja miermīlīgs, it kā neko ne gribēja, ne kritizēja, ne ieteica, ne prasīja. Beigu beigās semināros sāka runāt līdzī: to es no jums iemācījos, tas man bija iepriekš zināms. Pirms vairākiem gadiem vēl vienas citas augstskolas rektors, kuram ar pedagogiju izteikti nebija nekāda sakara, sēdēja kā pirmklasnieks. Tikai klausījās un skatījās. Es saprotu, ka viņam bija neērti atzīties un pajautāt, atzīt, ka kaut ko nezina. Tāda nepamatota noslēgšanās sevī. Bet, kad sāka darīt, tad darīja. Es domāju, ka tādās reizēs būtu vairāk jājautā. Tad, kad klausītāji atveras, tad mēs arī labāk redzam viņu vajadzības. Būtbū visosursos kaut kas katram nākošajam gadam ir nācis klāt un mainījies. Mēs taču braucam uz konferencēm un jauninājumus cenšamies nodrošināt. To viņi arī jūt.

S.B. *Cik efektīvs ir pašreizējais programmas organizatoriskais modelis? Kā to varētu mainīt, piemēram, saistībā ar e-mācīšanās iespējām?*

I.Ž. Tur gribētu visu ko darīt. Pati vēl kādreiz bijī klāt, kad pajautā auditorijai: „Nu, ko darīsim? Paspēlēsimies?” Paspēlēties vēl var, bet parisināt uzdevumus un pastrādāt nopietni ar lasīto, ar kādu teorētisko gabaliņu, kā tas praktiski izskatīsies... „Nē, labāk Jūs pastāstiet!” Ja studenti negrib, nevar viņus piespiest strādāt, bet spēlēties vien šādā kursā ir tā kā par maz. Tāpēc te ir tāds divējāds vērtējums pret to. Iedots mūsu pašu izstrādātais materiāls kopētā veidā, viņi saliek mapītē un domā: „Man ir!” Bet tikai pēc tam sāk skatīties, bet kas tur īsti ir. Tātad viņam ir drošības izjūta, ka viņam ir. Un doma, ka varbūt kādreiz izlasīšu. Bet viņi nesteidzas uz nākamo nodarbību to izlasīt. Protams, ir aizņemtība, darbs, bet tāds ir arī noskaņojums uz mācīšanos. Es domāju, ka tā ir vecā pieredze: *ja man kaut ko pateiks, es dzirdēšu, tas man būs, bet pats darīt – tad nu tā.* Lasa pamaz. Varētu vairāk, viņi vairāk iegūtu. Varētu tad attiecīgi ar mums diskutēt, mēs tad vairāk viņiem varētu palīdzēt. Bet galu galā – katrs ņem tik, cik viņš grib. Netaisāties

šajosursos kaut ko uzspiest un pārbaudīt kaut kādā eksāmenā. Mēs neesam „atvilkuši” nevienu uz šejieni. Ja viņiem ir bijusi vajadzība, viņi šos kursus ir atraduši. Mēs elastīgi reaģējam uz docētāju vajadzībām.

S.B. *Kādas citas docētāju profesionālās pilnveides iespējas ārpus formālās tālākizglītības programmām Jūs saskatāt? Varbūt ir kāda labās prakses pieredze, kas Universitātē vai kādās citās augstskolās Latvijā jau tiek īstenota, ko varētu paplašināt?*

I.Ž. Šāda veida programmas ir vairākās augstskolās. Es zinu Latvijas Lauksaimniecības universitātē, Daugavpils Universitātē. Katrs pēc sava profila tās veido. Es nezinu, kur tās labāk vai sliktāk darbojas. Es domāju, ka tās darbojas saviem docētājiem par labu. Nav tā, ka kāds atnāk pie mums, jo kaut kur citur bija slikti. Katrs izvēlas sev atbilstošāko no piedāvājuma. Mūsu fakultātē citā nodaļā tiek īstenotas programmas profesores Blūmas vadībā. Sākumā viņiem bija „Pedagoģijas pamati”, pēc tam pamainīja nosaukumu arī uz „Augstskolas didaktiku”. Bet programmas ir atšķirīgas. Viņa vairāk metodiku iestrādā, bet mēs vairāk balstāmies uz teorētiskajām sakarībām. Metodikas un modelēšanu veicinām caur teoriju izpratni. Viņi mazāk ar teorijām.

Es domāju, ka augstskolas docētāju profesionālajai augšanai vajadzētu orientēties ne tikai uz šādiem kursiem, kuri jāiziet reizi sešos gados. Bet docētāji var tajos piedalīties arī kaut vai katru otro gadu, piemēram, aizbraucot uz Jelgavu, uz Daugavpili. Tur būs citi docētāji, citi akcenti. Manuprāt, vajadzētu strukturēt savu profesionālo augšanu noteiktā kārtībā. Kaut vai tā – sešos piecos gados pa vidu starp kursiem ir konferences, publikācijas, darbs ar doktorantiem, maģistrantiem, paša pētījumi, darbi projektos, sadarbība ar kolēģiem šeit un ārpus augstskolas. Tas viss ir sistēmā. Nevar izšķirt un izdalīt atsevišķi šādus kursus no tā, ko viņi dara. Tas, ko viņi dara šeit starptautiskajos projektos, sintezējas šeitursos. Tas, ko viņi dabū šeitursos, iziet uz āru darbā projektos, pētījumos. Tas integrējas katra cilvēka pieredzē. Labāk, ja katrs cilvēks to redz tādā veidā, nevis – kas iznāk, tas iznāk. Mērķtiecīgāk un daudz pamatīgāk iegūst, ja to darbu plāno un pats modelē.

S.B. *Kā augstskola var veicināt docētāju prasmi integrēt šīs dažādās pieredzes savā profesionālajā pilnveidē?*

I.Ž. Katrai augstskolai ir savs profils. Piemēram, zinu, ko dara Pedagoģiskais institūts Latvijas Lauksaimniecības universitātē. Viņi spēcīgi tālākizglītības saturā akcentē uz pusložu darbībām. Viņi dara to tāpēc, ka viņiem ir spēcīgs personāls šajā ziņā. Viņi paši tajā ir ieinteresēti un tādu profilu piedāvā bez pedagoģiskajām sakarībām un visa pārējā, kur varētu būt līdzības. Daugavpilī ir institūts, kur pēta ilgtspējīgu attīstību. Viņiem ir žurnāls, sadarbība ar daudzām augstskolām, pasaules mēroga projekts. Viņi, protams, izspēlē šo kārti. Neapšaubāmi tā ir viņu stiprā puse. Mēs varbūt šeit vairāk dabūjam no pašu teorētiskajām studijām, no darba ar doktorantiem, no pētījumiem, projektiem Mūs tomēr atzīst citas augstskolas. Par to, ka mēs uzturam savai nozarei – pedagoģijai akadēmiskumu, pētniecību ar doktorantūru. Periodiski organizējam kursus skolotājiem, citu augstskolu docētājiem – lai mums ir kontakts ar viņu darbību. Viņi labprāt atsaucas.

S.B. *Domājot par Latvijas Universitāti kā zinātnes universitāti un Latvijas attīstības garantu, vai LU varētu aizpildīt ar savu piedāvājumu arī centrālo pozīciju docētāju tālākizglītības jomā, nodrošinot, ka pie mums mācās dažādu augstskolu docētāji?*

I.Ž. Jā, mēs cenšamies to izspēlēt. To jau arī darām.

S.B. *Kāds ir Jūsu skatījums uz sadarbību starp četru tālākizglītības programmu īstenotājiem fakultātē iekšienē?*

I.Ž. Mums katram ir sava mērķauditorija. Tur ir grupas, šeit ir grupas. Domāju, ka profesora A.Rauhvarģera programmu vajadzētu paturēt kā atsevišķu. Uz to nāk, tā interesē – tieši Eiropas

konteksts, tiem, kam tas ir vajadzīgs. Savukārt augstskolas didaktikā varētu veidot kādu centralizētu programmu vai kādu institūciju augstskolu docētāju pedagoģiskajai tālākizglītībai šeit fakultātē. Varētu veidot arī programmas pa pakāpēm. Piemēram, iesācējiem... Bet mēs jau to nosedzam, strādājot ar doktorantiem esošajās tālākizglītības programmās. Doktoranti pirmo akadēmisko sagatavotību, vismaz ievirzi dabū caur šiem kursiem. Tālāk – vairāk pieredzējušiem docētājiem vajadzētu tālākizglītību organizēt metodoloģiskā semināra veidā. Tās četras programmas varētu palikt, bet tās varētu būt savstarpēji saskaņotas, un tad cilvēki iet no pakāpes uz pakāpi. Vai arī varētu īstenot programmas ar profiliem.

