

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE  
IZGLĪTĪBAS ZINĀTŅU NODAĻA

**SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBAS PROGRAMMAS IETEKME  
UZ STUDENTU ATTIEKSMI PRET PEDAGOGA  
PROFESIJU**

MAĢISTRA DARBS

Autors: **Juta Upīte**

Stud. apl. Nr. ju06001

Darba vadītājs:

profesore, Dr. paed. Dainuvīte Blūma

RĪGA 2013

## ANOTĀCIJA

Pedagoga attieksme pret savu profesiju ir viena no galvenajām profesionālās kompetences sastāvdaļām, kas tiešā veidā ietekmē mācīšanu un mācīšanos. Pozitīvas attieksmes veicināšana pret pedagoga profesiju ir nozīmīgs uzdevums skolotāju izglītības programmai augstskolās. Latvijā pastāv divi galvenie skolotāju izglītības programmas modeļi – paralēlais un secīgais. Šī maģistra darba mērķis ir teorētiski izpētīt un praktiski pārbaudīt skolotāju izglītības programmas modeļu ietekmi uz pedagoga profesiju.

186 topošo skolotāju aptauju, 9 interviju un dokumentu kontentanalīzes rezultātā atklājās, ka nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp studentu attieksmēm paralēlajā un secīgajā skolotāju izglītības programmas modelī, taču atšķirības parādās faktoru analīzes rezultātos. Motivācija kļūt par pedagogu un pārliecība par izvēlēto profesiju ir vieni no galvenajiem pozitīvas attieksmes cēloņiem. Mācībspēku profesionalitāte ir svarīgākais attieksmi ietekmējošais elements skolotāju izglītības programmā.

**Atslēgas vārdi:** Skolotāju izglītības programma, secīgais un paralēlais (integrētais) skolotāju izglītības programmas modelis, attieksme, pedagoga profesija.

## ANNOTATION

Teacher's attitude towards his profession is one of the main parts of professional competency, it directly influences teaching and learning. Promoting positive attitudes towards teacher's profession appears as an important task for teacher education program in university. In Latvia, there are two main teacher education program models – concurrent and consecutive. This study aims to theoretically explore and practically verify the impact of teacher education program models on students' attitude towards teachers' profession.

Questionnaire of 186 pre-service teachers, 9 interviews and document analysis revealed That there is no statistically significant differences between students' attitudes in both – concurrent and consecutive program models, however differences appears in the result of factor analysis. Motivation to become a teacher and confidence about the chosen profession are one of the main reasons of positive attitude. Professionalism of teacher educators is the most important element in teacher education program that influences attitude.

**Key Words:** Teacher Education Program, Consecutive and Concurrent (Integrative) Teacher Education Program Models, Attitude, Teacher's Profession.

## SATURS

Ievads.....	6
1. Skolotāju izglītības programma.....	11
1.1. Skolotāja izglītības filosofija.....	11
1.2. Skolotāju izglītības programmas filosofija.....	14
1.3. Skolotāju izglītības programmas veidošanas principi un modeļi.....	17
2. Attieksme.....	22
2.1. Attieksmes būtība.....	22
2.2. Attieksme pret pedagoga profesiju.....	23
2.3. Attieksmi pret profesiju ietekmējošie faktori.....	27
3. Skolotāju izglītības programmas ietekme uz studentu attieksmi pret pedagoga profesiju.....	32
4. Empīriskā pētījuma programma, metodoloģija un rezultāti.....	36
4.1. Pētījuma izlases raksturojums.....	37
4.2. Pētījuma metožu raksturojums.....	37
4.3. Pētījuma rezultātu analīze un interpretācija.....	38
4.3.1. Aptauja.....	38
4.3.2. Intervija.....	44
4.3.3. Skolotāju izglītības programmas modeļu kontentanalīze.....	52
Diskusija.....	61
Secinājumi un ieteikumi.....	64
Izmantotā literatūra un avoti.....	66
Pielikumi.....	73
1. pielikums. Aptauja „Studentu attieksme pret pedagoga profesiju”.....	73
2. pielikums. Intervijas jautājumi.....	74
3. pielikums. Intervija.....	75
4. pielikums. Drošuma analīze ( <i>reliability statistics</i> ).....	83
5. pielikums. Vidējie attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju (PM).....	84
6. pielikums. Vidējie attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju (SM).....	85
7. pielikums. T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju atkarībā no programmas modeļa.....	86
8. pielikums. Faktoru analīzes rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju katrā no faktoriem.....	87

9. pielikums. T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju atkarībā no dzimuma.....	104
10. pielikums. ANOVA. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju paralēlajā programmas modelī atkarībā no specialitātes.....	105
11. pielikums. T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju paralēlajā programmas modelī atkarībā no specialitātes.....	107
12. pielikums. T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju programmas paralēlajā modelī, pirmsskolas skolotāja kvalifikācijā atkarībā no kursa.....	108
13. pielikums. T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju programmas secīgajā modelī atkarībā no kursa.....	109
14. pielikums. T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju atkarībā no tā, vai students strādā izglītības iestādē (SM).....	110
15. pielikums. T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju atkarībā no tā, vai students strādā izglītības iestādē (PM).....	111
16. pielikums. Aprakstošā statistika. Attieksmes rādītāji 9. apgalvojumā „Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju” (PM).....	112
17. pielikums. Aprakstošā statistika. Attieksmes rādītāji 9. apgalvojumā „Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju” (SM).....	113
18. pielikums. T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji apgalvojumā „Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju”.....	114

## IEVADS

Skolotāju izglītība vēl aizvien ir jautājums, par kuru tiek plaši diskutēts – kas iespaido jauno skolotāju profesionalitāti, kas motivē darbam skolā. Mēs dzīvojam laikā, kad visas pasaules valstis sakārto un pārveido savu izglītības sistēmu. Pārmaiņas izglītībā norit vienlaikus ar sociālajām un ekonomiskajām pārmaiņām. Nozīmīgi, ka tieši izglītība tiek uzskatīta par pārmaiņu nesēju, jo tā dod cilvēkam iespēju sagatavoties dzīvei uz zināšanām balstītā sabiedrībā, tolerantā, daudz kultūru un strauji mainīgā sabiedrībā. Pārmaiņas ir attīstības pazīme: lietas, parādības vai procesa likumsakarīga kvalitatīva pārveidošanās konkrētu apstākļu ietekmē. Pārmaiņas izglītībā tiek apzināti sekmētas, lai izglītības procesu maksimāli tuvinātu attīstības procesiem sabiedrībā (Šmite, 2004). Būtiskas izmaiņas izglītības jomā – vērtību maiņa, dzīves un ekonomikas globalizācija, darba organizācija, jaunas informācijas un komunikāciju tehnoloģijas – iespaido skolotāja profesijas uzdevumus un lomas un aicina uz vēl citām svarīgām reformām tādās jomās, kā izglītība un mācības vispārīgi (izglītības programmas, mācīšanas un mācīšanās saturs un organizācija) un īpaši skolotāju izglītība (mērķi, izglītības programmas, mācību vide un struktūras). Augsti kvalificēti skolotāji un kvalitatīva skolotāju izglītība ir centrālās komponentes, kas ietver sevī daudzveidīgus pasākumus, tādus, kā izglītības organizatorisko struktūru un izglītības programmu reformas un efektīva jauno informācijas un komunikāciju tehnoloģiju izmantošana mācību procesā, lai padarītu augstas kvalitātes izglītību un „Zināšanu Eiropu” par realitāti (*Green Paper on Teacher Education*, 2002).

Skolotājs ir profesija, kas dara iespējamu skolēnu potenciālo spēju attīstību un vispusīgu personības veidošanos. Pedagoģis savā būtībā ir pārmaiņu rosinātājs un īstenotājs. To viņš veic ar apzinātu mērķi, ar savām zināšanām un spēju virzīt un ietekmēt skolēnu dzīvi, ar izpratni par mūsdienu ekonomiku, politiku, sabiedrības dzīvi un tās pretrunām (Fulans, 1999). Skolotāji rada tādu mācību vidi, kas nodrošina skolēnu iespējas kļūt par sabiedrības locekļiem – pilsoņiem ar perspektīvu gatavību dzīvot un strādāt nākotnei un nākotnē (Blūma, 2011).

Tas nozīmē, ka skolotājam jābūt spējīgam izsekot un būt gatavam straujajai attīstībai un pārmaiņām dažādās zināšanu jomās. Skolotāja spējas tikt galā ar pārmaiņām, mācīties no tām, kā arī palīdzēt to darīt skolēniem, noteiks nākotnes sabiedrības attīstību. Skolotājam jāklūst par pētnieku, kurš atklāj un ievieš jauninājumus pedagoģiskajā procesā, nodrošinot visas izglītības sistēmas attīstību, pētnieku, kura pedagoģiskais profesionālisms ir papildināts ar pētnieka darba kompetenci (Samusevica, 2002). Galvenais skolotāja uzdevums vairs nav vienkārši nodot informāciju, bet gan spēt analītiski domāt un vērtēt – gan savu, gan skolēnu darbu, papildināt sava priekšmeta izglītības programmu un pilnveidot sevi, sekot līdzi

inovācijām, izpētīt savu skolēnu intereses un vajadzības, sasniegumu un neveiksmju cēloņus un veidot atbilstošas mācību un attīstības iespējas (Blūma, 2011). Skolotājam sevī jāredz ētikas speciālists un pārmaiņu nesējs, kurš spēj dot nozīmīgu ieguldījumu savu skolēnu dzīvēs un sabiedrībā. Sekojoši, visiem izglītības speciālistiem, īpaši skolotājiem jābūt labai izpratnei šajos jautājumos:

- Filosofija, vērtības un vērtību konflikti.
- Kultūras daudzveidības palielināšanās.
- Tehnoloģijas un mijiedarbība.
- Varas dalīšana un vēršanās pret nevienlīdzību.
- Pārmaiņu pieņemšana (*Tella*, 1996).

Skolotāji ir izglītības virzītājspēks, un skolotāju profesionālā izaugsme ir būtisks elements izglītības sistēmu kvalitātes uzturēšanai (*Are Europe's teachers getting enough training*, 2004). Līdz ar to arī skolotāju izglītībā tiek izvirzīti jauni uzdevumi, kas maina tās saturu, metodes un mācībspēku – studentu lomas un attiecības. Mūsdienu skolotājam tiek izvirzītas aizvien jaunas prasības – skolotājs sen vairs nav tikai sava priekšmeta zinātājs. Daudzos skolotāja pienākumus un prasmes atspoguļo arī 2004. gadā apstiprinātais Latvijas Skolotāja profesijas standarts. Arvien jaunus uzdevumus skolotājiem izvirza pārmaiņas ģimenēs un darba tirgū, vērtību sistēmā, jauno zināšanu neparasti ātrais pieaugums un arī novecošana, jaunās tehnoloģijas, internacionalizācija, multikulturālisms, u.c. (Kangro, 2004). Tāpēc skolotāju izglītībā nepieciešamas sarežģītas zināšanas un prasmes, kas apgūstamas jau studiju procesa laikā. Nepieciešams pievērst lielāku uzmanību tieši mūsdienīgu skolotāju profesionālai izglītībai universitātēs un citās augstskolās. Tam, kādā virzienā pilnveidot skolotāju izglītības programmas, kādai būtu jābūt to struktūrai. Parasti izglītības programmu uzskata par virzītājspēku, kas palīdz rast savas dzīves jēgu. Cilvēkiem patiešām pirmkārt jāapzinās sava būtība, savs nozīmīgums. Šī apzināšanās ir cilvēku laimes svarīga sastāvdaļa (Prets, 2000). Jaunie uzdevumi prasa cita veida skolotāju izglītības programmas, kuru būtība balstās uz:

- Interdisciplināru pieeju studiju procesā.
- Akcentu uz studentu mācīšanos.
- Integrētu prasmju un kompetenču veidošanu.
- Studentcentrētu pieeju studiju procesā.
- Studiju procesa daudzveidīgumu.
- Studiju procesa saistību ar reālu problēmu un situāciju risināšanu.
- Studentu individuālo atšķirību ievērošanu un respektēšanu (Blūma, 2011).

Tradicionālie, savā starpā nesaistītie kursi ir pretrunā ar skolotāja profesionālo uzdevumu būtību – nepārtrauktu starpdisciplināru problēmu un situāciju risināšanu profesionālajā darbībā (Blūma, 2011).

Visa sākums mūsdienu skolā ir katra personīgais mērķis, ikviena pedagoga izglītības attīstības, savas izaugsmes redzējums. Svarīgi, lai šīs vīzijas būtu pozitīvas, lai tās motivētu mainīties, sevi pastāvīgi pilnveidojot. Lai mūsdienu skola veiktu patiesas pārmaiņas, pedagogam ir jāgūst ticība labajam, vairāk uzmanības jāvelta dialoga veidošanai ar ģimeni un sabiedrību. Pedagogam jaunā skatījumā jāparedz izglītības saturs, izglītības standarti un programmas, izglītības sasniegumu izvērtēšana, savas un skolas pašattīstības iespējas (Fulans, 1999).

Liela nozīme skolotāja personības un profesionalitātes izaugsmē ir tieši viņa attieksmei pret sevi, darbu – cik lielā mērā viņš ir apmierināts ar savu profesijas izvēli, izvēles pareizību, savu spēju atbilstību profesijas prasībām, darba produktivitāti, un dzīvi kopumā (*Akbulut, Karaku, 2011*). Latvijā skolotāji bieži pauž neapmierinātību ar darbu, minot zemās algas, pārslodzi, dažu sabiedrības locekļu negatīvo attieksmi, u.c. Arī *Eurydice* pētījumu rezultāti pasaulē liecina, ka vairums skolotāju mēdz būt neapmierināti ar savu darbu, ar dažādiem darba aspektiem, piemēram, sociālā nevienlīdzība skolā, klases heterogēnais sastāvs, administratīvais atbalsts, skolēnu uzvedība, skolas atmosfēra, skolotāju autonomija (*Eurydice, 2003*). Skolotāju apmierinātību ar darbu nosaka dažādi faktori: izaugsmes iespējas, atalgojums, vadība, darba saturs, komunikācija, psiholoģiskais atbalsts, u.c. Apmierinātībai ar darbu ir cieša saistība arī ar personības iezīmēm – cilvēkiem piemīt noturīgas iezīmes, kuras iepriekš nosaka apmierinātību vai neapmierinātību ar savu darbu neatkarīgi no faktiskās darba situācijas. Neapmierinātība ar darbu ietekmē darba izpildi, organizācijas efektivitāti. Darbinieki, kuri ir neapmierināti, var izvairīties no darba vai ieguldīt tajā mazāk pūļu (Svence, Balode, Ozoliņa, 2007).

Galvenokārt skolotājiem jāiedziļinās pārmaiņu procesos, dinamiskās sarežģītības paismos un bēgumos – jāapzinās, ka konflikti ir neizbēgami, ka skaidrs redzējums rodas tikai vēlāk, ka individuālisms un kolektīvisms sadzīvo dinamiskā spriedzē, ka šķēršļi un traucējumi ir dabiska parādība, ka nekas nekad nebeidzas, ka reizēm viss iet uz slikto pusi, par spīti visām pūlēm. Pedagogiem jātiecas pēc tādas profesionālās kultūras, kādu viņi to vēlas, brīžiem stājoties pretī neatsaucīgiem direktoriem, sabiedrībai un skolu valdēm, brīžiem liekot lietā aizvien pieaugošās iespējas izdarīt būtiskas reformas, kas nodrošina to, lai visi nemitīgi mācītos un attīstītos. Skolotāji nevar un nedrīkst to visu darīt vieni paši, bet viņiem agresīvi jāpārtrauc apburtais loks. Un visbeidzot, skolotājiem kā indivīdiem ir jāattīsta personisko pārmaiņu spējas, tāpēc, ka viņi laika gaitā neizbēgami nonāks citās grupās. Strādāt tikai tās

grupas labā, kurā cilvēks pašlaik atrodas, ir ierobežojoši. Lai cik labi šāda grupa spētu sadarboties, tā nebūs mūžīga, jo cilvēki nāk un iet (Fulans, 1999).

Tieši pozitīva attieksme ir viena no svarīgākajām komponentēm skolotāja darbā un dzīvē. Attieksme bieži vien ir svarīgāka par faktu. Pedagogu attieksme pret savu darbu dažādu faktoru un aspektu iespaidā ir visai negatīva. Reālā šodienas situācija skolā – gan jaunie, gan pieredzējušie skolotāji jūtas pārliecināti par savām priekšmeta zināšanām, taču viņiem trūkst pietiekošu saskarsmes un sadarbības prasmju, kā arī nav zināšanu, kā strādāt ar dažādu sociālo un daudzkulturālu grupu skolēniem, sadarboties ar vecākiem un risināt konfliktsituācijas (Misāne, Gurbo, 2008). Eiropas Komisijas analīze liecina, ka dalībvalstu pašreizējās skolotāju izglītības sistēmas bieži vien nesniedz pilnvērtīgu iespēju skolotājiem iegūt darbam nepieciešamās zināšanas un prasmes. Patiesi, dažās dalībvalstīs skolotāju izglītības dažādo elementu sistemātiska koordinācija ir vāja, kā rezultātā nav saskaņas un saistības starp skolotāju sākotnējo profesionālo izglītību un viņu turpmākajām studijām, mācībām darbavietā un profesionālo attīstību (*European Comission*, 2005). Ja izglītības programma nenodrošina iespēju studiju laikā iegūt visas skolotājam nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes, uzsākot patstāvīgu darbu skolā, jaunais pedagogs nejūtas pārliecināts, nespēj tikt galā ar pienākumiem, neprot risināt problēmas un konfliktsituācijas, kā arī sadarboties ar vecākiem, tas rada neapmierinātību ar savu veikumu un negatīvas attieksmes veidošanos pret savu darbu un pedagoga profesiju kopumā. Tieši negatīva attieksme ir pamats daudzām problēmām skolotāja darbā. Pirmkārt, tā iespaido motivāciju – ja pedagogam nav iekšējas vēlmes strādāt, ja darbs skolā viņam ir kā slogs, pazeminās arī darba kvalitāte (Edeirs, 2007). Tiek izpildīts tikai minimums, ko pieprasa pienākumi, pedagogs nepūlas iedziļināties un izdarīt vairāk. Rodas uzskats un pārliecība, ka viss ir slikti, bet vienlaicīgi nav arī nekādas aktivitātes un sadarbības, lai mēģinātu kaut ko manīt.

Bieži tiek izteikts apgalvojums, ka skolotāja profesijas prestižs sabiedrībā ir zems atalgojuma dēļ. Taču vispirms tieši attieksme ir tā, kas rada prestižu. Ja paša pedagoga attieksme ir negatīva un profesija nav viņa aicinājums, tad algas paaugstināšana nelīdzēs. Attieksme iespaido arī izturēšanos pret priekšniecību, kolēģiem, skolēniem, u.c. Negatīvisms atgrūž cilvēkus un kaitē savstarpējām attiecībām. Attieksme ir nozīmīgāka par faktu. Uz jebkuru dzīves situāciju var raudzīties divējādi – var gausties par to, cik smagi un grūti ir, tajā pašā laikā nedarot neko lietas labā, ar savu negatīvismu sabojājot gan attiecības ar līdzcilvēkiem, gan iespējas problēmu vienkārši atrisināt. Var raudzīties no gaišās puses, darīt visu iespējamo, lai situāciju uzlabotu un gūt prieku un apmierinājumu arī no sīkiem pozitīviem pavērsieniem un veiksmēm (*Bonstingl*, 1995). Pedagogi bieži vien aizmirst, ka tieši viņu pašu profesionālā izaugsme un attieksme ir lielākais izglītības virzītājspēks, kā arī

būtisks elements visas izglītības sistēmas kvalitātes uzturēšanai (*Are Europe's teachers getting enough training*, 2004).

Skolotāju izglītības iestādes un programmas ir ļoti nozīmīga augstākās izglītības daļa. Šo iestāžu un programmu kvalitāte iespaido visas izglītības sistēmas kvalitāti kopumā (*Eurydice*, 2006). Tātad kvalitatīva, mūsdienīgu skolotāja profesijas pienākumiem un vajadzībām atbilstoša skolotāju izglītības programma varētu būt viens no faktoriem, kas iespaido pozitīvas attieksmes veidošanos pret pedagoga profesiju, kā arī ir līdzeklis kopējās situācijas uzlabošanai skolās un izglītības sistēmā kopumā.

Pētījuma aktualitāte noteica pētījuma **tematu**: „Skolotāju izglītības programmas ietekme uz studentu attieksmi pret pedagoga profesiju”.

Pētījuma **objekts**: programmas ietekme uz studentu attieksmi pret pedagoga profesiju.

Pētījuma **mērķis**: teorētiski izpētīt un praktiski pārbaudīt skolotāju izglītības programmas ietekmi uz studentu attieksmi pret pedagoga profesiju.

Pētījuma **uzdevumi**:

- Analizēt teorētisko literatūru par skolotāju izglītības programmu, tās modeļiem.
- Izpētīt un salīdzināt teorētisku viedokļus par attieksmēm, to veidošanos.
- Veikt teorētiskās literatūras analīzi par attieksmi pret pedagoga profesiju un to ietekmējošajiem faktoriem.
- Veikt skolotāju izglītības programmas modeļu kontentanalīzi.
- Veikt skolotāju izglītības programmas studentu aptauju un intervijas par programmas ietekmi uz attieksmi pret pedagoga profesiju.
- Analizēt un interpretēt praktiskā pētījuma rezultātā iegūtos datus.

Pētījuma **hipotēze**: Atšķirīgos skolotāju izglītības programmas modeļos ar atšķirīgu filosofiju studentiem ir atšķirīga attieksme pret pedagoga profesiju.

Pētījuma **metodes**:

- zinātniskās literatūras analīze;
- dokumentu analīze;
- aptauja;
- intervija;
- datu statistiskā apstrāde un analīze.

Maģistra darbs sastāv no četrām nodaļām, katrā no tām trīs apakšnodaļas.

# 1. SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBAS PROGRAMMA

Skolotāja izglītības programmai ir galvenā loma topošo skolotāju zināšanu un prasmju veidošanās procesā, kā arī domāšanas formēšanā attiecībā uz skolotāja profesiju (*Üstüner, Demirtaş, Cömert, 2009*). Veidojot un pilnveidojot skolotāju izglītības programmas, vispirms jāņem vērā skolotāja izglītības filosofija, jo tā vistiešāk iespaido prasības topošajiem pedagogiem.

## 1.1. Skolotāja izglītības filosofija

Filosofija savā būtībā ir māksla uzdot jautājumus – vēlēties izzināt, prātot un atspoguļot. Tiklīdz cilvēks pārstāj uzdot jautājumus, viņš kļūst par dogmatiķi. Filosofijas mērķis ir saprast pašam sevi un apkārtējo pasauli.

Divi galvenie izglītības filosofijas jautājumi:

1. Kas ir zināšanas?
2. Kā tās iegūstam?

Izglītības zinātne ir kultūras un sabiedrības analīze no audzināšanas un praktiskās izglītības skatpunkta. Izglītības prakse savukārt vienmēr būs balstīta uz pedagoģiskajām teorijām, bet tās ir tieši un nepārprotami balstītas uz filosofiskām idejām. Šī iemesla dēļ pastāv cieša saikne starp pedagoga filosofiskajām idejām un praktisko darbību. Mūsu viedoklis par lietām nosaka to, ko redzam, līdzīgi kā saulesbrīļļu krāsa nosaka apkārtējās pasaules krāsu. Teorija ir kā brilles – bez tām mēs neredzam neko. Teorija pasaka, ko, kā un kāpēc redzam. Atbildes uz izglītības jautājumiem ir atkarīgas no pielietotās teorijas (*Vestergaard, 1995*).

Aizvien aktuālāks kļūst jautājums par skolotāju izglītību augstskolā. Tas ir atbildīgs un radošs process, tāpēc jāizvirza mērķis – kādu mēs vēlamies redzēt skolotāju. Kāds skolotājs apmierinātu mani kā vecāku, kā studentu, mani kā metodiķi un sabiedrību kopumā (*Paipare, 2003*). Laikam mainoties, skolotāja tēls un attiecīgā filosofija dabiski mainās tam līdzī. Skolotājam kā skolēnu mācīšanās procesa organizētājam klasē šodien ir jaunas funkcijas: skolotājs vairs nav informators, zināšanu devējs, skolotājam tagad jābūt veicinātājam, konsultantam, padomdevējam (*Blūma, 2000*). Arī M. Džonsone norāda, ka šodienas skolotājam ir parādījušās vairākas jaunas un nozīmīgas lomas pedagoģiskajā darbībā:

- ✓ **Zināšanu veidotājs.** Jaunās tehnoloģijas dod iespēju palīdzēt skolēniem apgūt zināšanas ne tikai izmantojot mācību literatūru, bet arī informācijas tehnoloģijas.

Pēc pētījuma autores domām, atbilstošāk šo lomu nosaukt par „informācijas filtru”, jo mūsdienu situācijā tās ir ārkārtīgi daudz – skolotājam ir jābūt padomdevējam, ko no visa piedāvātā klāsta palīdz izvēlēties noderīgo. Turklāt jāpiebilst, ka savas zināšanas skolēns veido pats, tāpēc skolotājs var būt tikai savu personīgo zināšanu veidotājs.

- ✓ **Tas, kurš mācās.** Viņš atrodas mūžizglītības procesā, nemitīgi papildina zināšanas un prasmes, kas saistītas ar skolēnu spēju attīstību, mācību vadīšanu, problēmu izvērtēšanu un risināšanu pedagogiskajā praksē, u.c.
- ✓ **Uzņēmējs.** Skolotājs piesaista līdzekļus un iekārto ar mūsdienu tehnoloģijām aprīkotu klases telpu (*Johnson, 2004*).

Skolotājam ir neieciešamas tādas prasmes un kompetences, kas nodrošinātu skolēncentrētu mācību procesu:

- Demokrātiskas klases vadīšanas prasmes.
- Prasmes, kas veicina interpersonālu attiecību veidošanos skolotāja-skolēnu un skolēnu-skolēnu līmeņos.
- Prasmes noteikt un noskaidrot skolēnu vajadzības un spējas.
- Kompetences veidot līdzsvaru starp mācīšanu un mācīšanos, skolotāju un skolēnu atbildību un darbību (*Brandes, Ginnis, 1996*).
- Prasme vedot mācīšanos veicinošu vidi (*Blūma, 2000*).

Skolēncentrēta mācību procesa veidošanas, līdz ar to atbilstošu mācību metožu lietošanas prasmes apgūt un efektīvi īstenot iespējams tikai tādā gadījumā, ja skolotājs vienlaicīgi veido sevī tādas īpašības kā taktiskums, elastīgums, iecietība, atvērtība pārmaiņām, spēja sadarboties un deleģēt atbildību skolēniem, kā arī vēlēšanās mācīties (*Blūma, 2000*).

Pēc autores domām, viena no visnozīmīgākajām skolotāja īpašībām ir ticība panākumiem jeb pedagogoiskais optimisms, kā uz to norāda arī V. Zelmenis (2000). LU PPMF veiktā aptauja liecina, ka studenta skatījumā ideālu pedagogu raksturo radoša, rūpīga un ieinteresētības pilna attieksme pret to, ko viņš māca, un saprotoša, mīlestības pilna attieksmes pret tiem, kurus māca (*Avotiņa, 2002*). Vēl viens svarīgs mūsdienu skolotāja zināšanu aspekts – valodu zināšanas, kas multikulturālā vidē ir īpaši nozīmīgas (*Andersone, 2009*).

No skolotājiem gaida, lai viņi ne tikai tiktu galā ar tādām sociālām problēmām kā trūkums, bads, vardarbība un narkotisko vielu lietošana, un palīdzētu izprast veselu sociālu tematu klāstu, viņiem jāprot gan ieaudzināt toleranci, gan lietot kontracepcijas līdzekļus, gan arī gūt panākumus jomās, kurās vecāki vai laicīgas iestādes ir bezspēcīgas. Turklāt viņiem jāatrod līdzsvars starp tradīcijām un mūsdienību, kā arī ar mācību programmām jālīdzsvaro idejas un attieksmes, ko bērni ienes skolā. Kļūstu un ārpuslaules nošķīrumam kļūstot mazāk

striktam, arī skolotājiem jātiecas mācību procesu iznest ārpus klasēm: fiziskā ziņā, nodrošinot praktisku mācību pieredzi vietās, kas ir ārpus skolām, un no satura viedokļa – saistot mācību tematiku ar ikdienas dzīvi (Delors, u.c. 2001).

Skolotāju lielais spēks ir piemērā, ko viņi rāda, zinātkārē, atvērtībā pasaulei un gatavībā pārbaudīt savus pieņēmumus, kā arī kļūdas; vairāk par visu viņiem jānodod citiem mīlestība uz mācīšanos. Ņemot vērā, ka bērns ir atdarinātājs, paša skolotāja attieksmei pret savu darbu ir noteicošā nozīme (Delors, u.c. 2001).