S.B. *Vai, Jūsaprāt, LU ir iespējama docētāju tālākizglītības institucionalizācija, apvienojot formālās un informālās mācīšanās iespējas, izmantojot tos resursus, kas mums jau ir?*

I.Ž. Varētu būt, ja tas kaut ko dotu. Mācīties darbā un strādājot mācīties no darba, nevajag neko maksāt. Maksāt vajag tur, kur cilvēks reālu darbu iegulda – izstrādā programmas, apgādā ar materiāliem, iet auditorijās. Bet varētu būt programmām arī starposms – ko es mācos no saviem kolēģiem – mācīšanās darbā un no darba. Tur ir iespējams sastrādāt metodikas, orientierus, ko un kā darīt, ar ko sākt, ar ko beigt. Tas, kas neprasa ne naudu, ne organizāciju. Tāpēc es runāju par to, ka katram vajadzētu veidot vismaz pieciem gadiem savas izaugsmes līniju. Jāapzinās, ko es mācos no pieredzes, no kolēģiem. Mums tagad arī ATEE konferencē viens referāts būs par mācīšanos no paraugskolotājiem – no kolēģiem, kuriem jau ir pieredze, no kuriem ir, ko mācīties. Es domāju, ka tas būs interesants un pieprasīts. Man vismaz asociācija zināja teikt, ka nepieciešams tādu darbsemināru. Viņi gatavo darbsemināru konferencei. Mācīties no paraugiem, kuri jau ir iestrādājuši savu pieredzi.

S.B. *Arī docētāji – tālākizglītības programmu dalībnieki atzīst, ka viņi ne tik daudz vienmēr iedziļinās saturā, ko viņiem stāsta, bet vairāk skatās, kā to dara, un no tā mācās.*

I.Ž. No gada gadā klausītāji ir atzīmējuši, ka te ir ļoti atraktīvs pienesums. Visiem, kuri docē šajās programmās, katram ir savs šarms. Nevienam nav, kurš savas nodarbības no sākuma līdz beigām kaut ko vienmuļi pabubina, kaut ko miermīlīgi padarījām un aši izšķīrāmies. Šeit uzsit tonīti – tādu enerģiju.

S.B. *Jūs neredzat šķēršļus turpmākai programmu attīstībai, veidojot vienotu centru vai tamlīdzīgi institucionalizējot docētāju tālākizglītības piedāvājumu?*

I.Ž. Neredzu šķēršļus. Neredzu arī nepieciešamību slēgt kādu no programmām, jo tās ir atšķirīgas, piedāvā variantus. Labi būtu, ja, apvienojoties centrā, vēl rastos kādas vajadzības pēc programmām, kurām līdz šim neesam izstrādājuši piedāvājumu. Varētu piecas un sešas programmas strādāt. Varētu attīstīt programmas ar pakāpēm. Varētu būt atsevišķi doktorantiem vai iesācējiem. Nākošā pakāpe būtu tiem, kuri ir jau ar lielāku pieredzi un vienreiz jau bijuši šādosursos. Vēl varētu kādi divi būt ar citu profilu. Nevis augstskolas didaktika, bet ar satura virzību. Tur es redzu profesora Rauhvarģera kursu, varbūt vēl varētu būt kāds cits, kurš vienā līmenī viens, otrā – nākošais. Kāpēc tas ir vajadzīgs? Kāpēc mēs ar profesoru Rauhvarģeru to iestrādājam... Ne visi mūsu doktoranti strādā izglītības iestādēs. Viņi iegūst pedagoģijas doktora grādu, bet viņi strādā pedagoģisku darbu arī ārpus izglītības iestādēm. Viņiem nepieciešamas citādā veidā realizēt pedagoģiskās sakarības un savas zināšanas. Līdz ar to viņiem nav jāzina, kas ir nodarbība, kas ir stunda. Viņiem ir cita veida

darbs, un tā ir tā neformālās izglītības vide, kurā viņi strādā. Tur arī vajadzētu viņiem palīdzību. Lūk, tā! Tā, ka es redzu, ka vajag atvērt vēl, sistematizēt un sakārtot, programmas aprakstā parādīt, kādu profilu tā piedāvā un ir stipra. Un varbūt vēl kādu piedāvā, ja daudziem to vajag.

S.B. *Manuprāt, šobrīd ir īstais laiks, jo LU Stratēģijā ir ierakstīts, ka LU ir jāizveido didaktiskā un metodiskā atbalsta sistēma docētājiem, kā arī Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātei līdz 1.oktobrim ir jāizstrādā attīstības stratēģija.*

I.Ž. Iniciatīvu nevajadzētu palaist. Esmu runājusi arī ar profesori Blūmu. Viņa arī neredz nekādus šķēršļus veidot kaut ko kopēju šeit. Var ļoti labi strukturēt šīs programmas. Es, piemēram, netaisos dublēt vai aizstāt profesori Blūmu, jo viņa ir stipra metodikās un ir tas profils, ko viņa var turpināt attīstīt. Mēs savukārt varam nodrošināt akadēmiskumu ar teorētisko bāzi, novitātēm, likumībām. Tas mums izdodas. Es domāju, ka, ja Tu ņemsi rokās organizatorisko pusi, Tev iznāks.

S.B. *Konceptuālas pretrunas sadarbībai nesaskatāt?*

Es zinu anglosakšu skolu, bet pieturos tomēr diezgan spēcīgi pie vācu skolas, lai gan vācu valoda nav mana stiprākā puse, salīdzinot ar angļu valodu. Tomēr klasiskā pedagoģija ir pamatā. Es zinu, kā anglosakši aizgāja no pedagoģijas, un tas mani ne īpaši pārlicina, ka tas bija pareizi darīts. Nav jālauž tās sistēmas. Katrs mēs varam pieturēties pie zināmām tradīcijām, bet tomēr sarunās mēs varam arī viens otram nepiekrīst, bet atzīstam, ka ir iespējams rast kopsaucējus un darīt. Tas ir normāls dialogs. Bija brīdis, kad fakultātē bija vēlme norobežoties, bet tam bija cits pamats, intereses un citi mērķi. Pagāja gadi, kad tagad sāk novērtēt mūsu pienesumu gan kolēģi, gan doktoranti, neatkarīgi no struktūrvienības, kurai viņi pieder. Nodaļa ir atvērta sadarbībai ar visiem – gan konsultācijām, gan koleģiālai palīdzībai. Redz, ir tā, ka stiprais atveras, vājais – aizvēries ciet un nelaiž ne iekšā, ne ārā.

S.B. *Paldies par atsaucību un atklātību!*

Pēc maniem vārdiem pierakstīts precīzi:



Dr.habil.paed. Irēna Žogla

**Empīriskajā pētījumā izmantoto LU normatīvo aktu saraksts
(hronoloģiskā secībā)**

1. **Latvijas Universitāte.** Senāta 25.11.2002. lēmums Nr. 121. „Par augstākās izglītības pakāpē strādājošo pedagogu profesionālās pilnveides programmām”.
2. **Latvijas Universitāte.** Rektora 14.05.2003. rīkojums Nr. 1/66 „Par mācībspēku tālākizglītības profesionālās pilnveides programmām”.
3. **Latvijas Universitāte.** Rektora 31.05.2005. rīkojums Nr. 1/114 „Par tālākizglītības programmām”.
4. **Latvijas Universitāte.** Rektora 14.09.2009. rīkojums Nr. 1/242 „Par PPF Pedagoģijas nodaļas augstskolu docētāju profesionālās tālākizglītības programmu”.
5. **Latvijas Universitātes.** Rektora 27.01.2006. rīkojuma Nr.1/22 „Par LU tālākizglītības kursiem un programmām” [Ar grozījumiem, kas izdarīti līdz 08.11.2007. (Grozījumi: LU 25.01.2007. rīkojums Nr. 1/23; LU 08.11.2007. rīkojums Nr. 1/241)] 1.pielikums „LU Tālākizglītības kārtība”.
6. **Latvijas Universitāte.** 23.04.2009. rīkojums Nr. 1/100 „LU Akadēmiskā personāla darba apjoma plānošanas un uzskaites kārtība” [Ar grozījumiem, kas izdarīti līdz 17.03.2010. (Grozījumi LU 09.06.2009. rīkojums Nr. 1/133; LU 17.03.2010. rīkojums Nr. 1/67)]
7. **Latvijas Universitāte.** Senāta 24.05.2010. lēmums Nr. 370 „Par Latvijas Universitātes Stratēģisko plānu 2010. – 2020. gadam”. Pielikums: „Latvijas Universitātes Stratēģisko plānu 2010. – 2020. gadam.”