Skolotāja filosofija ir ļoti ciešā saistībā ar viņa dzīves filosofiju. Vispirms pedagogam jāapzinās, kas viņš ir un kāpēc strādā šajā profesijā – vai tā ir viņa dzīves sūtība, vai tikai pagaidu variants pirms „kaut kā labāka”. Dzīve katram no mums piedāvā tikai divas iespējas: būt mūžīgajam upurim, kuram nekad neveicas, vai būt uzvarētājam, kurš aktīvi darbojas, lai radītu labāku dzīvi visiem. Tātad, divi varianti – viduvējība un upuris vai meistarība un kvalitāte (*Bonstingl*, 1995). Pirms izdarīt izvēli kļūt par skolotāju, ir jāsaprot – vai es to tiešām vēlos un spēju. Vai tas ir mans aicinājums. Tas ir pirmais solis, lai šajā jomā varētu darboties optimistiski, kvalitatīvi, ar pilnu atdevi un vēlmi sevi nepārtraukti pilnveidot. Skolotājs ir profesija, kas neatdalāmi vienu no otras iekļauj sevī profesionālo kompetenci un pedagoga personību, veidojot pedagoga profesionalitāti (skat. 1.1. att.) (Strode, 2004). Jāpiebilst, ka pedagoga profesijā tās neeksistē viena bez otras un nevar tikt atdalītas, tāpat kā audzināšanas un mācību darbs skolā, līdz ar to šīs abas komponentes jāuzskata kā vienots veselums arī skolotāju izglītībā. Izglītības sistēmā jāizceļ tie skolotāja personības aspekti, kas vistiešāk saista viņa cilvēciski subjektīvo pasauli ar viņa profesionālo darbību un pedagoģiskās meistarības apguvi. Lielā mērā tie ir pedagoģiskai darbībai ārēji faktori – ģimenes un materiālais stāvoklis, profesijas prestižs sabiedrībā, utt. Par tiem ir aicināta rūpēties valsts un sabiedrība. Šie faktori var ietekmēt skolotāju skaitu darba tirgū, kas, protams, nav mazsvarīgs apstāklis. Tomēr izglītības sistēma neattīstīsies, ja skolotāja kā personības attīstībā nedarbosies arī „iekšējie” faktori – mācību satura un procesa nozīmīgie elementi. Šie elementi ir tie, kuros skolotājs „sākas pats no sevis”, ir savas profesionālās darbības un reizē pašattīstības subjekts – vienā vārdā PERSONĪBA (Ozoliņš, 2004).



*1.1. att. Skolotāja profesionalitātes komponentes*

Studijas sniedz topošajiem pedagogiem iespēju izprast skolotāja lomu un analizē, kā šī izpratne tiek izpausta dažādos studiju posmos. Svarīga ir identitātes veidošana un tas, kā pats students sevi redz kā skolotāju. Pēc UNESCO Starptautiskās komisijas koncepcijas „Izglītība XXI gadsimtam” tieši skolotāja attieksmju un vērtību sistēma iegūst prioritāru nozīmi (Strode, 2004).

Pāri visam – izglītībā svarīgākais, lai mums būtu ideāli, uz kuriem tiekties. Mums jāizvēlas pašiem savs izglītības filosofiskais pamats un tas palīdzēs uzdot pareizos jautājumus par mērķiem un līdzekļiem (Vestergaard, 1995). Problēma ir tajā, ka Latvijas izglītības sistēmai nav vienotas izglītības filosofijas, vienota mērķa, uz kuru tiekties. Ko un kā mācīt, lai jauniešs, izejot no mācību iestādes, būtu gatavs dzīvot pilnvērtīgu dzīvi. Kādi cilvēki mums nepieciešami, lai veidotos sabiedrība ar vēlmi atrasties nepārtrauktā pilnveidē un mācīties. Tas nozīmē arī vienotu skatījumu, kādam jābūt skolotājam, viņa pienākumiem un prasmēm šajā tik mainīgajā laikā. Tas savukārt pavisam loģiski tieši iespaido skolotāja izglītības programmas filosofiju un prasības tai.

## **1.2. Skolotāju izglītības programmas filosofija**

Skolotāju izglītības programmas jēga var tikt atrasta tiklab tās būtībā, kā strukturālajās iezīmēs. Tieši programmas vadošās idejas ir tās, kam ir lielākā ietekme uz to, ko topošie skolotāji mācās. Jo saskaņotāka programma ar uzmanību pret idejām par mācīšanu un mācīšanos, jo spēcīgāka būs tās ietekme (Goodlad, 1994).

Teorētiskajā literatūrā integrētais skolotāju izglītības modelis bieži tiek skatīts kopā ar paralēlo – kā pilnvērtīgāks atvasinājums, kurā kursi savā starpā ir ciešāk saistīti. Pētot dažādus zinātniskos materiālus, atklājas, ka vairumā gadījumu šie jēdzieni ir lietoti kā sinonīmi,

piemēram, A. Kangro uzsver, ka LU PPMF tiek īstenoti divi modeļi – integrētais un secīgais (Kangro, 2004), savukārt rakstā angļu valodā tiek minēts, ka „divi galvenie skolotāju izglītības modeļi Latvijā pēc 1991. gada – paralēlais (integrētais) un secīgais modelis” (Kangro & Kangro, 2003; Busch, 2002). Ņemot vērā Eurydice pētījumu „Sākotnējās skolotāju izglītības indikatori” (*Indicators on Initial Teacher Education*) var secināt, ka lielāks uzsvars tomēr ir uz paralēlo modeli, jo studiju komponentēm vairākumā studiju virzienu nav ciešas savstarpējas saistības – tajā apvienotas gan mācību priekšmeta un metodikas studijas, gan prakse skolā un citas skolotāja profesionālo studiju komponentes, taču integrācija starp tām nav pietiekami cieša (Kangro, 2004). Nelielas integrētā modeļa iezīmes varētu būt Pirmsskolas un sākumskolas skolotāja izglītības programmā, kurā kursi ir savstarpēji nedaudz vairāk saistīti, tomēr tikai to dēļ nevar sacīt, ka visa skolotāju izglītības programma seko integrētajam modelim. Tomēr jāpiekrīt A. Kangro apgalvojumam par integrētā modeļa potenciālajām priekšrocībām, veicot skolotāju studiju programmu restrukturizāciju un pilnveidi. Tas noteikti ir saglabājams un tālāk attīstāms, īpaši uzsverot integrāciju starp studiju komponentēm, jo tas labāk nodrošina mūsdienu prasībām atbilstošu skolotāja izglītību (Kangro, 2004) (plašākai informācijai par skolotāju izglītības modeļiem skatīt apakšnodaļu 1.3).

Ir skaidrs, ka savā starpā nesaistītie kursi ir pretrunā ar šodienas skolotāja uzdevumu būtību – nepārtrauktu starpdisciplināru problēmu un situāciju risināšanu profesionālajā darbībā (Blūma, 2011). No tā savukārt var secināt, ka attieksme šo programmu studentiem lielā mērā ir tieši atkarīga no viņu pašu motivācijas.

Katrs skolotāju izglītības programmas modelis – paralēlais, integrētais un secīgais balstās uz savu izglītības filosofiju. Secīgais modelis uzsver zinātnes nozīmi, kura pirmajā posmā tiek padziļināti apgūta konkrētā priekšmetā. Students tikai vēlāk var izlemt – vēlas viņš kļūt ar pedagogu vai nē, apgūstot ar pirmo studiju posmu praktiski nesaistītus pedagogijas, psiholoģijas kursus un dodoties praksē. Lai kļūtu par patiesi entuziastisku un labu pedagogu, studentam, iestājoties secīgā modeļa izglītības programmā, jau sākotnēji jābūt ļoti spēcīgai motivācijai mācīties un apgūt visas pedagogam nepieciešamās zināšanas, prasmes un, jo īpaši, attieksmes. Ļoti svarīga ir arī profesionālās identitātes izjūta – vai un kā students redz sevi kā skolotāju.

Divas atšķirīgas filosofijas – secīgajā modelī studenti gatavojas vispirms darbam zinātnē, paralēlajā un integrētajā modelī – pedagogijai un darbam skolā, turklāt šajā modelī students jau no pirmās dienas gatavojas kļūt par skolotāju, uzsvars tiek likts uz viņa profesionālās identitātes izjūtas veidošanos, motivāciju un attieksmi. Šodienas galvenais skolotāja uzdevums vairs nav „iemācīt priekšmetu” – uz šādu filosofiju balstās secīgais

modelis, jo tas vispirms studentam sniedz iespēju apgūt attiecīgo priekšmetu un pēc tam atsevišķi apgūt zināšanas un prasmes, kā to iemācīt bērnam. Arī vairums citu Eiropas valstu atzīst, ka šāds modelis neatbilst šodienas skolotājam izvirzītajām prasībām (Kangro, 2004). Var secināt, ka atšķirīgos skolotāju izglītības programmas modeļos ar atšķirīgām filosofijām, ir iespējamas arī atšķirīgas topošo skolotāju attieksmes pret pedagoga profesiju.

Svarīgākais mācīšanas uzdevums skolotāju izglītības programmā ir analizēt jau pastāvošo pārlicību un veidot jaunas vīzijas un izpratni par mācīšanu un tiem, kas mācās (*Eisenschmidt, Kasesalu, 2010*). „Viena no galvenajām skolotāju izglītības funkcijām ir nodrošināt skolotājus ar ētisku, intelektuālu un emocionālu bagāžu, lai tādas pašas īpašības varētu ieaudzināt skolēnos, kā to prasa sabiedrība” (Delors, u.c. 2001).

Identitātes veidošana ir centrālais jautājums skolotāju izglītībā – uztvert un saprast skolotāja lomu un misiju kā priekšnosacījumu ceļā uz pedagoga profesiju. Skolotāja identitāte ir skolotāja profesijas kodols. Tā nodrošina skolotāju ar ideju radīšanu par to „kā būt”, „kā rīkoties” un „kā izprast” savu darbu un vietu sabiedrībā. Skolotāja identitāte nav ne noteikta, ne arī uzspiesta; tā rodas caur pieredzi un nozīmi, ko šī pieredze sniedz. Skolotāja identitāte tiek raksturota kā cilvēka vīzija par sevi kā skolotāju, pašvērtējums, kāda ir skolotāja rīcība un izpratne par to, kādas ir normas, pēc kurām skolotāja profesija tiek aprakstīta un vērtēta. Praksē uz minētajām identitātes komponentēm attiecas šādi jautājumi :

- Kā es sevi attēloju kā skolotāju?
- Cik labs skolotājs es ticu, ka esmu?
- Kas mani motivē skolotāja darbam?
- Kādi ir skolotāja uzdevumi? (*Eisenschmidt, Kasesalu, 2010*)

Skolotāju izglītībā līdztekus personiskajiem faktoriem pastāv arī kontekstuālie un strukturālie faktori. Kontekstuālie faktori ietver organizatoriskos un sociālos aspektus, savukārt strukturālie – skolotāju izglītības programmu. Nav šaubu, ka skolotāju izglītības programmai ir milzīga ietekme, kļūstot par skolotāju (*Eisenschmidt, Kasesalu, 2010*).

Jo lielākas grūtības jāpārvar bērniem, kas nāk uz skolu – attiecībā uz nabadzību, sarežģītu sociālo vidi vai fiziskiem trūkumiem – jo lielākas prasības izvirza skolotājiem. Lai skolotāji efektīvi darbotos, viņiem jāizmanto plašs mācīšanas prasmju klāsts, kā arī tādas cilvēciskas īpašības kā empātija un pacietība. Ja skolēnu vai pieaugušo pirmais skolotājs nav gatavs darbam un ir slikti motivēts, pamati, uz kuriem jābūvē visas turpmākās mācības, nebūs droši. Pasākumi, kas jāveic, lai nākamos skolotājus izraudzītos no vislabāk motivētajiem studentiem, uzlabotu viņu izglītību un veicinātu to, ka labākie no viņiem uzņemtos pašus grūtākos amatus, jānosaka katras valsts īpašiem apstākļiem; tomēr tādi pasākumi noteikti ir

jāveic, jo bez tiem nebūs iespējams uzlabot kvalitāti, tātad skolotāju kvalitātes un motivācijas uzlabošanai jābūt prioritātei visās valstīs (Delors, u.c. 2001).

Skatījums uz pedagoga lomu un skolotāja identitātes izjūta mainās studiju gadu laikā. Dažos aspektos izpratne par skolēnu mācīšanos ir saistīta ar to, kā topošais skolotājs izprot pats savus mācīšanās procesus. Vienlaicīgi attīstoties topošā skolotāja identitātei, mainās viņa uzskati par skolotāja lomu – no skolotāja un mācīšanas uz skolēnu un mācīšanos (*Eisenschmidt, Kasesalu, 2010*). Vispirms studenti ļoti koncentrējas uz sevi kā skolotāju, otrajā fāzē uzsvars tiek likts uz prasmēm un mācīšanas metodēm. Savukārt trešajā fāzē uzmanība tiek pievērsta skolēniem un tam, kā vadīt mācīšanās procesu.

Topošo skolotāju motivācija izpaužas viņu pašu identitātes izjūtā. Pēdējā studiju gadā studenti pauž spēcīgāku motivāciju sākt strādāt, lai arī apzinās, ka viņiem vēl daudz kas jāiemācās. Tādēļ mācībspēkiem augstskolā jāpievērš uzmanību topošo skolotāju motivācijai un pirmajai praktiskajai pieredzei. Ja studenti ir motivēti, tad, lai arī sastopas ar grūtībām, viņi vēl joprojām vēlas mācīties no savas pieredzes (*Eisenschmidt, Kasesalu, 2010*). K. Rolšteins ir izteicis pieņēmumu, ka identitāte kaut kādā būtiskā nozīmē saistās ar cilvēku vēlmi un spēju būt laimīgiem. Būt apmierinātiem ar notiekošo un to, kā viss notiek. Vai arī gribēt un spēt mainīties, lai klātos labāk (Rolšteins, 2002). Var sacīt, ka tā ir latviešu tautas ne pārāk glaimojošā iezīme – pārlietu liela koncentrēšanās uz negatīvo. Ir pietiekoši daudz lielisku piemēru, kā pedagogi veic savu darbu no labākās sirdsapziņas, gūstot no tā gandarījumu. Diemžēl uz visa negatīvās attieksmes fona reti kurš to pamana. Vieglāk ir turpināt gausties par zemo pedagoga profesijas prestižu, aizmirstot, ka paši skolotāji, viņu profesionālā izaugsme un attieksme ir lielākais sabiedrības attieksmes veidotājs, izglītības virzītājspēks, kā arī būtisks elements visas izglītības sistēmas kvalitātes uzturēšanai (*Are Europe's teachers getting enough training, 2004*).

Nepieciešams pievērst lielāku uzmanību tieši mūsdienīgu skolotāju profesionālai izglītībai universitātēs un citās augstskolās – tam, kādā virzienā pilnveidot skolotāju izglītības programmas, kādai būtu jābūt to struktūrai, veidošanas principiem, un kurš no modeļiem būtu vispiemērotākais šodienas situācijai (Kangro, 2004).

### **1.3. Skolotāju izglītības programmas veidošanas principi un modeļi**

Augstākās izglītības iestādē ideālā skatījumā tiek radīti apstākļi un priekšnoteikumi studentu patstāvīgam un radošam, atbildīgam un produktīvam darbam, tiek piedāvātas iespējas gūt nepieciešamās zināšanas atbilstoši iegūstamajai kvalifikācijai, katram studentam

ir iespēja attīstīt profesionālās prasmes, tiek radīti apstākļi studentu profesionālās izaugsmes iespējām. Ir svarīgi, lai studenti veiksmīgi sagatavotos profesionālajai darbībai ekonomiski un tehnoloģiski strauji mainīgā laikā. Lai to veiksmīgi realizētu, nozīmīgākie priekšnoteikumi ir:

- Studentu iegūtās izglītības kvalitāte un gatavība turpināt izglītību visā dzīves laikā.
- Spēja sasniegt iecerēto un plānoto.
- Būt atbildīgam par savām veiksēm un arī neveiksēm.
- Pilnveidot sevi kā personību patstāvīgajā izziņas darbībā (Lika, 2003).