LU īstenoto augstskolu docētāju tālākizglītības/ profesionālās pilnveides programmu/kursu apraksti LU IS (publiskajā piekļuvē)

28803 *Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse* Profesionālās pilnveides izglītība

Pieejams: https://luis.lanet.lv/pls/pub/kursi.kurss_dati?l=1&p_kods=2PEDT047&p_par=druk (atsauce 05.10.2011.)

Kursa nosaukums	Didaktiskās teorijas un modeļi
Kursa kods	PedaT004
Zinātnes nozare	Pedagoģija
Kredītpunkti	1
ECTS kredītpunkti	1.50
Kopējais auditoriju stundu skaits	64
Lekciju stundu skaits	14
Semināru un praktisko darbu stundu skaits	50
Kursa apstiprinājuma datums	12.09.2006
Atbildīgā struktūrvienība	Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Kursa izstrādātājs(-i)

Hd. Pedagoģijas habil. doktors, prof. Irēna Žogla
Dr. Pedagoģijas doktors, prof. Rudīte Andersone
Hd. Pedagoģijas habil. doktors, prof. Irina Maslo

Aizstātais(-ie) kurss(-i)

PedaT004 [2PEDT004] Didaktiskās teorijas un modeļi [05.04.2011]

Kursa anotācija

Tēmas mērķis ir padziļināt docētāju izpratni par studiju procesa būtību, didaktiskajām un mācīšanās-mācīšanas teorijām, didaktiskajiem modeļiem, pedagoga izvēles pamatojumu studiju mērķa sasniegšanai, kā arī attīstīt prasmes analizēt pedagoģiskās situācijas augstskolā, identificēt galvenās problēmas, izvēlēties un izmantot adekvātu studiju modeli, to teorētiski pamatojot.

Studiju kurss piedāvā docētājiem padziļināt izpratni par mācīšanās būtību, apzināt pedagoģiskās likumsakarības un praksē mērķtiecīgi izmantot studiju procesa daudzveidību.

Praktiskās nodarbības piedāvā studentiem didaktiskās modelēšanas paraugus un iespēju patstāvīgi veidot studiju modeli.

Rezultāti

Klausītāji zinās:

Daudzveidīgo mācīšanas-mācīšanās un didaktisko teoriju būtību, to metodoloģisko pamatu un kultūrkontekstu; uz studenta mācīšanos un spēju attīstību orientēta studiju procesa izveides principus; didaktiskā modeļa izveides teorētisko pamatojumu.

Klausītāji izprātīs:

Mācīšanās-mācīšanas (ASV) un didaktisko (Eiropā) teoriju atšķirības, mācīšanās būtību, studiju procesa likumības un to ievērošanas nosacījumus docējamajā kursā, didaktisko modeļu daudzveidības pamatotību.

Klausītāji pratīs:

Mērķtiecīgi veidot studiju procesu un kursa programmu, teorētiski pamatoti izvēlēties didaktisko pieeju mērķa sasniegšanai. Docētāji prot analizēt didaktiskās situācijas, teorētiski pamatoti izvēlēties un izmantot efektīvas metodes studiju mērķa sasniegšanai, veidot didaktisku vidi studentu spēju attīstībai, modelēt studiju priekšmeta apguvi.

Kursa plāns

1. Pedagoģiskās paradigmas, to būtība un klasifikācija. Lekcija. 4 st.
2. Mācīšanās psiholoģiskā un pedagoģiskā būtība. Lekcija 4 st. Patstāvīgais darbs 6 st.
3. Mācīšanas-mācīšanās angļu/amerikāņu psiholoģijā. Mācīšanas-mācīšanās modeļi. Patstāvīgais darbs 4 st. Seminārs 6 st.
4. Mācību teorijas un modeļi Eiropas didaktiskajās sistēmās. Patstāvīgais darbs 8 st. Seminārs 4 st.
5. Studiju programmu un materiālu izveides pedagoģiskie principi. Lekcija 3 st.

seminārs 1 st.

6. Mācīšanās-mācīšanas, didaktiskās teorijas un modeļi salīdzinājumā.

Lekcija un patstāvīgais darbs 4 st.; 8 st.

7. Darbības teorija kā konceptuāla pieeja didaktiskā modeļa izveidei.

Lekcija 4 st. Patstāvīgais darbs 8 st.

8. Studiju procesa organizatoriskā daudzveidība

Patstāvīgais darbs 8 st.

9. Noslēguma diskusija-seminārs un kursa apguves novērtējums 3 st.

Prasības kredītpunktu iegūšanai

Piedalīšanās un aktivitāte praktiskajos darbos, diskusijās, semināros. Prasme teorētiski pamatot izraudzīto studiju modeli un demonstrēt iegūtās zināšanas un prasmi savas pieredzes analīzē un tās pilnveidē. Semināros un diskusijās docētāji uzrāda prasmi formulēt didaktisko teoriju būtību un pedagoģisko paradigmu, noteikt to objektīvo un subjektīvo izcelsmi, pamatot izraudzīto vai izstrādāt studiju kursa programmu un prognozēt studiju procesa iespējamo rezultātu.

Mācību pamatliteratūra

1. Geidžs N.L., Berliners D.C. Pedagoģiskā psiholoģija.-Rīga: Zvaigzne ABC. 2000.

2. Theories and Models of teaching. Section II. In: International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2nd ed. Ed.by L.W.Anderson.-Pergamon. 1995.

3. Žogla I. Didaktikas teorētiskie pamati. – R.: Raka. 2001.

4. Prets D. Izglītības programmu pilnveide. – R.: Zvaigzne ABC, 2000.

5. Short E.C. Knowledge and the educative functions of a university: designing the curriculum of higher education.

– www.faculty.ed.uiuc.edu

Papildliteratūra

1. Delors Ž. Mācīšanās ir zelts. – R.:UNESCO LNK, 2001.

2. Curriculum theory and practice // Encyclopedia – www.infed.org

3. Moore Rob. Education and society : issues and explanations in the sociology of education / Cambridge ; Malden, MA: Polity, 2004

4. Jank W., Meyer H. Didaktische Modelle.-Cornelsen scriptor.1994.

5. Izglītības likums – www.likumi.lv

Periodika un citi informācijas avoti

1. The Curriculum Journal. Routledge. Taylor and Francis.

2. Studying Teacher Education. A journal of self-study of teacher education practices. Routledge. Taylor and Francis.

3. Teaching Education. Routledge. Taylor and Francis.

Kursa nosaukums	Izglītības kvalitāte: izpratne un novērtēšana
Kursa kods	PedaT005
Zinātnes nozare	Pedagoģija
Kreditpunkti	1
ECTS kreditpunkti	1.50
Kopējais auditoriju stundu skaits	16
Lekciju stundu skaits	8
Semināru un praktisko darbu stundu skaits	8
Studenta patstāvīgā darba stundu skaits	24
Kursa apstiprinājuma datums	09.05.2011
Atbildīgā struktūrvienība	Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Kursa izstrādātājs(-i)

Hd. Pedagoģijas habil. doktors, prof. Tatjana Koķe

Aizstātais(-ie) kurss(-i)

PedaT005 [2PEDT005] Izglītības kvalitāte: izpratne un novērtēšana [05.04.2011]

Kursa anotācija

Kurss paredzēts augstskolu docētājiem, kas vēlas iegūt izpratni par izglītības kvalitātes jautājumiem organizāciju kultūras kontekstā, īpaši augstākās izglītības jomā. Praktisko nodarbību mērķis ir veidot prasmes kvalitātes kritēriju noteikšanai un to izvērtēšanai mūsdienu augstākās izglītības politikas Latvijā, kā arī bagātināt pieredzi par izglītības kvalitātes vērtēšanas pieejām.