Šie priekšnoteikumi var tikt realizēti problēmorientētā studiju procesā – to raksturo studējošā darba virzība: novērtēt savu pašreizējo zināšanu līmeni un prasmi to pielietot, noteikt sfēras, kurās ir nepieciešama zināšanu paplašināšana, apkopot un integrēt jaunās zināšanas un prasmes jau esošajās zināšanās un prasmēs. Svarīgi palielināt studentu patstāvīgā darba apjomu un personīgo atbildību par savu izglītību, motivējot viņus pašizglītībai un pašattīstībai, vienlaikus nodrošinot efektīvām studijām nepieciešamos resursus un pedagoģiskos priekšnosacījumus. Izglītības procesa centrā ir problēmu risināšana, kuras gaitā teorētiskās zināšanas pārveidojas par praktisko pieredzi, apliecinot teorijas un prakses nedalāmo saistību (Lika, 2003). Var secināt, ka skolotāju izglītības programmā visvairāk nepieciešams šāds uz problēmu risināšanu orientēts saturs, ņemot vērā augstās prasības skolotāja darbā.

J. Gudlads balsta savus pieņēmumus par labas skolotāju izglītības programmas elementiem uz morālu saistību ar izglītības lomu demokrātiskā sabiedrībā. Lai programma varētu veiksmīgi darboties un sniegt kvalitatīvu pamatu topošajiem skolotājiem, tai nepieciešams spēcīgs institucionāls un ideoloģisks, kā arī finansiāls atbalsts. Svarīgi, kādā veidā skolotāju izglītības programma tiek organizēta, kā arī tās intelektuālā kvalitāti un galvenās vadlīnijas, turklāt ņemot vērā, kā programmas komponenti un cilvēki ir saistīti, un kā tie kopā veido vienotu veselumu (*Goodlad, 1994*). Arī D. Hamfrijs uzsver, ka skolotāju izglītības programmas intelektuālā kvalitāte ir nozīmīga. Vislabākie pedagoģisko augstskolu mācībspēki ir tie, kas zina, kā strādāt ar pieaugušajiem un pārzina īpašas mācīšanas stratēģijas. Laba skolotāju izglītības programma nodrošina sagatavošanos un nepārtrauktu mācībspēku atbalstu, kas strādā ar topošajiem skolotājiem (*Humphrey, et. al., 2005*).

J. Gudlads ierosina, ka laba skolotāju izglītības programma palīdz skolotājiem pārslēgties no izglītības zināšanu patērētāju lomas uz aktīvi iesaistīto lomu zināšanu veidošanas un izglītošanās darbā. Laba programma iekļauj studentus prakses kontekstā caur dažādu stratēģiju izmantošanu, piemēram, gadījuma pētījumi, pētnieciskā darbība, snieguma vērtēšana, portfolio, u.c., kas savieno mācīšanos par mācīšanu ar praktiskajām mācīšanas problēmām (*Goodlad, 1994*).

Kvalitatīva skolotāju izglītības programma nodrošina pietiekamu atbalstu arī tiem topošajiem skolotājiem, kuriem ir bažas par savām pedagoga spējām. Atbalsta studentu pašpārliecinātība, nodrošinot pozitīvu, spēcinošu, pagaidām īstu un autentisku pieredzi. Turklāt studentam praksē vajadzētu doties tikai tad, kad viņam ir pietiekoši daudz zināšanu, kompetences un izpratnes par sevi kā personu, lai pilnībā izmantotu prakses periodu. Ja praksē jādodas agrāk, tā var nesasniegt savu mērķi studenta tapšanā par skolotāju. Svarīga ir pietiekoša teorētiskā bāze, lai varētu veidot saikni starp praktisko pieredzi un topošā skolotāja pašizpratni (*Eisenschmidt, Kasesalu, 2010*). Turklāt, lai skolotāji strādātu labi, viņiem ne tikai jābūt gataviem to darīt, bet jāsaņem arī attiecīgs atbalsts (Delors, u.c. 2001).

Tradicionāli un likumsakarīgi vispārīgā pedagoģija ir pirmais pedagoģiskā cikla priekšmets, ko apgūst topošie skolotāji. Skolotāju profesionalitāte nav iedomājama bez analītiskas domāšanas spējām, tādēļ pedagoģijas pamatjēdzienu apguve un izpratne ir viens no priekšnoteikumiem pedagogu profesionālajā izglītošanā. Kursa apguves laikā tiek ietekmēti studentu personīgie uzskati par audzināšanu, viņu empīriskā pieredze, nesistemātiski iegūtās atsevišķās atziņas, teoriju pamatnostādnes, mūsdienu problēmu loks ar audzināšanas zinātnes plašā teoriju klāsta veidošanās procesiem (Valdmane, 2003).

Programmu novērtēšana un pilnveide ir reformu mehānisms un stratēģija, tādēļ augstas kvalitātes skolotāju izglītības programmās ir izveidotas sistēmas, kas balstītas uz datiem, kas iekļauj sevī atgriezenisko saiti no tās absolventiem (*Zeichner, Conklin, 2008*).

Zinātniskajā literatūrā pamatā tiek apskatīti divi skolotāju izglītības programmas modeļi – secīgais un paralēlais. To lielākā atšķirība pamatojas uz veidu, kā divas pamata komponentes – profesionālā un vispārējā (*general*) tiek kombinētas. Profesionālā komponente var tikt nodrošināta vienlaicīgi ar galveno (paralēlais modelis) vai pēc tās (secīgais) (*Eurydice Key Data on Education in Europe, 2009*).

Aplūkojot precīzāk un detalizētāk, iespējams izdalīt četrus modeļus – paralēlā modeļa kvalitatīvāks un mūsdienu prasībām atbilstošāks atvasinājums ir integrētais modelis, kā arī vēl papildus pievienots uz brīvā kārtībā izvēlētiem studiju programmas moduļiem balstīts modelis. Tādā gadījumā runā par :

1. Secīgo modeli (*consecutive*).
2. Paralēlo modeli (*concurrent*).
3. Integrēto modeli (*integrated*).
4. Modulāro modeli (*modularised*) (*Green Paper on Teacher Education, 2002*).

**Secīgajā** modelī vispirms tiek ietvertas bakalaura studijas kādā zinātnes nozarē un tikai pēc tam – nākamajā studiju pakāpē (tās var būt arī maģistra studiju programmas); tiek izdarīta izvēle kļūt par skolotāju, un apgūtas skolotājam nepieciešamās zināšanas un prasmes

(pedagoģija, mācību priekšmeta metodika, prakse skolā, u.c.). Tādējādi secīgā modeļa izmantošanas gadījumā bakalaura studijas (piemēram, fizikā, vēsturē, angļu filoloģijā, u.c.) ir visai maz saistītas ar skolotāja profesiju. Pirmajā pakāpē – 3-4 gadus ilgajās bakalaura studijās ir mērķis apgūt attiecīgās zinātņu nozares pamatus, tos nemaz nesaistot ar pedagoga profesionālo darbību, jo tikai neliela daļa attiecīgās nozares bakalauru izvēlēsies skolotāja profesiju. Šajā modelī nav vienota (integrēta) skolotāja izglītības procesa mērķa. Tāds ir tikai 1-2 gadus ilgajā studiju pakāpē (*Green Paper on Teacher Education*, 2002; Kangro, 2004).

**Paralēlajā** modelī dažādas studiju komponentes (pedagoģija, psiholoģija, priekšmetu metodikas un pedagoģiskā prakse) tiek studētas vienlaicīgi un paralēli (*Green Paper on Teacher Education*, 2002), taču integrācija starp šīm komponentēm nav pietiekami cieša.

Studijas **integrētajā** modelī tiek organizētas starpdisciplinārā veidā, nodrošinot iespēju studentiem apgūt pedagoģijas un psiholoģijas kursus, cieši savienojot tos ar konkrēto priekšmetu metodikas, didaktikas apgūšanu un aktīvu praksi. Priekšmeti un akadēmiskās sfēras, kurās tie balstīti, tiek pasniegti no nākotnes skolotāja profesijas skatpunkta un ir orientēti uz problēmrisināšanu (Kangro & Kangro, 2003). Šī modeļa priekšrocība ir vienots mērķis visām 4-5 gadus ilgajām studijām – dot iespēju iegūt mūsdienīga skolotāja kompetences. Šāds mērķis nodrošina vienotu mācību priekšmeta (priekšmetu) zinātnisko pamatu, mācību metodikas, pedagoģijas un psiholoģijas studiju, vairākkārtējās prakses skolā, sākot ar jaunākajiem kursiem, u.c. studiju komponentu veselumu (Kangro, 2004).

**Modulārais** sākotnējās skolotāju izglītības modelis piedāvā skaidri definētus modulus, un tas ir paša studenta ziņā, kādus kursus un kādā secībā viņš izvēlēsies (*Green Paper on Teacher Education*, 2002).

Secīgā modeļa shēma vairs neatbilst skolotāja uzdevumam šodienas un nākotnes sabiedrībā. Pedagoga uzdevums vairs nav nodot savas zināšanas kādā mācību priekšmetā un pārbaudīt, cik precīzi skolēns šīs zināšanas ir apguvis. Skolotāja mērķis vairāk ir nodrošināt skolēna mācīšanās iespējas, mācīt mācīties skolā turpmāk un visu mūžu, palīdzēt apgūt daudzas dzīvesdarbībai nepieciešamas kompetences. Mācību priekšmeta nozīme pat ir it kā pakārtota skolotāja pedagoģiskajai darbībai. Jebkurš mācību priekšmets būtībā ir psiholoģiski pedagoģisko mērķu, teorijas un prakses īstenošanas līdzeklis. Skolotāja gatavību īstenot šādus mērķus daudz adekvātāk nodrošina kvalitatīva **integrēta** skolotāju izglītības programma, nevis secīgais modelis (Kangro, 2004).

Daudzas pamatskolas skolotāju izglītības programmas izvēlas paralēlo modeli ar tendenci uz integrēto un/ vai modulāro modeli (piem., Ziemeļu valstis) (*Green Paper on Teacher Education*, 2002). *Eurydice* pētījumā par pamatskolas skolotājiem ir izdarīts viennozīmīgs secinājums, ka tieši paralēlais (integrētais) modelis ir kļuvis par pamatmodeli

Eiropā, kaut arī līdztekus eksistē arī skolotāju izglītības secīgais modelis (*Eurydice*, August 2002). Maltā, Somijā un Lietuvā vairums no visiem pamatskolas un vidusskolas skolotājiem tiek izglītoti saskaņā ar paralēlo modeli. Vācijā, Slovākijā, Zviedrijā un Turcijā paralēlais modelis ir vienīgais pieejamais skolotāju izglītības programmas modelis visās pakāpēs. Francija ir vienīgā valsts, kurā pieejams tikai secīgais skolotāju izglītības modelis (*Indicators on Initial Teacher Education*, 2009).

Arī citas Eiropas valstis atbalsta paralēlo (integrēto) modeli, piemēram, Vācija. Profesors Fr. Bušs no Oldenburgas universitātes savos darbos pamato nepieciešamību jau pirmajosursos saistīt teorētiskās studijas ar praksi skolās, lai topošo pedagogu novērojumi skolās un radušies jautājumi tūlīt pēc tam tiktu teorētiski atrisināti auditorijās, un iestājas par vienlaicīgu un savstarpēji saistītu mācību priekšmeta zinātnisko pamatu un tā pasniegšanas metodikas apguvi (*Busch*, 2002). Tāpat arī Zviedrija radikāli reformē skolotāju izglītību, ieviešot integrēto modeli skolotāju sākotnējā izglītībā un krasi palielinot līdzekļus pētniecībai un pēcdiploma studijām (*A New System of Teacher Education*, 2000).

Tomēr jāpiebilst, ka Francijā visās skolotāju izglītības pakāpēs visai veiksmīgi tiek izmantots secīgais modelis (*Indicators on Initial Teacher Education*, 2009), tāpat arī OECD pētījumā tiek uzsvērts: „Gan paralēlais, gan secīgais skolotāju izglītības programmas modelis sniedz atšķirīgus labumus, un valstis iegūst, piedāvājot abus” (OECD, 2005).

Vīzijai par labu mācīšanu, ko skolotāju izglītības programma veicina, ir nepieciešami uz vērtībām balstīti spriedumi, kam ir ētiska un morāla ietekme. „Izcilības” noteikšana vienmēr ir atkarīga no morāliem un ētiskiem jautājumiem, tā nevar tikt noteikta tikai pēc empīriskiem pētījumiem vien. Viens no efektīvas skolotāju izglītības programmas galvenajiem elementiem – tās ir raksturotas ar augsta līmeņa stingrību un akadēmisko izaicinājumu (*Zeichner, Conklin*, 2008). Tātad var secināt, ka laba skolotāju izglītības programma sniedz iespēju topošajiem skolotājiem apgūt stingras morālās un ētiskās vērtības, kas nozīmē arī ciešu saistību ar pozitīvas attieksmes veidošanos pret darbu, savu profesiju un skolēniem.

## 2. ATTIEKSME

### 2. 1. Attieksmes būtība

Attieksme pret savu profesiju ir viens no skolotāja profesionālās kompetences rādītājiem, ko iespējams ietekmēt ar skolotāju izglītības programmas palīdzību, tomēr pats attieksmes jēdziens ir plašs un grūti definējams. Kopš jēdziena parādīšanās tas ticis skaidrots dažādos veidos. Viens no pirmajiem attieksmju teorētiķiem G. Olports attieksmi definē kā pieredzes ceļā izveidotu psihisku gatavības stāvokli, kurš direktīvā vai dinamiskā veidā ietekmē reakciju uz objektiem vai situācijām, kas saistītas ar šo pieredzi (*Allport, 1967*). Līdzīgi arī pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca attieksmes raksturo kā cilvēku saskarsmes raksturu, izturēšanās veidu (pret ko), cilvēka rīcības, uzvedības aktīvo saistību ar apkārtējām lietām. Cilvēka attieksmes raksturu nosaka viņa (subjektīvā) vērtīborientācija, no kuras viņš atvasina savas uzvedības normas. Individīda vērtīborientācija un viņa pieredze savstarpēji nosaka viena otru. Šī iemesla dēļ skolās tiek praktizētas sociālās mācību formas, tuvinot skolu dzīvei un vienlaikus saglabājot tās izglītojošo lomu mūsdienu sabiedrības attīstībā (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000*). Galvenokārt mācībās veidojas (vai neveidojas) labvēlīga attieksme pret sevi saskarsmes procesā ar vienaudžiem un skolotājiem. Mācīšanās ir prāta un attieksmes vingrināšana. Tā norisinās skolā, kur ir daudzveidīga sabiedrība: dažādi mērķi, intereses, pieredze, uzskati, attieksmes, atšķirīgas un daudzveidīgas personības. Tas ir izaicinājums katram skolēnam un skolotājam mācīties šādā sabiedrībā. Diemžēl tajā pastāv arī neveiksmnieka dzīves stratēģija, kurā pozitīvas attieksmes radīšana prasa milzu piepūli. Subjektīvo attieksmju veidošanās pret mācībām ir tieši saistīta ar skolēna izziņas aktivitāti, pozitīvu motīvu trūkumu, informācijas nepietiekamību, pieredzes trūkumu mācīties un nepietiekamām zināšanām par skolotāju (*Špona, 2010*). No iepriekšminētā var spriest, ka arī uz topošo skolotāju attieksmes veidošanās ir atkarīga gan no paša cilvēka motivācijas, gan no zināšanām un pieredzes, turklāt to veidošanos iespējams veicināt ar skolotāju izglītības programmas palīdzību.