Teorētiskā aspektā tiks analizēta kvalitātes un ar to saistīto jēdzienu izpratnes dinamika, augstskolu kvalitātes, t.sk. iekšējās kvalitātes kultūras veidošanas noteicošiem nosacījumiem.

Tiks veidota prasme aprakstīt, formulēt un komunicēt par augstākās izglītības kvalitātes vērtēšanu.

Rezultāti

Sekmīgi apgūstot kursu, docētāji pilnveidos izpratni par:

- augstākās izglītības kvalitātes būtību un daudzveidīgo pieeju attīstību,
 - organizācijas kvalitātes kultūras veidošanās nosacījumiem;
- aktualizēs prasmi:
- noteikt kvalitātes kritērijus atbilstīgi kvalitātes izvērtēšanas mērķim,
 - īstenot iekšējās kvalitātes kultūras izveides nosacījumus
 - izvērtēt darbības kvalitāti atbilstīgi noteiktiem kritērijiem.

Kursa plāns

1. Izglītības kvalitāte kā Zināšanu sabiedrības attīstības nosacījums. L 2 st.
2. Kvalitātes jēdziena dinamika. L 2 st.
3. Augstākās izglītības politika Latvijā, tās atbilstība sociāli ekonomiskai situācijai. L 2 st.
4. Pieejas kvalitātes kritēriju noteikšanai, izvērtēšanai un nodrošināšanai. Pašnovērtējums kā kvalitātes uzturēšanas nosacījums S 6 st.
5. Kritēriji izglītības kvalitātes vērtēšanai. S 2 st.
6. Organizācijas kultūras jēdziens. Augstskolu kvalitātes kultūras veidošanās. L 2 st.
7. Patstāvīgais darbs. 16 st.

Prasības kredītpunktu iegūšanai

Līdzdalība lekcijās un seminārnodarbībās – 30%,

Kursā ietverto tēmu patstāvīga apguve – 30%

Eksāmens rakstiski un darba prezentācija – 40%

Mācību pamatliteratūra

1. Bogue, E. Grady (1992) The Evidence of Quality. San-Francisko, Jossey –Bass Publ., 313p.
2. Developing an Internal Quality Culture in European Universities.// Report on the Quality Culture Project Round II – 2004 European University Association
3. Diplomatzīšanas rokasgrāmata. R., AIC, 2000, 200lpp.
4. Eiropas Universitāte: stratēģiskā vadība, kvalitātes vadība, eiropeskā politika, akadēmiskā atzīšana. Institucionālās pieejas rokasgrāmata./Aut. Karolīna Kembela un citi, tulk. Elmārs Beķeris/ Rīga, 2000, 67lpp.
5. Koķe T. Zināšanu sabiedrība: izpratne un attīstības tendences./RPIVA Zinātniskie raksti. IV. Rīga, 2004. 35.-41.lpp.
6. Kvalitātes rokasgrāmata: procedūra un prakse./ Aut.D. Kristofersena un citi/, R., Eiropas izglītības fonds, 2000, 95lpp.
7. Miller R. Imagining the Learning Society. OECD, 2003.

8. Kember D. Action learning and Action Research: improving the Quality of teaching and Learning., London, Kogan Page, 2000, 245p.
9. UNESCO Starptautiskas komisijas ziņojums par izglītību 21.gadsimtam “ Izglītība ir zelts”.- Rīga,2001.

Papildliteratūra

1. Alean-Kirkpatrick, P., Hanni, H. & Lutz, L., 1997, ‘Internal quality monitoring of the teaching at the ETH, Zurich: model design and initial impacts’, Quality in Higher Education, 3(1), pp. 67ff.
2. Campbell, C. & Rozsnyai, C., 2002, Quality Assurance and the Development of Course Programmes. Papers on Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe Bucharest, UNESCO
3. European University Association (EUA), 2002, Guidelines: Quality Culture Project 2002–2003.
http://www.uta.fi/opiskelu/opetuksen_tuki/bolognan_prosessi/toimintasuunnitelma.pdf.
4. Jensen, H.T., 2003, ‘Consolidating a quality culture in European universities?’ keynote by the Chair, Steering Committee, EUA Institutional Evaluation Programme, Quality Culture Project, Graz Convention, 29–31 May, 2003
5. Koķe T. Pieaugušo izglītības raksturīgākās iezīmes., Rīga, 1999, 102 lpp.
6. Higher Education Authority [of Ireland] (HEA), 2004, Quality Review of Universities in Ireland, March’
www.heai.ie/uploads/word/2HEAIUQB.doc
7. Vīra R. Kvalitātes vadības sistēmas ieviešanas izpēte augstskolā. Promocijas darbs, R., LU, 2001, 190.lpp.

Kursa nosaukums	Saskarsme studiju procesā
Kursa kods	PedaT006
Zinātnes nozare	Pedagoģija
Kredītpunkti	1
ECTS kredītpunkti	1.50
Kopējais auditoriju stundu skaits	16
Lekciju stundu skaits	6
Semināru un praktisko darbu stundu skaits	10
Studenta patstāvīgā darba stundu skaits	24
Kursa apstiprinājuma datums	12.09.2006
Atbildīgā struktūrvienība	Pedagoģijas nodaļa

Kursa izstrādātājs(-i)

Dr. Psiholoģijas doktors, asoc.prof. Lūcija Rutka

Aizstātais(-ie) kurss(-i)

PedaT006 [2PEDT006] Saskarsme studiju procesā [05.04.2011]

Kursa anotācija

Kursa mērķis ir padziļināt augstskolas docētāju zināšanas par saskarsmes būtību studiju procesā, veikt jaunākās zinātniskās literatūras un savas profesionālās darbības analīzi un gūtās atziņas pielietot studiju procesa plānošanā, vadīšanā, novērtēšanā un savas profesionālās izaugsmes veicināšanā.

Īpaša uzmanība pievērsta studiju procesa psiholoģiskajiem aspektiem, pedagoģiskās saskarsmes būtībai, funkcijām, tās uzlabošanas iespējām, kā arī pedagoga personībai kā studiju mērķu sasniegšanas veicinātājam.

Teorētiskajās nodarbībās tiek analizētas jaunākās zinātniskās atziņas par saskarsmes īpatnībām mūsdienu studiju procesā, docētāju psiholoģiski – pedagoģisko kompetenci, studentu personības īpašībām, izziņas darbības īpatnībām un pedagoģiskās saskarsmes uzlabošanas iespējām.

Semināros un praktiskajos darbos tiek padziļinātas komunikācijas, sadarbības, zinātnisko atziņu un savas profesionālās darbības izvērtēšanas, apspriešanas un prezentācijas prasmes. Kursa noslēgumā docētāji prezentē savu redzējumu par pedagoģiskās saskarsmes uzlabošanas iespējām studiju procesā.

Rezultāti

Akadēmiskās kompetences:

1. Saskarsmes studiju procesā mērķa un uzdevumu izpratne.
2. Jaunāko zinātnisko atziņu izpratne par psiholoģiski – pedagoģisko kompetenci un pedagoga personību kā studiju procesa veicinātāju.
3. Prasme veikt savas pedagoģiskās saskarsmes analīzi, balstoties uz jaunākajām zinātniskajām atziņām, salīdzinot savu un dažādu autoru pieejas.

Profesionālās kompetences:

1. Prasme zinātniskās atziņas pielietot dažādu studiju procesa saskarsmes gadījumu analīzē.
2. Prasme efektīvi sadarboties ar kolēģiem, vadīt sadarbības procesu un prezentēt iegūtos rezultātus.
3. Prasme analizēt saskarsmes procesā radušās ētikas dilemmas, pieņemt lēmumus, prognozēt rezultātu.
4. Prasme formulēt pedagoģiskās saskarsmes uzlabošanas veidus un plānot savas profesionālās izaugsmes iespējas.