Visai līdzīgu definīciju sniedz Geidžs un Berliners – psihologi uzskata, ka attieksmes ir labvēlīgas vai nelabvēlīgas izjūtas attiecībā uz kādu parādību, kuras ietver gan kognitīvus, gan emocionālus aspektus. Attieksmes ir vairāk vai mazāk noturīgas (*Geidžs & Berliners, 1999*). Tomēr A. Špona atzīmē, ka attieksmes ir arī dinamiskas – tās veidojas, attīstās un pilnveidojas visas dzīves garumā. Profesore skaidro: „Attieksmes ir integrētas personības īpašības, kas veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves pārdzīvojumā un gribas piepūles vienībā” (*Špona, 2004*).

Mūsdienās var izšķirt divas galvenās pieejas attieksmju izpratnē (*Stahlberg, Fray, 1996*). Pirmā pieeja balstās uz pieņēmumu, ka attieksme ietver sevī trīs dažāda veida reakcijas uz objektu jeb trīs komponentes:

- afektīvā reakcija (mīlestība, naidis, patika, nepatika, u.c. ar attieksmes objektu saistītās emocijas),
- kognitīvā reakcija (ar objektu saistītie uzskati, viedokļi, domas),
- uzvedības reakcija (rīcības nodomi, tendence darboties noteiktā virzienā).

Piemēram, skolotājam patīk viņa darbs (afektīvā komponente), viņš domā, ka pedagoga profesija ir prestiža un interesanta (kognitīvā komponente) un pilda savus pienākumus ar lielu atbildību un optimismu (uzvedības komponente). A Īglija un S. Čeikena uzsver, ka pati „attieksme” ir tikai teorētisks modelis. Reāli novērojami ir tikai stimuli, kas izraisa attieksmi un reakcijas uz šiem stimuliem (*Eagly, Chaiken, 1993*).

Otrā pieeja balstās uz attieksmes vērtējošo raksturu. Ja attieksmes objekts cilvēkam ir nozīmīgs (tas tiešā veidā ietekmē viņa intereses, darbības rezultātus, ir saistīts ar filosofiskām, politiskām un reliģiskām vērtībām, tieši skar ģimeni, draugus), tas rada spēcīgu pozitīvu vai negatīvu emocionālu reakciju. Tātad, saskaņā ar šo pieeju, attieksme ir kāda objekta (cilvēka, lietas, notikuma, parādības, u.c.) emocionāla vērtēšana.

Apvienojot abas šīs pieejas, vispārīgā veidā **attieksmi** var definēt šādi: tā ir relatīvi noturīga, pozitīva vai negatīva vērtējoša reakcija, virzīta uz kādiem konkrētiem cilvēkiem, objektiem vai idejām, kura ietekmē un motivē ar tiem saistīto uzvedību (Reņģe, 2002). Šī pētījuma gadījumā objekts, uz kuru vērtējošā reakcija tiek vērsta, ir pedagoga profesija. Attieksme pret šo objektu ir problēma, kurai pēdējā laikā tiek pievērsta pastiprināta uzmanība, ņemot vērā to, ka tā iespaido pedagoga profesijas prestižu un līdz ar to skolotāja darba kvalitāti kopumā.

## 2.2. Attieksme pret pedagoga profesiju

Attieksmes mērīt ir sarežģīti. Katram cilvēkam piemīt daudzas pretrunīgas attieksmes, tādēļ konkrētā brīdī viņa garīgā nostāja attieksmju skalā var atzīmēt tikai daļu. Turklāt attieksmes bieži mainās, un izpēte, kas veikta vienas nostājas brīdī, var nebūt patiesa ilgstoši. Ir sarežģīti iegūt uzticamu informāciju par attieksmi, jo tendence pasargāt sevi ir milzīga – pat garantētas anonimitātes gadījumā. Izpratnes trūkums, vienaldzība, aizdomas, bailes, vainas izjūta vai pat zināšanas par pētnieka mērķi var padarīt pētījumu nederīgu (*Allport, 1967*).

Sabiedrība pedagogiem izvirzījusi augstas prasības, jo tieši viņiem ir nozīmīga loma gan skolēnu un jauniešu, gan pieaugušo izglītībā. Eiropas Savienībā skolotājus uzskata par galveno faktoru, kas veicina izglītības sistēmas attīstību un izglītības mērķu sasniegšanu. Līdz ar to skolotāju lomu, viņu mūžizglītību un karjeras attīstību ES uzskata par prioritāru (*European Commission, 2005; Coolahan, 2002*). Liela nozīme skolotāja personības un profesionalitātes izaugsmē ir viņa attieksmei pret sevi, darbu un dzīvi kopumā.

Indivīda attieksme pret profesiju ietekmē viņa sniegumu, turklāt tā ir viena no nozīmīgākajiem faktoriem, lai būtu veiksmīgs šajā profesijā (*Terzi, Tezci, 2007*). Arī E. Akbuluts un F. Karaku uzsver, ka panākumu gūšanai skolotāja profesijā, kas prasa pacietību, centību un nepārtrauktu pilnveidi, ir svarīgi labprāt un ar patiku strādāt tajā, turklāt “labam skolotājam jānodod savā profesijā, vispirms labi pazīstot pašam sevi, esot mierā ar sevi un savu vidi, nodrošinātam ar zināšanām un prasmēm un ar akcionāra personību” (*Akbulut, Karaku, 2011*).

Attieksme ir viena no trīs galvenajām sastāvdaļām, kas veido skolotājam nepieciešamās profesionālās kompetences saturu:

- **zināšanas** par personības attīstību, mācību organizēšanu, savu mācību priekšmetu, saskarsmi un sadarbību;
- **prasmes** mācīties un mācīt, motivēt, sadarboties un vadīt, risināt problēmas, kontrolēt un vērtēt;
- **attieksmes** pret profesiju, skolēniem, vērtībām un problēmām (*Andersone, 2009*).

Pedagoga profesionālās kompetences saturs ar likumu ir noteikts arī skolotāja profesijas standartā. To veido prasme:

- plānot savu audzēkņu darbu;
- organizēt mācību un audzināšanas darbu saskaņā ar izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem;
- izvērtēt un veicināt audzēkņa izaugsmi un mācību sasniegumus, sava darba efektivitāti (*Skolotāja profesijas standarts, 2004*).

Tomēr jāpiebilst, ka šeit nekas nav minēts par pedagoga attieksmi pret profesiju un darbu, kas būtu izvirzāma priekšplānā.

D. Blūma uzsver, ka līdztekus standartā iekļautajām papildu zināšanām un prasmēm priekšplānā izvirzās virkne jaunu:

- Prasmes strādāt ar informāciju un zināšanām: atrast, atlasīt, analizēt, izvērtēt, pārdomāt un izdomāt, kā to izklāstīt dažāda vecuma skolēniem ar atšķirīgām zināšanām, spējām un interesēm.

- Prasmes veidot savas izglītības programmas un projektus,
- Prasmes veidot mācību vidi, vadīt skolēnu mācīšanās procesu, radoši izmantot IKT, iemācīt mācīties.
- Prasmes veidot attiecības ar skolēniem, kolēģiem, vecākiem, atbalstīt katra potenciāla atklāsmi, sadarboties pašiem un palīdzēt mācību procesā sadarboties skolēniem, vecākiem, kā arī veidot ticību saviem spēkiem, uzņēmību un radošumu.
- Prasmes strādāt ar plašāku sabiedrību, īpaši veicinot mūžizglītības īstenošanu visos izglītības līmeņos, strādājot ar vecākiem, pedagogu izglītības institūcijām, dažādām mērķgrupām (Blūma, 2008).

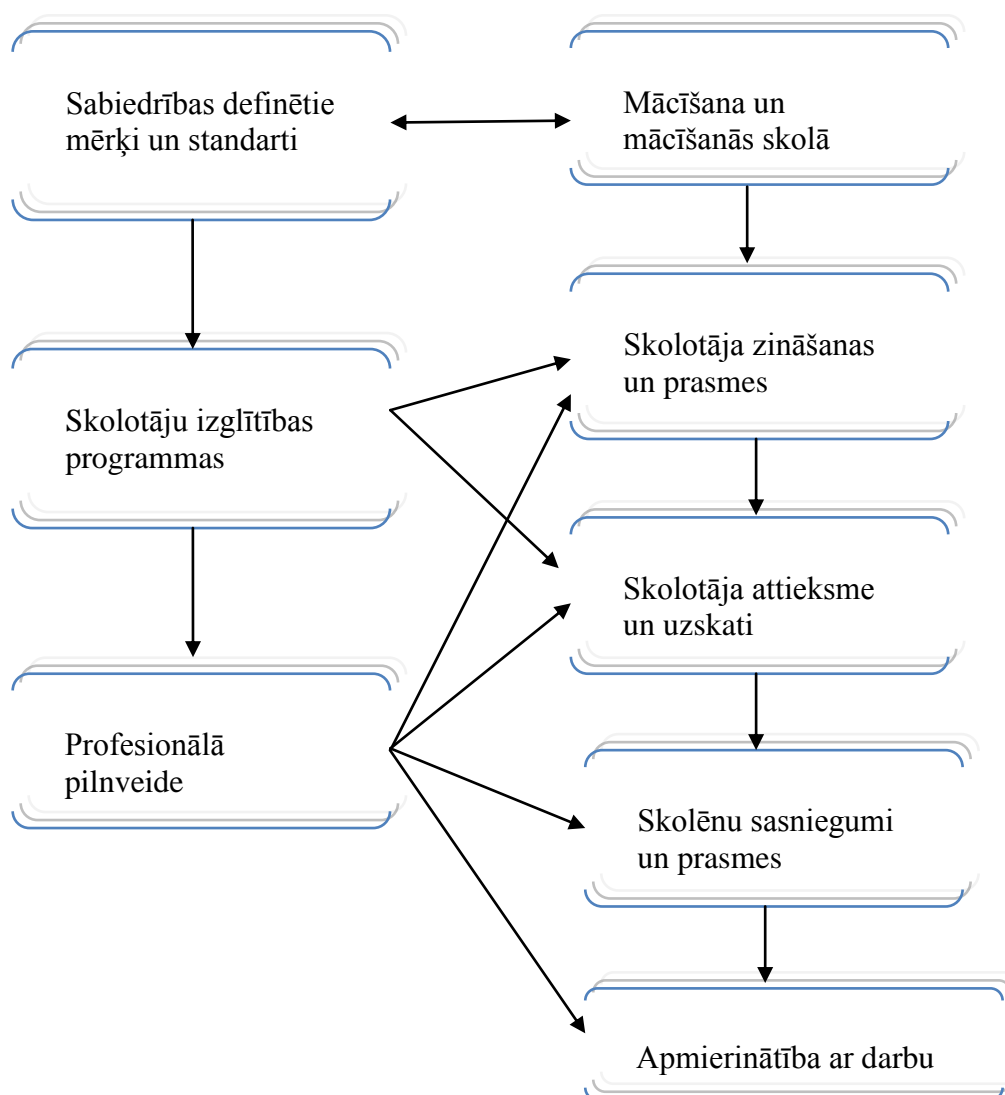
Tirgus un sabiedriskās domas pētījumu centra (SKDS) pētījums noskaidrojis to, kas veicina un kas traucē skolotāju profesionālās kompetences un līdz ar to arī pozitīvas vai negatīvas attieksmes, kā vienas galvenajām komponentēm, veidošanos. Kā viens no pozitīvi ietekmējošiem faktoriem minētas tieši kvalitatīvas studiju programmas.

Attieksme pret pedagoga profesiju ir arī viens no svarīgākajiem faktoriem, kas nosaka profesijas prestižu. 21. gadsimta sākumā profesiju prestiža izpēte ir kļuvusi visai aktuāla (Coolahan, 2002). Pedagoga profesijas nākotne ir cieši saistīta ar sabiedriskās politikas jautājumiem un pedagogu bažām par profesijas nākotni. Skolotāji ikdienā strādā ar skolēniem, kas ir potenciāli jaunās paaudzes pedagogi, līdz ar to viņu entuziasms un morāle nākotnē varētu nozīmīgi ietekmēt skolu nodrošinājumu ar skolotājiem. Pedagoga profesijas prestižs ir komplekss jēdziens, kas raksturo sabiedrībai nozīmīgu profesiju citu valstī apstiprināto profesiju vidū un kas ietver pedagoga izglītības un kompetenču kopumu, darba apstākļus, darba pienākumiem atbilstošu atalgojumu, kā arī pedagoga profesijas autonomiju (autoritāti) un iespēju ietekmēt lēmumu pieņemšanu (Misāne, Gurbo, 2008). Eiropas kontekstā prestižs tiek skatīts vienkopus ar profesijas statusu un pedagogu pašvērtējumu, kā arī pedagogu profesionālās pilnveides kontekstā (Coolahan, 2002). Tas, kā skolotāji uztver sevi, savu darbu un profesiju, varētu būt viens no noteicošajiem faktoriem viņu darba kvalitātei un profesijas statusam sabiedrībā.

*Eurydice (2002) ziņojumā Skolotāja profesija Eiropā: raksturojums, tendences un jautājumi* ir apkopoti pētījumu rezultāti par skolotāju profesijas pievilcību, par profesijai raksturīgām pazīmēm un saturu. Ziņojums norāda uz diviem aspektiem, kas svarīgi politikas veidotājiem – pirmkārt, izmaiņas skolotājiem nepieciešamajās zināšanās un prasmēs, un otrkārt, skolotāju profesijas pievilcības pakāpe. Tāpat būtisks aspekts ir kvalitatīvas skolotāju izglītības programmas, kas sniedz iespēju iegūt nepieciešamās kompetences. Vairākums izvēlas pedagoga karjeru, lai strādātu ar bērniem, sniegtu viņiem iespējas apgūt nepieciešamās dzīves prasmes vai ieguldītu savas zināšanas sabiedrībā (Hargreaves, et. al., 2007; OECD,

2005). Tas nozīmē, ka skolotāja iekšējam aicinājumam ir liela loma. Konstatēts, ka tas pedagogiem palīdz darbā arī tad, ja atalgojums nav adekvāts un prestižs nav īpaši augsts. Tas tomēr nenozīmē, ka skolotāji nevēlētos augstāku atalgojumu un savas profesijas prestižu sabiedrībā. Vairums *Eurydice* (2002) pētījumā aptaujāto skolotāju uzskata, ka viņu darbā ir pārāk maz atzinības. Turpretim dažādas skolēnu, vecāku un plašākas sabiedrības viedokļu aptaujas atklāj, ka profesija kopumā tiek cienīta. Pārpratumam par sabiedrības negatīvu attieksmi pret pedagoga profesiju, kas valda skolotāju priekšstatos, būtu jāizzūd, ja viņi gūtu apstiprinājumu, ka viņu profesijai ir vērtējams sociālais prestižs (Misāne, Gurbo, 2008).