Kursa plāns

1. Studiju procesa psiholoģiskie aspekti. Psiholoģisko faktoru veidi un attīstība pedagoģiskajā procesā. L
2. Saskarsmes studiju procesā mērķis un uzdevumi. Pedagoģiskās saskarsmes būtība. L, P
3. Psiholoģiski-pedagoģiskā kompetence studiju procesā. L, S
4. Dažādu vecumu studentu personības īpašību un īpatnību raksturojums. S
5. Studentu izziņas darbības specifika un mācīšanās stili. S
6. Kreativitāte un inovācijas studiju procesā. L, S
7. Pedagoga personība kā studiju procesa veicinātāja augstskolā. S
8. Pedagoga profesionālās saskarsmes ētika augstskolā. S
9. Efektīva saskarsme studiju procesā. S, P

Prasības kredītpunktu iegūšanai

1. Sekmīgi starppārbaudījumi:

- 1.1. vienas pedagoģiskas problēmsituācijas vai problēmjautājuma analīze un konstruktīva risinājuma formulēšana – grupu darbs – 20%,
- 1.2. viena – jaunākā zinātniskās literatūras avota vai pētījuma par pedagoģisko saskarsmi analīze (pēc studenta izvēles) un galveno secinājumu formulēšana – 30%.
2. Eksāmens: zinātniski pamatotas savas pedagoģiskās saskarsmes veicināšanas programmas izveide – 50%

Mācību pamatliteratūra

1. Mežāre M., Vucenlīdzāns P. Studentu iniciatīvas veicināšana studiju procesā. – Rēzekne: Rēzeknes augstskola, 2006., LUB 1 eks.
2. Vedins I. Mācīšanas māksla. –Rīga: Avots, 2011., LUB 4 eks.
3. Burns T., Sinfield S. Teaching, Learning & Study Skills. – London: SAGE Publications, 2004., LUB 2 eks.
4. Hativa N. Teaching for Effective Learning in higher Education. – Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2000., LUB 1 eks.
5. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – Санкт Петербург: Прайм – Еврознак, 2004., LUB 2 eks.

Papildliteratūra

1. Milts A. Ētika. Sākarsmes ētika. –R.: Zaigzne ABC, 2004.
- Prokofjeva N. Lietišķo sarunu māksla. – R.: Jumava, 2006.
2. Theories of creativity. – Cresskill: Hampton Press, 2008.
3. Knowledge, communication and creativity. Edited by Arnaud Sales and Marcel Fournier. – London ; Thousand Oaks, CA ; New Delhi : Sage Publications, 2007.
4. Runcho M.A. Creativity :theories and themes : research, development, and practice. – Amsterdam : Elsevier Academic Press, 2007.
5. Бордовская Н., Розум С. Психология и педагогика. – С-П: Питер, 2006.

Periodika un citi informācijas avoti

1. British Journal of Education Psychology.
2. Educational Psychology

Kursa nosaukums	Augstākā izglītība – tendences un studiju struktūras Eiropā
Kursa kods	PedaT007
Zinātnes nozare	Pedagoģija
Kreditpunkti	1
ECTS kredītpunkti	1.50
Kopējais auditoriju stundu skaits	32
Lekciju stundu skaits	8
Semināru un praktisko darbu stundu skaits	24
Studenta patstāvīgā darba stundu skaits	8
Kursa apstiprinājuma datums	12.09.2006
Atbildīgā struktūrvienība	Pedagoģijas nodaļa
Kursa izstrādātājs(-i)	

Dr. Ķīmijas doktors, prof. Andrejs Rauhvargers

Aizstātais(-ie) kurss(-i)

PedaT007 [2PEDT007] Augstākā izglītība – tendences un studiju struktūras Eiropā [05.04.2011]

Kursa anotācija

Kursa mērķis – radīt izpratni un sniegt zināšanas par pašām jaunākajām tendencēm augstākās izglītības sistēmu attīstībā Eiropā, radīt kompetences, kas nepieciešamas Latvijā un Eiropā realizējamo reformu ieviešanai savās augstskolās un programmās.

Lai šos mērķus sasniegtu, klausītāji vispirms apgūst dažu raksturīgāko Eiropas un pasaules augstākās izglītības sistēmu raksturīgākās iezīmes, kopējās likumsakarības un atšķirības to starpā, tālāk pārejot pie Eiropas kopējās augstākās izglītības politikas nepieciešamības un tās satura. Tiek analizēti galvenie Boloņas procesa aspekti – virzība uz trīsciklu grādu sistēmu, kvalifikāciju caurspīdīguma instrumenti un diplomu savstarpējās atzīšanas principi, kvalitātes nodrošināšanas pieejas un mehānismi, studiju programmu un priekšmetu kursu studiju rezultātu formulēšana un kvalifikāciju ietvarstruktūru veidošana, Eiropas vienotā darba tirgus veidošanās ietekme uz izglītību, t.sk. mūžizglītības kontekstā, Eiropas augstākās izglītības telpas konkurētspēja un tās saistība ar pārējo pasauli.

Rezultāti

Kursa noslēgumā klausītāji spēj demonstrēt, ka

- zina augstākās izglītības jaunākās attīstības likumsakarības Eiropā un citur pasaulē,
- zina dažu raksturīgāko valstu augstākās izglītības sistēmu būtiskākās iezīmes,
- prot formulēt programmu un atsevišķu studiju kursu studiju rezultātus,
- prot saistīt studentu sekmju vērtēšanas kritērijus ar studiju rezultātiem,
- prot darboties kvalitātes nodrošināšanā programmas un augstskolas līmenī, izvēlēties un lietot kvalitātes nodrošināšanas metodikas,
- prot darboties studiju programmu izveidē vai to pārstrādāšanā, ievērojot jaunākās attīstības tendences
- prot atrast un izmantot tālākas informācijas avotus par augstākās izglītības attīstības jaunākajām tendencēm.

Kursa plāns

1. Ievads kursā, Eiropas un. Pasaules izglītības sistēmu piemēri L2, S6
2. Eiropas kopējā augstākās izglītības politika. Diplomatzīšanas principi L2, S4
3. Grādu sistēmu attīstība Eiropā. Studiju rezultāti un kvalifikāciju ietvarstruktūras. L2, S4
4. Kvalitātes nodrošināšanas pamatprincipi un metodes. L2, S5
5. Tālākie uzdevumi Eiropas Augstākās izglītības telpas procesa mērķu sasniegšanai. S5

Prasības kredītpunktu iegūšanai

Patstāvīgo un praktisko darbu izpilde un to rezultātu prezentēšana 3 semināros – īpatsvars 75%,
Noslēguma pārbaudījums par visām tēmām kopumā – 25%

Mācību pamatliteratūra

Mācību pamatliteratūra

1. Rauhvargers A., Deane C & Pauwels W. Bologna Process Stocktaking Report 2009, ISBN: 978-90-403-0295-4 NUR 84, Flemish Ministry of Education and Training, Brussels, 2009, 144 pages. Internetā: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2007_09/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
2. Sursock, A., Smith, H., (2010), Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, EUA, Brussels, 126p.
3. Eiropas Komisija. Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra mūžizglītībai. ISBN 978-92-79-08483-6 Eiropas Kopienų Oficiālo publikāciju birojs, 2008. Gads. Internetā: http://www.aic.lv/ar/gramatas/EQF_broch_lv.pdf
4. Eurydice, 2010. Focus at Higher Education systems in Europe, Brussels, 160 p. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf
5. Kennedy D., Hyland A., Ryan N. Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. EUA Bologna Handbook

issue BH 1 02 06 12, C 3.4-1. 2006, internetā: http://www.aic.lv/ar/gramatas/Declan_Kennedy_learning-outcomes.pdf