Attiecības starp skolotājiem, skolēniem, sabiedrību un to attieksmēm, izglītības programmu un citiem izglītības sistēmā iekļautajiem elementiem ir sarežģītas. Tomēr katrs elements ir svarīgs un, tikai pilnveidojot ikvienu no tiem, iespējams uzturēt visas sistēmas kvalitāti kopumā (skat. 2.1. att.).



2.1. att. Skolotāja, skolēnu un sabiedrības attiecību modelis (Azeem, 2009)

Neatkarīgi no dažādajām teorētiskajām pieejām, sociālie psihologi ir vienisprātis uzskatā, ka attieksmes ir iespējams efektīvi mainīt, līdz ar to mainot arī cilvēka uzvedību (Reņģe, 2007). Autore piebilst, ka savu attieksmi mainīt ir spējīgs tikai cilvēks pats, taču ir iespējams izmainīt ārējos stimulus (piemēram, darba apstākļus, vidi, u.c.), kas šo attieksmi ietekmē. Tomēr jāpiemin, ka cilvēka uzvedība mainās ne tikai attieksmju maiņas rezultātā, noteicošie ir arī situatīvie faktori un sociālā ietekme (Reņģe, 2007).

### **2.3. Attieksmi pret profesiju ietekmējošie faktori**

Skolotāja darba kvalitāte ir pastāvīgi risināms jautājums izglītības sfērā. Papildus akadēmiskajām spējām, psiholoģiskās iezīmes un motivācija ir atzītas par arvien svarīgākiem faktoriem kvalitātes novērtēšanā. Ir atklāts, ka studentiem, kuriem ir labas akadēmiskās prasmes, parasti ir arī augsta motivācija un skolotāja profesijai atbilstošas psiholoģiskās iezīmes (Wang, 2012).

Attieksme atspoguļo cilvēka nozīmīgākās vērtības (Reņģe, 2007). Tātad, ja pedagogs ir dziļi pārliecināts par skolotāja profesiju kā vērtību, tad viņš gūst lielāku gandarījumu, paužot pozitīvu attieksmi pret skolēniem un savu darbu kopumā. Diemžēl Latvijā skolotāji bieži pauž neapmierinātību ar darbu, minot zemās algas, pārslodzi, dažu sabiedrības locekļu negatīvo attieksmi, skolēnu uzvedību, skolotāju autonomijas trūkumu, u.c. (Svence, Balode, Ozoliņa, 2007). Tie ir faktori, kas skolotāju un studentu attieksmi pret profesiju ietekmē ārēji.

Sākotnēji tika uzskatīts, ka visas attieksmes veidojas dzīves laikā, vēlākie pētījumi pierāda, ka daļa attieksmju ir ģenētiski nosacītas. Pat tādas attieksmes kā attieksme pret altruismu un agresiju, pret autoritārismu, attieksme pret darbu un profesijas izvēli vismaz par 50% ir ģenētiski nosacītas (Tesser, 1993). Tātad ir pierādīts, ka apmierinātībai ar darbu ir cieša saistība ar personības iezīmēm (Judge, Heller, 2002). Tas nozīmē, ka cilvēkiem piemīt tādas rakstura iezīmes, kas nosaka viņu apmierinātību vai neapmierinātību pret darbu neatkarīgi no reālās situācijas. Tādējādi iespējams secināt – ja cilvēkā no paaudzēm ir pārmantota pozitīva attieksme un cieņa pret skolotāja profesiju, tas nozīmē, ka ir liela iespējamība šai attieksmei saglabāties, neatkarīgi no ārējiem apstākļiem, protams, arī tiem, īpaši sociālajiem apstākļiem, ir nozīmīga loma attieksmju veidošanās procesā.

Pastāv vairākas attieksmju veidošanās teorijas:

➤ Iemācīšanās teorija

Saistībā ar šo teoriju, attieksmes kā nosacījuma reflekss visbiežāk veidojas tad, ja cilvēkam nav priekšzināšanu par attieksmes objektu. Piemēram, aizsprieduma (negatīva

attieksme) veidošanās pret konkrētu profesiju, ja medijos tā regulāri tiek saistīta ar negatīviem notikumiem. Cilvēkiem var nebūt tiešas saistības un kontakta ar šīs profesijas pārstāvjiem, bet, ja tā pastāvīgi izskan saistībā ar negatīviem notikumiem, tad var veidoties arī negatīva attieksme (Ajzen, Fishbein, 2000). Attieksmes veidojas arī kā operantais nosacījuma reflekss. Ja tīšai darbībai seko pozitīvs pastiprinājums, šī darbība ar lielu varbūtību tiks atkārtota (Reņģe, 2002). Šī pieeja būtu svarīga skolās – pat šķietami tik nebūtisks faktors kā direktora vai citu mācītspēku uzslava un pozitīvi vārdi var likt pedagogam justies novērtētam. Tādā pašā veidā strādā arī attieksmju veidošanās jau bērna vecumā – vecāki atbalsta noteiktus bērna izteikumus, kas viņiem liekas pieņemami, tādējādi veicinot noteiktu attieksmju veidošanos. Tas nozīmē, ka vecāku attieksme pret pedagoga profesiju tieši ietekmē arī bērna attieksmi.

➤ Personības faktora teorija

Attieksmju veidošanos var ietekmēt bērnībā audzināšanas procesā iegūtās personības iezīmes. Negatīva attieksme var būt izpausme apspiestajam naidam pret vecākiem bērnībā. Tie bērni, kuriem ticis mācīts augstu vērtēt savu individualitāti un tiesības brīvi paust uzskatus, vairāk izrāda liberālu attieksmi pret dažādām sociālām parādībām (Breakwell, Glynis, 2004). Tas norāda, ka jau pirmskolā ir svarīgi atbalstīt bērnu vēlmi izteikties, kā arī uzsvērt izglītības un katras profesijas nozīmību.

➤ Loģisko secinājumu teorija

Attieksmes var veidoties arī kā loģiskās domāšanas rezultāts. M. Fišbeins ir izstrādājis vērtību gaidu modeli. Saskaņā ar to, attieksmes veidojas uz pārliecību pamata un ir atkarīgas no tā, cik svarīgas cilvēkam ir šīs pārliecības (Fishbein, 2000). Tātad pozitīvas attieksmes veidošanos ietekmē tas, vai pats students un skolotājs ir pārliecināti, ka šī profesija ir cienījama, un tā ir viņu aicinājums.

B. Orals savos pētījumos atklājis nozīmīgu atšķirību attieksmēs pret profesiju starp vienas fakultātes skolotāju izglītības programmas studentiem. Attieksmes ietekmē dzimums (sievietēm attieksme mēdz būt pozitīvāka), attiecīgās programmas izvēles prioritāte un iemesls, kāpēc izvēlēta skolotāja profesija (Oral, 2004). Nozīmīgas atšķirības attieksmēs pret skolotāja profesiju novērojis arī M. Üstüner, u.c. – starp studentiem, kuriem ir iekšēja motivācija un tiem, kuriem skolotāja profesiju izvēlēties mudinājuši ārēji motīvi. Pārējie mainīgie, pret kuriem tika novērotas atšķirības – dzimums, programmas veids, prioritāte izvēlē, iemesli attiecīgās programmas izvēlē (ārēji un iekšēji) un ģimenes sociālekonomiskais stāvoklis (SES) (Üstüner, Demirtaş, Cömert, 2009). Līdzīgi arī A. Bozdoğan, u. c. norāda, ka topošo skolotāju attieksmes pret skolotāja profesiju mainās atkarībā no dzimuma un programmas veida (Bozdogan, Aydin, Yildirim, 2007).

Literatūrā atrodami arī pretēji viedokļi – *Y. Çapa* un *N. Çil* pierāda, ka dzimums neietekmē studentu attieksmi pret skolotāja profesiju, tomēr skatot jautājumu par mīlestību un cieņu pret profesiju, sievietēm ir pozitīvāka attieksme nekā vīriešiem. No otras puses, vīrieši savā profesijā jūtas daudz pārliecinātāki nekā sievietes (*Çapa, Çil, 2000*).

V. Hosgorurs, u.c. savā pētījumā atklāj pozitīvu attiecību starp studiju gadu un attieksmi. Pārejot uz nākamo kursu, studentiem pieaug arī pozitīvas attieksmes līmenis pret skolotāja profesiju (*Hosgorur, Kilic, Dundar, 2002*). Var secināt, ka to iespējams saistīt ar studenta pieaugošo pārliecību par savām zināšanām un prasmēm.

B. Orals atklājis arī nozīmīgu pozitīvu korelāciju starp studentu attieksmēm pret skolotāja profesiju un tādām rakstura iezīmēm, kā uzticēšanās, spēja lūgt palīdzību, izpalīdzība, tolerance, piesardzība, nosvērtība, jūtīgums, apņēmība un sociālās prasmes (*Oral, 2004*).

Balstoties uz šajā apakšnodaļā minēto teorētisku atzinumiem par attieksmi ietekmējošiem faktoriem, tika izveidota tabula, apkopojot iekšējos un ārējos faktorus, kas var ietekmēt studenta attieksmi pret skolotāja profesiju (skat. 2.2. tab.).

2.2. tabula

### Studentu attieksmi pret skolotāja profesiju ietekmējošie faktori

ĀRĒJIE	IEKŠĒJIE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabiedrības attieksme.</li> <li>• Profesijas prestižs.</li> <li>• Sociālekonomiskais stāvoklis.</li> <li>• Skolotāju izglītība (programma).</li> <li>• Profesijas atspoguļojums medijos.</li> <li>• Skolotāju autonomija.</li> <li>• Skolēnu uzvedība.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivācija.</li> <li>• Izglītības filosofija.</li> <li>• Identitāte.</li> <li>• Vērtību sistēma.</li> <li>• Personības iezīmes.</li> <li>• Profesionālā kompetence.</li> </ul>

Pozitīva savstarpēja saistība ir atklāta starp mācāmā priekšmeta pievilcību skolotāja un viņa skolēnu uztverē. Fakts, ka skolotājam ir pozitīvas gaidas attiecībā uz skolēniem, ietekmē viņu uzvedību. Īsāk sakot, skolotāja uzvedība un attieksme ir nozīmīgs kritērijs mērķu sasniegšanai izglītības sistēmā (*Oral, 2004*).

Cilvēkam, kuram ir augsts apmierinātības līmenis ar darbu, ir pozitīva attieksme pret šo darbu. Tāpat – cilvēkam, kurš nav apmierināts ar savu darbu, ir negatīva attieksme. Citiem vārdiem sakot – attieksme pret profesiju ir komponente gan apmierinātībā ar darbu, gan profesijas pievilcībā (*Üstüner, Demirtaş, Cömert, 2009*). Līdzīgi, Dž. Edeirs uzskata, ka apmierinātība ar darbu ir tuvā saskarē ar tādiem faktoriem, kā:

- cilvēka personība un rakstura iezīmes;
- apmierinātība ar dzīvi kopumā: jo cilvēks ir apmierinātāks ar dzīvi, jo augstāka ir viņa apmierinātība ar darbu (un otrādi);
- darba izpilde.

Jo cilvēks ir apmierinātāks ar darbu, jo viņš cenšas veikt savu darbu labāk – strādā radoši, piedāvā savas idejas, priekšlikumus un ar prieku nododas darbam. Jo zemāka ir cilvēka apmierinātība ar darbu, jo vairāk viņš to veic formāli, bez ieinteresētības, tikai pienākuma pēc (*Edeirs, 2007*).

Balstoties uz konstruktīvistu pieeju, indivīdi nav tukšas lapas; tie ienāk skolotāju izglītībā ar jau esošu pagātnes pieredzi tādu kā perspektīvas, zināšanas, uzskati un attieksmes. Viss, ko topošie skolotāji nes līdzi ar sevi, iespējami ietekmē viņu interpretāciju par to, ko nozīmē kļūt par skolotāju. Jāpiebilst, ka negatīva sevis uztvere saistībā ar spēju mācīt, ir viena no negatīvas attieksmes pret profesiju sastāvdaļām starp daudziem topošajiem skolotājiem (*Buaraphan, 2011*).

Arī dažādi trūkumi izglītības sistēmā ir viens no būtiskiem iemesliem sabiedrības neapmierinātībai ar izglītības kvalitāti, kā rezultātā mazinās pedagoga profesijas prestižs un skolotāja izglītības programmā studēt gribušo skaits. Skolotāji piekrīt sistēmas nepilnībām, taču norāda arī – negatīvais vērtējums nostiprinājies sabiedrības apziņā masu medijos izskanējušo viedokļu dēļ (*ESF projekts “Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos”, 2007*). Šis jautājums ir strīdīgs, jo laikrakstos bieži tiek parādīta arī pozitīva nostāja – atzinība skolotājiem, pedagogu apgalvojumi, ka viņiem patīk savs darbs, uzsvērts, cik svarīgi uzturēt pozitīvu attieksmi pret skolēniem. Laikrakstos lasāms, ka lielākā daļa pedagogu savu darbu veic godprātīgi, ar pienākuma apziņu, darba mīlestību, neatlaidību un izturību. Tiek uzsvērtā sabiedrības pozitīvā attieksme un pietāte pret skolotāju kā nākotnes sabiedrības veidotāju (*Misāne, Gurbo, 2008*). Tas liek domāt, ka patiesībā lielākā problēma ir pašu skolotāju attieksme pret savu darbu, jo sabiedrība to vērtē augstu. Arī pēc personīgās pieredzes autore var sacīt, ka apkārtējie cilvēki izrāda lielu cieņu pret pedagogu profesiju kaut vai tā iemesla dēļ, ka tas ir tik smags, nozīmīgs, un noteikti tāds darbs, kuru nedara naudas dēļ. To uzsver arī skolēni – viņuprāt, būtiskākais aspekts prestiža celšanā ir tieši skolotāja personība un darbs klasē. Pedagoga personība noteikti ietver sevī arī attieksmi

pret darbu un dzīvi kopumā, un redzams, ka skolēni vispirms ir tie, kas uzsver šī aspekta svarīgumu (ESF projekts “Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos”, 2007). Arī pēc Latvijas izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrības (LIZDA) *Pētījuma par pedagogu profesijas prestižu un iespējām to paaugstināt dažādu mērķauditoriju skatījumā* rezultātiem, skolotāji un skolas administrācijas pārstāvji uzskata, ka prestižs ir atkarīgs no pašiem skolotājiem – skolotāja personības, skolotāja attieksmes pret savu profesiju un darba pienākumiem (Misāne, u.c., 2006). Skolotājus uztrauc tas, ka skolās strādā daudz pedagogu, kas nevar pieņemt pozitīvu domāšanu un izmantot to savā darbā, kas, viņuprāt, ir viens no „lielākajiem prestiža grāvējiem”. Skolotāja negatīvā attieksme pret skolu, kurā viņš/viņa strādā, vai pret kolēģiem „grauj pārējo skolotāju prestižu”. Bieži tāda attieksme izraisa konfliktsituācijas, kuras pievērs sabiedrības uzmanību un līdz ar to veido negatīvu skolas vai skolotāju tēlu (Misāne, u.c., 2006).

Pastāv ļoti cieša, abpusēja saikne starp attieksmi un prestižu. No vienas puses – strādājošie pedagogi, kuriem ir negatīva attieksme pret darbu, līdz ar to nekvalitatīvāka tā izpilde, izraisa arī sabiedrības negatīvo attieksmi, līdz ar to zemu profesijas prestižu. No otras puses – zemais profesijas prestižs ietekmē jauno pedagogu attieksmi pret skolotāja profesiju, kā rezultātā studenti neizvēlas tajā strādāt.

Norādot pašu pedagogu attieksmes un viņu radītā tēla noteicošo lomu profesijas prestiža veidošanā, tiek akcentētas pedagogu profesionālās īpašības kā faktors, kuram ir liela nozīme pedagoga profesijas pozitīvas uztveres skolēnu, vecāku un plašākas sabiedrības skatījumā. Tas nozīmē, ka jāpievērš pastiprināta uzmanība skolotāju izglītībai un kvalitatīvai izglītības programmai kā vienam no noteicošajiem faktoriem pozitīvas attieksmes veidošanā topošajos skolotājos.

### 3. SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBAS PROGRAMMAS IETEKME UZ STUDENTU ATTIEKSMI PRET PEDAGOGA PROFESIJU

Caur piedāvāto zināšanu un prasmju klāstu skolotāju izglītības programmas cenšas nodrošināt augstāku studentu profesionālās darbības efektivitāti. Vēl viens būtisks nosacījums, lai spētu efektīvāk izpildīt augstās prasības skolotāja darbā, ir pozitīva attieksme pret šo profesiju (*Üstüner, Demirtaş, Cömert, 2009*).

Skolotāja izglītības programmai ir galvenā loma topošo skolotāju domāšanas un pozitīvas attieksmes formēšanās procesā attiecībā uz skolotāja profesiju. N. Celikozs un F. Cetins spriež – ja topošie skolotāji attīsta pozitīvu attieksmi pret skolotāja profesiju, viņi izkopj arī radošo domāšanu, vieglāk motivē savus skolēnus mācībām un veiksmīgāk nodod viņiem verbālo un neverbālo informāciju (*Celikoz, Cetin, 2004*). Arī E. Eizenšmits un A. Kasesalu pauž līdzīgu viedokli, uzskatot, ka skolotāju izglītībā līdztekus personiskajiem faktoriem pastāv arī kontekstuālie un strukturālie faktori. Kontekstuālie faktori ietver organizatoriskos un sociālos aspektus, savukārt strukturālie – skolotāju izglītības programmu. „Nav šaubu, ka skolotāju izglītības programmai ir milzīga ietekme, kļūstot par skolotāju” (*Eisenschmidt, Kasesalu, 2010*). Turklāt tieši identitātes veidošanai jābūt kā centrālajam jautājumam skolotāju izglītībā – uztvert un saprast skolotāja lomu un misiju kā priekšnosacījumu ceļā uz pedagoga profesiju. Skolotāja identitāte tiek raksturota kā cilvēka vīzija par sevi kā skolotāju, pašvērtējums, izpratne par to, kāda ir skolotāja rīcība un normas, pēc kurām profesija tiek vērtēta (*Eisenschmidt, Kasesalu, 2010*).

Attieksme pret profesiju ir tuvu saistīta ar pašpārliecinātību. Viens no atslēgas elementiem ir pamata kompetences. Ja izglītības programma sniedz iespēju tās veiksmīgi apgūt, un jaunais skolotājs to izmanto, tad viņš darbā jutīsies pārliecinātāks, kas pozitīvi ietekmēs arī attieksmi (*Azeem, et. al., 2009*). Tomēr salīdzinājumā ar zināšanām un prasmēm, kas var tikt uzkrātas salīdzinoši īsā mācīšanās periodā, personības iezīmju un nostājas attīstīšanai parasti nepieciešams ilgs laiks. Līdzīgi, arī motivācijas attīstīšana, piemēram, darboties attiecīgajā sfērā, var prasīt ilgu laiku, jo tas parasti iekļauj sevī indivīda interešu izpēti, identitātes veidošanos un apzinātu izvēļu izdarīšanu. Tādā veidā, uzņemot indivīdus ar piemērotu personību un motivācijas iezīmēm skolotāju izglītības programmā, un nodrošinot viņiem šo iezīmju pilnveidošanas iespējas kopā ar citu pedagogam nepieciešamo kompetenču apguvi, iespējams skolotāju izglītību padarīt iedarbīgāku un kvalitatīvāku (*Wang, 2012*).

Skolotāju izglītības programma sevī ietver vairākus elementus, kas var ietekmēt studentu – topošo pedagogu attieksmi pret profesiju:

➤ Programmas vadošās idejas / filosofija

Svarīga ir saskaņota izglītības un programmas filosofija. Jo saskaņotāka programma ar uzmanību pret idejām par mācīšanu un mācīšanos, jo spēcīgāka būs tās ietekme (*Goodlad*, 1994). Tas ietver sevī arī fakultātes vienprātību – vienotas, skaidras prasības, kopīgu darbu nesaskaņu novēršanai, kā arī tādas programmas pilnveidi, kurā studentu intereses ir pāri personīgajām. Skolotāju izglītības programmai ir stingra ideja par to, ko nozīmē „laba mācīšana” (*Graber*, 1996).

➤ Programmas saturs

Izglītības programmai jāsniedz studentiem iespēja apgūt pamata kompetences (*Azeem*, 2009), kā arī attīstīt sevi kā personību, jo gan profesionālajai, gan personiskajai pilnveidei ir nozīmīga loma skolotāju izglītībā (*Strode*, 2004). Saturam jāatbilst mūsdienu skolotājam izvirzītajām prasībām: „Viena no galvenajām skolotāju izglītības funkcijām ir nodrošināt skolotājus ar ētisku, intelektuālu un emocionālu bagāžu, lai tādas pašas īpašības varētu ieaudzināt skolēnos, kā to prasa sabiedrība” (*Delors*, u.c. 2001).

*S. Bayraktar* ir izpētījis, ka metodiskie kursi skolotāju izglītībā var būtiski izmainīt topošo skolotāju attieksmi pret mācīšanu un profesiju (*Bayraktar*, 2009).

Izglītības procesa centrā ir jābūt problēmu risināšanai, kuras gaitā teorētiskās zināšanas pārveidojas par praktisko pieredzi, apliecinot teorijas un prakses nedalāmo saistību (*Lika*, 2003). Labi izstrādāta, uz profesiju orientēta skolotāju izglītības programma, kas sastāv no kursiem, kas uzsver problēmu risināšanu un iekļauj praktiskās aktivitātes var ietekmēt topošos skolotāju attieksmes pret mācīšanu un skolotāja profesiju (*McDevitt* et. al., 1993). Arī *M. Mingers* and *P. Simpsons* atklāj, ka uz praktisko darbību balstīti kursi ir nesuši būtisku uzlabojumu topošo skolotāju attieksmēs pret mācīšanu un skolotāja profesiju jau pirmā semestra beigās (*Minger, Simpson*, 2006).

➤ Organizācija

Šis elements ietver sevī optimālu mācību laika sadalījumu, teorijas un prakses līdzsvaru un atbilstību, kā arī pielietoto metožu daudzveidību studiju laikā. Laba programma iekļauj studentus prakses kontekstā caur dažādu stratēģiju izmantošanu, piemēram, gadījuma pētījumi, pētnieciskā darbība, snieguma vērtēšana, grupu darbi, portfolio, u.c., kas savieno mācīšanos par mācīšanu ar praktiskajām mācīšanas problēmām (*Goodlad*, 1994).

Studentu attieksmi pret mācīšanu pozitīvi iespējams ietekmēt, iestrādājot konstruktīvisma pedagoģijas principus un kooperatīvo mācīšanos skolotāju izglītības kursos. Šai pieejai ir pozitīva ietekme arī uz studentu kritisko domāšanu (*Gibson, van Strat*, 2001).

➤ Mācībspēku profesionalitāte

Skolotāju izglītībā saziņas persona jeb komunikators ir viens no galvenajiem faktoriem, kas veicina studentu attieksmju maiņu (*Üstüner, Demirtaş, Cömert, 2009*). Var saprast, ka šajā pētījumā runāts par akadēmisko personālu, īpaši profesoriem un pasniedzējiem, kā arī skolotājiem – prakses vadītājiem, kuru darba stils, metodes un attieksmes var ietekmēt studentus. Topošo skolotāju attieksmes pret mācīšanu un profesiju visvairāk ietekmē tās saziņas personas, kurām studenti visvairāk tic un uzticas. Ticamība tādējādi ir viens no faktoriem, kas ietekmē attieksmju maiņu (*Üstüner, Demirtaş, Cömert, 2009*). Liela nozīme attieksmes veidošanā ir attiecībām starp studentu un mācībspēku (profesoru) – ja profesors liek studentiem domāt un kritiski vērtēt situācijas, rast atbildes pastāvīgi, nevis „iekalt” tikai viņa piedāvātās pareizās atbildes un terminus, tas var radīt drošības izjūtu, mācot klasē, kā arī pozitīvu attieksmi pret skolotāja profesiju (*Gibson, van Strat, 2001*). Svarīgi, lai mācībspēki palīdzētu studentiem izzināt savas vērtības un spējas (*Graber, 1996*). Turklāt „vislabākie pedagoģisko augstskolu mācībspēki ir tie, kas zina, kā strādāt ar pieaugušajiem un pārzina īpašas mācīšanas stratēģijas” (*Humphrey, et. al. 2005*).

➤ Mācību (studiju) vide

Attieksmi pret mācīšanu un skolotāja profesiju var ietekmēt arī tas, cik ērti un patīkami, vai tieši otrādi, students jūtas studiju vidē. Tas iekļauj sevī arī studijām nepieciešamo resursu nodrošinājumu un aprīkojumu – informāciju un komunikāciju tehnoloģijas, u.c. Liela nozīme ir arī labvēlīgai psiholoģiskajai videi – attiecībām starp studentiem, savstarpējai ietekmei un sadarbībai. Studentam ir iespēja izjust sevi kā piederīgu noteiktai grupai, skolotāja profesijai (*Graber, 1996*).

Šie iepriekšminētie programmas elementi piemēroti jāapvieno, lai tie darbotos efektīvi (*Gibson, van Strat, 2001; Graber, 1996*).

M. Edigers ir sniedzis desmit ieteikumus, kā ar izglītības programmas palīdzību iespējams radīt vidi, lai topošajos skolotājos veidotos pozitīva attieksme. Skolotāju izglītības programmai jāsniedz studentiem iespēja:

1. Gūt panākumus savos centienos.
2. Ieraudzīt nozīmi skolotāju izglītības uzdevumos.
3. Izjust interesi un izaicinājumu studijās.
4. Saskatīt mērķi un jēgu katrā uzdevuma izpildē.
5. Iegūt vērtīgu atgriezenisko saiti mācīšanas prasmju pilnveidošanā.
6. Apgūt noderīgas zināšanas un prasmes studiju laikā.
7. Pieredzēt izjūtu būt spējīgam un atbildīgam par mācīšanas un mācīšanās procesiem klasē.

8. Izjust adekvātu pašvērtējumu par sevi kā skolotāju.

9. Izjust vajadzības pēc atzīšanas un cieņas apmierinājumu.

10. Piedzīvot izcilību mācīšanā kā nebeidzamu procesu, nevis kā mācīšanas un mācīšanās galamērķi (*Ediger, 2002*).

Attieksmes pret skolotāja profesiju un mācīšanu tiek pakāpeniski uzkrātas caur longitudinālu procesu skolotāju izglītībā (*Gibson, van Strat, 2001*), un skolotāju izglītības programmai ar visiem tajā ietvertajiem elementiem ir vadošā loma šo attieksmju veidošanā.

Protams, izglītības programmu ietekmi skolotāju vēlākā darbībā var aizēnot arī citi faktori, tādi, kā pārlieku lielā slodze, autonomijas trūkums, sabiedrības un vecāku neatsaucība, birokrātija, zemais atalgojums, u.c. No tā var secināt, ka, lai cik izcilas reformu rezultātā šīs programmas būtu, to ietekme būs īslaicīga, ja skolām tiek piedēvēta pasivitāte un pakļāvība. Plašās interešu grupu un institūciju iesaistīšanās skolotāju izglītībā dēļ, programmas un prakse kļūst fragmentāras un nevienādas (*Long, Riegle, 2002*).

## 4. EMPĪRISKĀ PĒTĪJUMA PROGRAMMA, METODOLOĢIJA UN REZULTĀTI

Teorētiskajā literatūrā par skolotāju izglītību pastāv vispārējs pieņēmums, ka students ienāk augstskolā ar savu mācību gadu laikā uzkrāto attieksmi un pārliecību par mācīšanas un mācīšanās dabu, un skolotāju izglītības programmas īstenošanas laikā šo pārliecību un attieksmi iespējams ietekmēt vai manīt (*Leavitt, Tanase, 2011*).

Lai pierādītu hipotēzi „Atšķirīgos skolotāju izglītības programmas modeļos ar atšķirīgu filosofiju studentiem ir atšķirīga attieksme pret pedagoga profesiju”, tika izvirzīts pētījuma mērķis teorētiski izpētīt un praktiski pārbaudīt skolotāju izglītības programmas modeļu ietekmi uz studentu attieksmi pret pedagoga profesiju.

Lai izvirzīto mērķi sasniegtu, tika izvirzīti pētījuma uzdevumi empīriskajam pētījumam:

- Izstrādāt un veikt skolotāju izglītības programmas studentu aptauju, lai noskaidrotu topošo skolotāju attieksmi pret pedagoga profesiju un to atšķirības dažādos programmas modeļos.
- Formulēt strukturētās intervijas jautājumus un intervēt topošos skolotājus, noskaidrojot viņu viedokli par programmas ietekmi uz attieksmi pret pedagoga profesiju.
- Veikt skolotāja izglītības programmas kontentanalīzi, lai izpētītu, vai tajā iekļauti elementi, kas zinātniskajā literatūrā atzīti par attieksmi ietekmējošiem, un vai tā sniedz topošajiem skolotājiem iespēju iegūt šodienas pedagogam nepieciešamās zināšanas un prasmes, un attīstīt profesionālās identitātes izjūtu.
- Apkopot un salīdzināt dažādu metožu izmantošanas rezultātā iegūtos datus, lai izdarītu secinājumus attiecībā uz programmas ietekmi uz studentu attieksmi pret pedagoga profesiju.