Papildliteratūra

1. Lokhoff J., Wegewijs B, Durkin, K., 2011. Degree Programme Profiles, Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. Tuning consortium, Bilbao, Groningen and The Hague, pages 97
2. Education International and European student union, 2010. Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions, Brussels, p. 76
3. Ārvalstu kvalifikāciju atzīšana – rokasgrāmata diplomātzišanas speciālistiem, 2002 – internetā www.aic.lv/rec , tiešā saite: http://www.aic.lv/rec/LV/Expl_lv/br_sp_lv.doc
4. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, 2005, 41 p.; http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf
5. Kvalitātes rokasgrāmata: procedūras un prakse – Rīga, Akadēmiskās informācijas centrs, 2000, internetā www.aic.lv, tiešā saite http://www.aic.lv/lat/enic/dipl_atz_dok/manual_d.htm
6. Rauhvargers, A. Global University Rankings and their Impact. ISBN: 9789078997276, European University Association, Brussels, 2011, 81 pp.
7. Uz EFQM modeli balstīta augstākās izglītības pilnveides sistēma.- Flandrijas – Nīderlandes apvienotā darba grupa (tulkojums), internetā <http://www.aic.lv/eqfm/default.htm>
8. Bologna working group on Qualifications frameworks. A framework of qualifications for the European Higher Education Area. ISBN 87-91469-54-6, Copenhagen, 2005, 200 p. http://www.aic.lv/ace/ace_disk
9. Ciklu deskriptori Latvijas augstākās izglītības kvalifikāciju ietvarstruktūrā. 2009. Internetā: http://www.aic.lv/ar/gramatas/20090625_Ciklu_deskriptori_LV_Kvalifikaciju_ietvarstrukturai.pdf
10. Survey on Master degrees and Joint degrees in Europe, C.Tauch., A.Rauhvargers, European University Association, 2002, 60 p. – <http://www.Eua.be>
11. A. Rauhvargers. Attīstība Eiropas Augstākās izglītības telpas veidošanā: Panākumu izvērtējums līdz 2005. Gadam, http://www.aic.lv/AR_publ/20060815_raksts_krist_Akad.doc
12. A. Rauhvargers Latvija Boloņas procesā, 2003 http://www.aic.lv/ar/gramatas/Latvija_Bolonas_procesa.pdf
13. Reichert, S, Tauch, C. Trends IV: European Universities Implementing Bologna, EUA, Brussels, 2005, 64 p. http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bergen_conf/Reports/050425_EUA_TrendsIV.pdf

Periodika un citi informācijas avoti

1. Eiropas Augstākās izglītības telpas portāls <http://www.ehea.info>
2. Boloņas procesa informācijas portāls Latvijā <http://www.aic.lv/bolona>
3. www.aic.lv/ar/dokt
4. Eurydice – Eiropas izglītības sistēmu portāls <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

288DK Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas Augstākās izglītības telpā. Tālākizglītība

Pieejams: https://luis.lanet.lv/pls/pub/kursi.kurss_dati?l=1&p_kods=2PEDT031&p_par=druk (atsauce 15.09.2010.)

Kursa nosaukums	Docētāju profesionālās kompetences inovācijām Eiropas augstākās izglītības telpā
Kursa kods	PedaT030
Zinātnes nozare	Pedagoģija
Kredītpunkti	4
ECTS kredītpunkti	6
Kopējais auditoriju stundu skaits	160
Semināru un praktisko darbu stundu skaits	60
Kursa apstiprinājuma datums	03.09.2009
Atbildīgā struktūrvienība	Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Kursa izstrādātājs(-i)	

Hd. Pedagoģijas habil. doktors, prof. Irēna Žogla
Dr. Pedagoģijas doktors, prof. Aīda Krūze
Dr. Pedagoģijas doktors, prof. Rudīte Andersone
Dr. Ķīmijas doktors, prof. Andrejs Rauhvargers
Dr. Psiholoģijas doktors, asoc.prof. Lūcija Rutka

Kursa anotācija

Programmas mērķis

Programma ir paredzēta kā otrā pakāpe tiem augstskolu docētājiem, kuri ir iepriekš apguvuši tālākizglītības programmu Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse

Tās mērķis ir piedāvāt augstskolu docētājiem iespēju tālāk pilnveidot pedagoģisko kompetenci, attīstīt pieredzi organizētas mācīšanās potenciāla pilnīgākai izmantošanai un jauno docētāju ievadīšanai akadēmiskajā darbā, partnerattiecību un organizācijas kultūrvides veidošanai atbilstoši Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanas principiem.

Programmas uzdevumi –

piedāvāt docētājiem:

- Studēt un diskutēt par jaunākajām tendencēm augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanā programmu un augstskolu līmenī, Eiropas Augstākās izglītības telpas attīstībā un aktualitātēm augstākās izglītības attīstībā Latvijā.
- mūsdienīga, uz studentu mācīšanās patstāvību un studiju rezultātiem orientēta studiju procesa veidošanas un tās kvalitātes nodrošināšanas seminārus, praktikumu, diskusijas kompetencēs balstītas pieejas pilnīgākai izmantošanai;
- iespēju diskusijās aprobežot studiju programmas/kursa metodiku (interaktīvās metodes, partnerattiecību veidošanu, satura integrētību, studiju rezultātu formulēšanu u.c. veida pedagoģisko nodrošinājumu), apzināt iespējas un veidus jauno docētāju ievadīšanai akadēmiskajā darbā;
- apspriest izglītības organizācijas kultūrvides tālākas attīstības iespējas, komunikācijas, sadarbības un partnerattiecību veidošanā.

Rezultāti

Programmas noslēgumā augstskolu docētāji spēj:

- demonstrēt, ka pārzina un izprot galvenās pārmaiņu tendences Eiropas un Latvijas augstākajā izglītībā,
- patstāvīgi veidot studentcentrētus, uz studiju rezultātiem balstītus studiju kursus un programmas un studentu sekmju vērtēšanas kritērijus,
- kompetenti piedalīties savas studiju programmas un augstskolas iekšējā kvalitātes nodrošināšanā,
- veidot studiju programmas īstenošanas kultūrvidi, tajā skaitā pārzina pedagoģiskos līdzekļus jauno docētāju iekļaušanai akadēmiskajā darbā.

Kursa plāns

1. Augstākās izglītības attīstība Eiropā – pieredze, sasniegumi, izaicinājumi. 40 st., t.sk. 14 kontaktstundas
2. Studiju programmu un procesa attīstība – docētāju pedagoģiskās kompetences pilnveidošanās pamats, rezultāts un rādītājs. 50 st., t.sk. 20 kontaktstundas
3. Komunikācija, sadarbība un partnerattiecības organizācijas kultūrvides veidošanā. 30 st., t.sk. 12 kontaktstundas
4. Augstskola Latvijā: speciālistu sagatavošanas pieredze, kvalitātes nodrošinājums un vērtēšana, institucionālās izglītības attīstības tendences. 36 st., t.sk. 10 kontaktstundas
5. Nobeiguma diskusija, programmas novērtējums un pašnovērtējums. 4 stundas

Prasības kredītpunktu iegūšanai

Nodarbību apmeklējums – īpatsvars 15%

Sagatavotība un darbs semināros un diskusijās – īpatsvars 50%,
Patstāvīgo un praktisko darbu izpilde un prezentēšana – īpatsvars 35%

Mācību pamatliteratūra

1. Reņģe V. Mūsdienu organizāciju psiholoģija. Rīga: Zvaigzne ABC. 2007.
2. Franklin M., Tuttle S. Communication Skills for Project and Programme Managers.- London: TSO. 2008.
3. Handbook of Interpersonal Communication. Ed.by M.I.Knapp, J.A.Daly. Thousand Oaks (CA): SAGE. 2002.
4. Harris T.E., Nelson M.D. Applied Organizational Communication: theory and practice in global environment. – New York: London, L.Erlbaum Associates. 2008.
5. Fischer D., Friebertshäuser B., Kleinmann E. Neues Lehren und Lernen an der Hochschule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999.
6. Melton R. Objectives, Competences and Learning Outcomes. London: Kogan Page Limited, 1997.
7. Modaff D.P., DeWine S., Butler J. Organizational Communication: Foundations, challenges, and misunderstandings. – Boston: Pearson/Allan & Bacon. 2008.
8. Knowledge, Communication and Creativity. Ed.by Arnaud Sales and Marcel Fournier. – London: Thousand Oaks, CA; New Delhi: SAGE Publications. 2007.
9. Žogla I. Didaktikas teorētiskie pamati. Rīga: Raka. 2001.
10. Zigmunde A. Pedagoģiskā darbība Rīgas politehnikumā un Rīgas Politehniskajā institūtā (1862-1919). Rīga: Raka. 2008.
11. Tuning Educational Structures in Europe. Skat. Tuning mājaslapā <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> ,
izvēloties attiecīgo studiju jomu.
12. Rauhvargers A., Deane C & Pauwels W. Bologna Process Stocktaking Report 2009, ISBN: 978-90-403-0295-4
NUR 84, Flemish Ministry of Education and Training, Brussels, 2009, 144 pages. Internetā:
http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2007_09/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
13. Kennedy D., Hyland A., Ryan N. Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. EUA Bologna
Handbook issue BH 1 02 06 12, C 3.4-1. 2006, internetā: http://www.aic.lv/ar/gramatas/Declan_Kennedy_learning-outcomes.pdf
14. Eiropas Komisija. Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra mūžizglītībai. ISBN 978-92-79-08483-6 Eiropas
Kopienų Oficiālo publikāciju birojs, 2008. Gads. Internetā: http://www.aic.lv/ar/gramatas/EQF_broch_lv.pdf
15. Ciklu deskriptori Latvijas augstākās izglītības kvalifikāciju ietvarstruktūrā. 2009. Internetā:
http://www.aic.lv/ar/gramatas/20090625_Ciklu_deskriptori_LV_Kvalifikaciju_ietvarstrukturai.pdf
16. Eiropas asociācija kvalitātes nodrošināšanai augstākajā izglītībā (ENQA). Standarti un vadlīnijas kvalitātes
nodrošināšanai Eiropas augstākās izglītības telpā. ISBN 952-5539-04-0, Helsinki, 2005, internetā
http://www.aic.lv/ar/gramatas/ENQA_standarti_latviski.pdf
17. Nīderlandes Augstākās profesionālās izglītības ekspertu grupa. Uz EFQM modeli balstīta augstākās izglītības
kvalitātes pilnveides metode, tulkots no 1999. Gada izdevuma, Internetā <http://www.aic.lv/eqfm/default.htm>

Piezīmes

Nodarbībām un patstāvīgajiem darbiem kursu dalībnieki izvēlas (iespējams docētāju ieteikums) viņu vajadzībām un
atbilstoši tālākizglītības programmas idejai piemērotāko literatūru.

**28801 Augstskolu mācībspēku pedagoģiskās izglītības pamati/ Augstskolu didaktika
Profesionālās pilnveides izglītība**

Pieejams: https://luis.lanet.lv/pls/pub/kursi.kurss_dati?l=1&p_kods=2PED7091&p_par=druk (atsauce
29.04.2011.)

Kursa nosaukums	Augstskolu mācībspēku pedagoģiskās izglītības pamati/augstskolu didaktika [2PEDT046*PedaT018] 2PEDT046
Kursa kods	Peda7091
Zinātnes nozare	Pedagoģija
Kredītpunkti	4
ECTS kredītpunkti	6
Kopējais auditoriju stundu skaits	72
Lekciju stundu skaits	28
Semināru un praktisko darbu stundu skaits	44
Studenta patstāvīgā darba stundu skaits	88
Kursa apstiprinājuma datums	23.04.2011
Atbildīgā struktūrvienība	Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Kursa izstrādātājs(-i)	

Dr. Pedagoģijas doktors, prof. Dainuvīte Blūma

Aizstātais(-ie) kurss(-i)

PedaT018 [2PEDT018] Augstskolu mācībspēku pedagoģiskās izglītības pamati/augstskolu didaktika [14.02.2011]

Kursa anotācija

Programmas mērķgrupa ir asistenti, lektori, kuriem nav pedagoģisko kvalifikāciju apliecināšanas dokumenta un kuru darba stāžs augstākās izglītības iestādēs ir mazāks kā trīs gadi. Kursa mērķis ir sekmēt docētāju profesionālo izaugsmi, dot iespējas bagātināt teorētiskās zināšanas un attīstīt pedagoģiskā darba prasmes akadēmiskā studiju un studentu zinātniskā darba vadīšanā. Kurss ietver pamatteorijas augstskolu pedagoģijā, kā arī jaunākās tendences terciārajā izglītības līmenī Eiropas augstākās izglītības telpas kontekstā.

Rezultāti

Kursa apguves rezultātā mācībspēki būs apguvuši:

Zināšanas un izpratni par:

- psiholoģijas un pedagoģijas teorijām mūsdienīgu studiju procesa nodrošināšanai augstskolā;
- augstskolu studiju procesa būtību, studiju metožu teorētisko pedagoģisko un psiholoģisko pamatojumu;
- paradigmu maiņu un tās ietekmi uz studiju procesu, docētāju un studentu darbību;
- savas un studentu darbības stiliem, mācīšanu, mācīšanos un uzvedību;
- studiju kvalitātes novērtēšanas un izvērtēšanas kritērijiem;
- kursa programmas veidošanas pamatiem.

Analīze, sintēze, izvērtēšana:

- kritiski analizēt mācīšanas un mācīšanās pedagoģiskos un psiholoģiskos aspektus un to nozīmi studiju procesā;
- analizēt un izmantot dažādas teorijas un pieejas augstskolu studiju procesā atbilstoši studentu vajadzībām;
- patstāvīgi analizēt mācību situācijas;
- izvēlēties atbilstošas studiju metodes;
- izvērtēt savas un studentu darbības rezultātus.

Spēja pielietot zināšanas:

- izmantot dažādas studiju metodes kontaktnodarībās;
- plānot studentu patstāvīgā darba organizēšanu;
- izmantot interaktīvās metodes mūsdienīgā studiju vidē;
- izveidot kursa programmu;
- izvērtēt kursa, sava un studentu darbības rezultātus.

Komunikācija:

- pamatot savas darbības izvēli grupā;
- diskutēt par problēmu jautājumiem augstskolu studiju procesā;
- sadarboties ar kolēģiem no dažādām augstskolām un dažādām specialitātēm.

Tālākā mācīšanās:

- saskatīt tālāku savas profesionālās pilnveides virzību;
- prasmi savienot savu zinātnisko un profesionāli pedagoģisko darbību.

Kursa plāns

1. Boloņas process: teorija un prakse 4(1L,3S)
2. Teorijas un jēdzieni: mācīšana un mācīšanās augstākajā izglītībā 4(2L,2S)
3. Augstskolu studenti kā pieaugušie 4(1,5L,2,5S)
4. Mācīšanās centrēts studiju process 4(2L,2S)
5. Interakcija studiju procesā. 4(2L,2S)
6. Docētāju un studentu lomas studiju procesā 4(2L,2S)
7. Lekcija kā interaktīva mācību forma augstskolā 4(2L,2S)
8. Grupu darbs 4(1,5L,2,5S)
9. Kooperatīvā mācīšanās 4(2L,2S)
10. Projektu darbs 8(2L,6S)
11. Darbseminārs 4S
12. Diskusija 4S
13. Lietišķās spēles 4S
14. Situācijas/gadījuma studijas 4(2L,2S)
15. Studentu sasniegumu vērtēšana 4L
16. Kursa programmas veidošana 8(4L,4S)

Prasības kredītpunktu iegūšanai

Līdzdalība nodarbībās – 40%, patstāvīgā darba uzdevumu izpilde – 40%,
noslēguma eksāmens: rakstiski – kursa programmas izveide- 20%.

Mācību pamatliteratūra

1. Materiālu pakete.
2. Ramsden, P., (1992) Learning to Teach in Higher Education. London, Routledge.
3. Brown, G., Atkins, M., (1998) Effective Teaching in Higher education. London, Meuthen.
4. Hativa, N. (2000) Teaching for Effective Learning in Higher Education. Tel Aviv, Kuwer.
5. Moon, J. (2002) The Module and Programme Development. London, Kogan Page.
6. Adams, S. Using Learning Outcomes. http://www.ic.lv/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/J_Moon_backgrP.pdf

Papildliteratūra

1. Tuning Educational Structures in Europe (2004, 2005, 2007) <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>
2. Dominowski, R. (2002) Teaching Undergraduates. London, LEA
3. Entwistle, N. (1994) Styles of Learning and Teaching. London, David Fulton Publ.
4. Evans, T., Nation, D. (2000) Changing University Teaching. London, Kogan Page.

Periodika un citi informācijas avoti

1. Teaching in Higher Education.
2. <http://www.aic.lv>
3. <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>
4. <http://www.eurydice>

28802 Augstskolu mācībspēku pedagoģiskā pilnveide/ Inovācijas augstākās izglītības sistēmā/ Izglītības darba vadība
Profesionālās pilnveides izglītība

Pieejams: https://luis.lanet.lv/pls/pub/kursi.kurss_dati?l=1&p_kods=2VADT036&p_par=druk (atsauce 05.10.2011.)

Kursa nosaukums	Augstskolu mācībspēku pedagoģiskā pilnveide/Inovācijas augstākās izglītības sistēmā/Izglītības darba vadībā
Kursa kods	VadZT012
Zinātnes nozare	Vadībzinātne
Kredītpunkti	4
ECTS kredītpunkti	6
Kopējais auditoriju stundu skaits	60
Lekciju stundu skaits	28
Semināru un praktisko darbu stundu skaits	32
Studenta patstāvīgā darba stundu skaits	100
Kursa apstiprinājuma datums	03.10.2011
Atbildīgā struktūrvienība	Izglītības zinātņu nodaļa
Kursa izstrādātājs(-i)	

Dr. Pedagoģijas doktors, prof. Dainuvīte Blūma

Aizstātais(-ie) kurss(-i)

VadZT012 [2VADT012] Augstskolu mācībspēku pedagoģiskā pilnveide/Inovācijas augstākās izglītības sistēmā/Izglītības darba vadībā [14.02.2011]

Kursa anotācija

Kurss paredzēts mācībspēkiem ar vismaz 3 gadu pedagoģiskā darba pieredzi augstskolā. Kurss ir orientēts uz augstskolu izglītības procesa tuvināšanu Eiropas augstākās izglītības telpai. Kursa apguves procesā mācībspēki apgūst inovācijas studiju procesā augstākajā izglītībā, moderno informācijas tehnoloģiju izmantošanu studiju procesā, akadēmiskā studiju procesa un studentu zinātniski pētnieciskā darba vadīšanu. Kurss ietver jaunākās tendences terciārajā izglītības līmenī, mācīšanās un zināšanu pārvaldību, modernās mācību vides veidošanu un darbību, dažādus studiju modeļus, mācībspēku un studentu lomas un darbību mūsdienīgā studiju procesā

Rezultāti

Kursa apguves rezultātā mācībspēki būs apguvuši:

Zināšanas un izpratni par:

- Boloņas procesu, Eiropas augstākās izglītības telpu, augstākās izglītības un augstskolu vietu mūžizglītības tīklā attīstībā;
- dažādām teorijām par mācīšanu un mācīšanos dažādās studiju vidēs;
- par studentiem kā īpašu pieaugušo grupu;
- IKT izmantošanas iespējām, e-mācībām;
- zināšanu un mācīšanās pārvaldību aktīvas mācīšanās stimulēšanai;
- sagaidāmajiem un reālajiem studiju rezultātiem;
- studentu un mācībspēku lomu maiņu;
- studiju programmu, moduļu un kursu veidošanu, īstenošanu un izvērtēšanu.

Analīze, sintēze, izvērtēšana:

- patstāvīgi analizēt problēmas un situācijas augstākajā izglītībā;
- integrēt mācīšanās teorijas situāciju risināšanā;
- izvērtēt sagaidāmos rezultātus;
- kritiski analizēt mācīšanas un mācīšanās jaunākos pedagoģiskos un psiholoģiskos aspektus un to nozīmi studiju procesā;

Spēja pielietot zināšanas:

- izmantot dažādas teorijas un pieejas augstskolu studiju procesā atbilstoši studentu vajadzību dažādībai;
- īstenot mūsdienīga docētāja lomas atbilstoši studentu dažādajām vajadzībām un studiju veidiem;
- veidot studentus atbalstošu studiju vidi;
- īstenot student- un mācīšanās centrētu studiju procesu;
- veidot studiju programmas, moduļus, kursus atbilstoši jaunākajām augstākās izglītības attīstības tendencēm.

Komunikācija:

- argumentēti izskaidrot sniedzamo informāciju, teorijas;
- diskutēt par problēmu jautājumiem;
- vadīt studentu mācīšanās procesu;

- sadarboties ar kolēģiem un studentiem;
 - rosināt jaunu ideju un paņēmieni ieviešanu studiju procesā.
- Tālākā mācīšanās:
- patstāvīgi virzīt savu kompetenču pilnveidi un specializāciju;
 - turpināt papildināt savas teorētiskās pedagoģiskās un profesionālās zināšanas un prasmes tās pielietot.

Kursa plāns

1. Boloņas process un Eiropas augstākās izglītības telpa 4(2L,2S)
2. Paradigmu maiņa augstākajā izglītībā 4(2L,2S)
3. Mācīšana un mācīšanās augstskolā 4(2L,2S)
4. Modernā studiju vide 8(4L,4S)
5. Augstskolu loma mūžizglītības procesu īstenošanā. 4 (2L,2S)
6. IKT studiju procesā 12(4L,8S)
7. Darbs lielās grupās 4(2L,2S)
8. Studiju kvalitātes un studentu sasniegumu vērtēšana 4(2L,2S)
9. Studiju programmu, moduļu, kursu veidošana 8(4L,4S)
10. Docētāju un studentu attiecības 4(2L,2S)
11. Docētāju un studentu uzvedības kultūra 4(2L,2S)

Prasības kredītpunktu iegūšanai

Aktīva līdzdalība nodarbībās noteiktajā kontaktstundu skaitā (60) – 40%, patstāvīgās studijas – 40%, Noslēguma eksāmens: rakstiski – kursa programmas izveide atbilstoši prasībām – 20%.

Mācību pamatliteratūra

1. Materiālu pakete.
2. Bluma, D. (2004) Teaching as Management of Student Learning. Humanities and Social Sciences, Latvia, 2(42), Rīga, University of Latvia, p.46-59.
3. Jarvis, P. (2004) Adult Education and Lifelong Learning. U.K., Routledge-Falmer.
4. Brown, G., Atkins, M. (1998) Effective Teaching in Higher Education. London, Meuthen
5. Bluma, D. (2001) Shift of Paradigms in the Qualifications of University Lecturers. Educational Sciences and Pedagogy in the Contemporary World. University of Latvia, Vol. 635.
6. Adam, S. Using Learning Outcomes.
http://www.ic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/J_Moon_backgrP.pdf
7. Tuning Educational Structures in Europe (2004,2005,2007)<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>
8. Mūžizglītības memorands.
9. Ž. Delors. (2001) Mācīšanās ir zelts. J. UNESCO.

Papildliteratūra

1. Deķe, I., Ivanova, I. (2000) Tālmācības konsultanta rokasgrāmata. Rīga, LU.
2. Ivanova, I., Kristovska, I., Slaidiņš, I. (1999) Tālmācības rokasgrāmata. Rīga, LU.
3. Buchberger, F., Berghammer, S. (Eds), (2001) Active Learning in Teacher Education. Linz, Padagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich.
4. Bluma, D. Kiefer, S. (Eds), (2006), Active Learning in Higher Education. Linz, Padagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich.
5. Entwistle, N. (1994) Styles of Learning and Teaching. London, David Fulton Ltd.
6. Bluma, D. (2003) Towards the Common European Education Space. Education, the Baltic States and the EU. Education: Emerging Goals in the New Millennium. New York, NOVA Science Publ.
7. Skov, P. (1992) A Way to Improve Teaching. Denmark, The Danish National Institute for Educational Research.
8. Cropley, A., Knapper, C. (2000) Lifelong Learning in Higher Education. U.K., Cogan Page.
9. Hativa, N. (2000) Teaching for Effective Learning in Higher Education. Tel Aviv, Kuwer.
10. Moon, J. (2002) The Module and Programme Development. London, Kogan Page.

Periodika un citi informācijas avoti

1. Teaching in Higher Education.
2. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_1pdf
3. <http://www.aic.lv>
4. <http://eurydice>

Aptaujas-1 datu tabulas/ faili kompaktdiskā (CD)

14.1. pielikums

**Augstskolu docētāju tālākizglītības satura aspektu savstarpējā saistība
(korelāciju tabula)**

14.2. pielikums

Augstskolu docētāju tālākizglītības satura nepieciešamība – vidējie rādītāji



EIROPAS SAVIENĪBA



LATVIJAS
UNIVERSITĀTE
ANNO 1919

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

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

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