Šis ir interpretējošs, gadījuma pētījums (*case study*), kad informācija par procesiem tiek iegūta, pētot tikai atsevišķus piemērus. Pētījums veikts vienas fakultātes Skolotāju izglītības programmas ietvaros un balstīts uz datu interpretāciju.

Pētījums balstīts uz interpretīvistu paradigmu, humānistisko pieeju – visa pamatā ir cilvēks ar savu attieksmi, vajadzībām un interesēm, un vispirms jādodomā par viņu. Tādēļ nepastāv vienots rezultāts, kas vispārināms visās situācijās, uz visiem cilvēkiem. Pētījuma pamatā jābūt argumentētai interpretācijai – tā šeit ir svarīgākā. Var tikt izmantoti daži dabaszinātņu elementi, tomēr nedrīkst aizmirst par cilvēku.

Empīriskā pētījuma norises laiks: no 01.03. – 01.05.2013.

## 4.1. Pētījuma izlases raksturojums

Kopā tika pētīti 186 skolotāju izglītības programmas studenti – topošie pirmsskolas un sākumskolas skolotāji, latviešu valodas, angļu valodas, matemātikas, fizikas, vizuālās mākslas, mājturības, tehnoloģiju un mājsaimniecības un citu priekšmetu skolotāji gan paralēlajā (integrētajā), gan secīgajā programmas modelī. Paralēlajā modelī pēc nejaušības principa aptaujas veikšanai tika izvēlēti vairāki kursi, iekļaujot izlasē visus attiecīgā kursa studentus – 95 respondentus (3 vīrieši un 92 sievietes). Secīgajā modelī izlasē tika iekļauts 91 students (12 vīrieši un 79 sievietes) dažādās kvalifikācijās, kas atsaucās uz aicinājumu aizpildīt aptaujas anketu elektroniski.

Intervijas veikšanai nevarbūtīgā izlase tika veidota pēc ērtuma metodes, izlasē iekļaujot 9 topošos skolotājus, kas bija gatavi piedalīties pētījumā. Respondenti pārstāvēja gan paralēlo (integrēto), gan secīgo skolotāju izglītības programmas modeli. Izlases vecums svārstījās no 20 līdz 43 gadiem, tika intervētas 8 sievietes un 1 vīrietis.

## 4.2. Pētījuma metožu raksturojums

Datu iegūšanai tika izmantotas gan kvantitatīvas, gan kvalitatīvas pētīšanas metodes, jo neviena no tām tīrā veidā nepiedāvā augsti labvēlīgus apstākļus ticamībai un validitātei, tomēr ir iespējams lietot jaukto pieeju, kombinējot abu pieeju aspektus, palielinot augstas ticamības, iekšējās un ārējās validitātes iespējamību (Kropļijs, Raščevska, 2004).

Aptauja. Šai metodei ir vairākas svarīgas priekšrocības: tā vienlaikus var aptvert lielu respondentu skaitu; tā nodrošina lielāku respondentu anonimitāti, tātad, atklātāku un ticamāku atbilžu iegūšanu; anketu saturs ir pateicīgs apstrādei un skaitliskai analīzei (Geske, Grīnefelds, 2006).

Aptaujas metode tika izmantota, lai izpētītu, kāda ir skolotāju izglītības programmas studentu attieksme pret pedagoga profesiju. Balstoties uz teorētisku viedokļiem par attieksmi un to veidošanos, kā arī izmantojot attieksmes pret skolotāja profesiju mērīšanas skalu (*Attitudes Towards Teaching Profession Scale*), tika izstrādāta piecu punktu Likerta skalu, kas ir ērta, jo palīdz izvairīties no dažādu respondenta atbilžu neviennozīmības, kas rodas brīvo atbilžu gadījumā (Geske, Grīnefelds, 2006). Skala sastāv no 23 apgalvojumiem – 17 pozitīviem un 6 negatīviem, kas atrodas jauktā secībā. Katram apgalvojumam skalā paredzētas piecas jau gatavas vērtējošas (attieksmi izsakošas) atbildes: 5 Pilnīgi piekrītu; 4 Piekrītu; 3 Daļēji

piekrītu; 2 Nepiekrītu; 1 Pilnīgi nepiekrītu, respondents atzīmē sev atbilstošāko (skat. 1. pielikumu).

Intervija. Šīs kvalitatīvās pētījuma metodes pamatā ir individuāla pieeja katram respondentam, notiek brīvas sarunas formā. Šī metode iedziļinās katra respondenta sniegtajā informācijā, izzinot nianšes un motīvus (Kropļiņš, Rašcevska, 2004). Lai arī informācijas apkopošana un analīze ir sarežģīta un darbietilpīga, intervijai ir plašas lietošanas iespējas un tā var būt elastīga, jo nonāk ciešā kontaktā ar respondentu (Geske, Grīnfelds, 2006).

Daļēji strukturētās intervijas metode tika izmantota, lai izpētītu skolotāju izglītības programmas studentu viedokļus par to, vai un kā programma, kurā tie studē, ir ietekmējusi viņu attieksmi pret pedagoga profesiju. Šīs intervijas veids paredz izmantot iepriekš sagatavotu jautājumu sarakstu, kurus vajadzības gadījumā iespējams papildināt, ja nepieciešama detalizētāka informācija (Geske, Grīnfelds, 2006). Intervijā iekļauti 11 jautājumi, kas palīdz noskaidrot topošo skolotāju attieksmi, motivāciju, profesionālās identitātes izjūtu un skolotāju izglītības programmas ietekmi uz to visu, kā arī precizēt neskaidras detaļas, kas radušās aptaujas datu analīzes rezultātā (skat. 2. pielikumu).

Dokumentu kontentanalīze. Metodes priekšrocība ir precīza un plaša informācijas iegūšana, kā arī datu iegūšana, nenokļūstot pētāmo subjektu redzes laukā (Geske, Grīnfelds, 2006). Pētījuma ietvaros tika analizēti abi skolotāju izglītības programmas modeļi, pētot, vai tajā iekļauti elementi, kas zinātniskajā literatūrā atzīti par attieksmi ietekmējošiem, vai tie ir pietiekoši integrēti savā starpā, un vai programma sniedz topošajiem skolotājiem iespēju iegūt šodienas pedagogam nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes, kā arī attīstīt profesionālās identitātes izjūtu.

### **4.3. Pētījuma rezultātu analīze un interpretācija**

#### **4.3.1. Aptauja**

Datu analīzes laikā pozitīvie apgalvojumi, kas tika atzīmēti ar atbilstošāko variantu „pilnīgi piekrītu”, „piekrītu”, „daļēji piekrītu”, „nepiekrītu”, „pilnīgi nepiekrītu”, attiecīgi tika rēķināti kā 5, 4, 3, 2 un 1. Negatīvajiem apgalvojumiem anketā (apgalvojumi 12, 13, 16, 18, 22, 23) punkti tika rēķināti apgrieztā secībā. Līdz ar to iespējamais punktu skaits skalā bija no 23 līdz 115. Katram apgalvojumam tika izrēķināta vidējā vērtība un standartnovirze (SD). Lai detalizētāk salīdzinātu attieksmes rādītājus abos programmas modeļos, tika veikta faktoru analīze. Izmantojot t-testu un viena virziena dispersiju analīzi (ANOVA) tika izpētītas arī iespējamās attiecības starp attieksmi un dzimumu, studiju kursu un specialitāti.

Attieksmes skalas drošums, tātad iekšējā saskaņotība, ir augsta ( $\alpha = 0,81$ ). Visu apgalvojumu vidējo vērtību summas abos modeļos ir ļoti līdzīgas – paralēlajā modelī 3,61 un secīgajā modelī 3,59.

Apskatot attēlu 4.1., ir redzams, ka skalas vidējās vērtības ir ļoti līdzīgas visās specialitātēs. Lai pārlicinātos, vai nelielās atšķirības ir statistiski nozīmīgas, tika salīdzināti attieksmes rādītāji kopumā abos modeļos, kā arī atsevišķās specialitātēs. Pielietojot t-testu, analīze atklāja, ka starp secīgo un paralēlo programmas modeli nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības (sig 2-tailed = 0,809 > 0,05), (skat. 7. pielikumu).

<b>Modelis</b>	<b>Specialitāte</b>	<b>N (skaits)</b>	<b>Mean (vidējā vērtība)</b>	<b>SD (standartnovirze)</b>
Paralēlais	Pirmsskolas skolotājs	51	3,732	0,446
	Latviešu valodas un literatūras skolotājs	20	3,480	0,404
	Angļu valodas skolotājs	9	3,541	0,338
	Vizuālās mākslas skolotājs	4	3,293	0,268
	Sporta skolotājs	2	3,478	0,245
	Mājturības un tehnoloģiju, mājsaimniecības skolotājs	8	3,472	0,114
	<b>kopā</b>		94	3,614
Secīgais	Pirmsskolas izglītības skolotājs	12	3,623	0,405
	Latviešu valodas un literatūras skolotājs	9	3,758	0,167
	Fizikas skolotājs	4	3,467	0,655
	Matemātikas skolotājs	8	3,820	0,479
	Bioloģijas skolotājs	5	3,278	0,454
	Ķīmijas skolotājs	2	3,760	0,030
	Ģeogrāfijas un dabaszinību skolotājs	4	3,554	0,523
	Informātikas un programmēšanas pamatu skolotājs	6	3,731	0,439
	Angļu valodas skolotājs	8	3,755	0,460
	Vācu valodas skolotājs	6	3,710	0,222
	Krievu valodas skolotājs	6	3,391	0,490

	Sociālo zinību skolotājs	4	3,5	0,497
	Vēstures skolotājs	8	3,369	0,391
	Vizuālās mākslas skolotājs	6	3,282	0,364
	Mājsaimniecības, mājturības un tehnoloģiju skolotājs	3	3,985	0,484
<b>kopā</b>		91	3,599	0,432

**4.1. att. Aprakstošā statistika. Studentu attieksme pret pedagoga profesiju atkarībā no specialitātes**

Pielietojot viena virziena dispersiju analīzi (ANOVA), statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmju rādītājos starp paralēlā programmas modeļa specialitātēm netika atklātas (skat. 10. pielikumu). Taču atsevišķi salīdzinot tikai pirmsskolas skolotāja un latviešu valodas un literatūras skolotāja specialitātes, atklājās atšķirības (sig 2-tailed = 0,032 < 0,05), (skat. 11. pielikumu). Topošajiem pirmsskolas skolotājiem attieksme ir pozitīvāka, to varētu izskaidrot ar lielāku ievirzi uz integrētu skolotāju izglītības programmas modeli.

Secīgajā skolotāju izglītības programmas modelī starp specialitātēm statistiski nozīmīgas atšķirības netika atklātas.

Veicot faktoru analīzi, visi apgalvojumi (mainīgie) tika iedalīti astoņos faktoros, katram no tiem izrēķinot vidējo vērtību un standartnovirzi (SD) un salīdzinot abu skolotāju izglītības programmu modeļu (paralēlā un secīgā) studentu attieksmes katrā no šiem faktoriem (skat. 8. pielikumu).

Katram faktoram tika dots nosaukums. Faktors f1 iekļāva apgalvojumus a7: Skolotāju izglītība man ir nozīmīga vērtība, a8: Man patīk studēt skolotāju izglītības programmā, a9: Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju un a13: Skolotāju izglītības programma ir negatīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju, un tam tika dots nosaukums „Skolotāju izglītības programma”. Šajā faktorā vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmju rādītājos starp abiem programmas modeļiem (sig 2-tailed = 0,01 < 0,05), un pozitīvāka attieksme ir studentiem secīgajā modelī.

Faktors f2 iekļāva apgalvojumus a2: Man patīk darbs ar bērniem, a5: Pēc studiju beigšanas es plānoju strādāt skolā, a15: Esmu pārliecināts/-a par savu karjeras izvēli, a16: Es redzu sevi kā labu skolotāju, a17: Prakse man sagādā grūtības, un tam tika dots nosaukums „Pārliecība par profesijas izvēli”. Arī šajā faktorā secīgā modeļa studentiem ir pozitīvāka attieksme, taču atšķirības nav statistiski nozīmīgas (sig 2-tailed = 0,245 > 0,05).

Faktors f3 iekļāva apgalvojumus a3: Manuprāt, pedagoga profesija ir mīlēta un novērtēta, a6: Skolotājs ir pievilcīga profesija, a10: Manuprāt, pedagoga profesija ir prestiža, a21: Skolotāja darbs sabiedrībā tiek cienīts, un tam tika dots nosaukums „Pedagoga profesijas redzējums”. Šajā faktorā pozitīvāka attieksme ir paralēlā programmas modeļa studentiem, taču atšķirības nav statistiski nozīmīgas (sig 2-tailed = 0,056 > 0,05).

Faktors f4 iekļāva apgalvojumus a14: Skolotājam sevi jāpilnveido visu dzīvi un a20: Skolotāja darbs ir atbildīgs un grūts, un tam tika dots nosaukums „Skolotāja atbildība un profesionālā pilnveide”. Šajā faktorā ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmes rādītājos (sig 2-tailed = 0,046 < 0,05), un pozitīvāka attieksme ir paralēlā programmas modeļa studentiem.

Faktors f5 iekļāva apgalvojums a4: Mācīšana ir māksla un tai nepieciešams īpašs talants, a12: Skolotājs var būt jebkurš, un tam tika dots nosaukums „Skolotāja talants”. Šajā faktorā pozitīvāka attieksme ir secīgā modeļa studentiem, bet atšķirības nav statistiski nozīmīgas (sig 2-tailed = 0,638 > 0,05).

Faktors f6 iekļāva apgalvojumus a11: Es šeit studētu arī par maksu un a22: Es pieteicos studijām, jo bija iespēja studēt par budžeta finansējumu, tam tika dots nosaukums „Studiju maksa”. Šajā faktorā ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmes rādītājos (sig 2-tailed = 0,00 < 0,05), pozitīvāka attieksme ir paralēlā programmas modeļa studentiem.

Faktors f7 iekļāva apgalvojumus a18: Grūtības praksē mani attur no vēlmes strādāt un a23: Es strādātu ar lielāku atdevi, ja pedagoga atalgojums būtu augstāks, tam tika dots nosaukums „Motivācija strādāt par skolotāju”. Šajā faktorā pozitīvāka attieksme ir secīgā modeļa studentiem, bet atšķirības nav statistiski nozīmīgas (sig 2-tailed = 0,86 > 0,05).

Faktors f8 iekļāva apgalvojumus a1: Es jau vidusskolā zināju, ka vēlos kļūt par skolotāju un a19: Ja skolotāji neeksistētu, mūsu sabiedrība būtu atpalikusi no situācijas, kādā tā ir šodien, tam tika dots nosaukums „Skolotāja vērtība”, Arī šajā faktorā pozitīvāka attieksme ir secīgā modeļa studentiem, bet atšķirības nav statistiski nozīmīgas (sig 2-tailed = 0,938 > 0,05) (skat. 8. pielikumu).

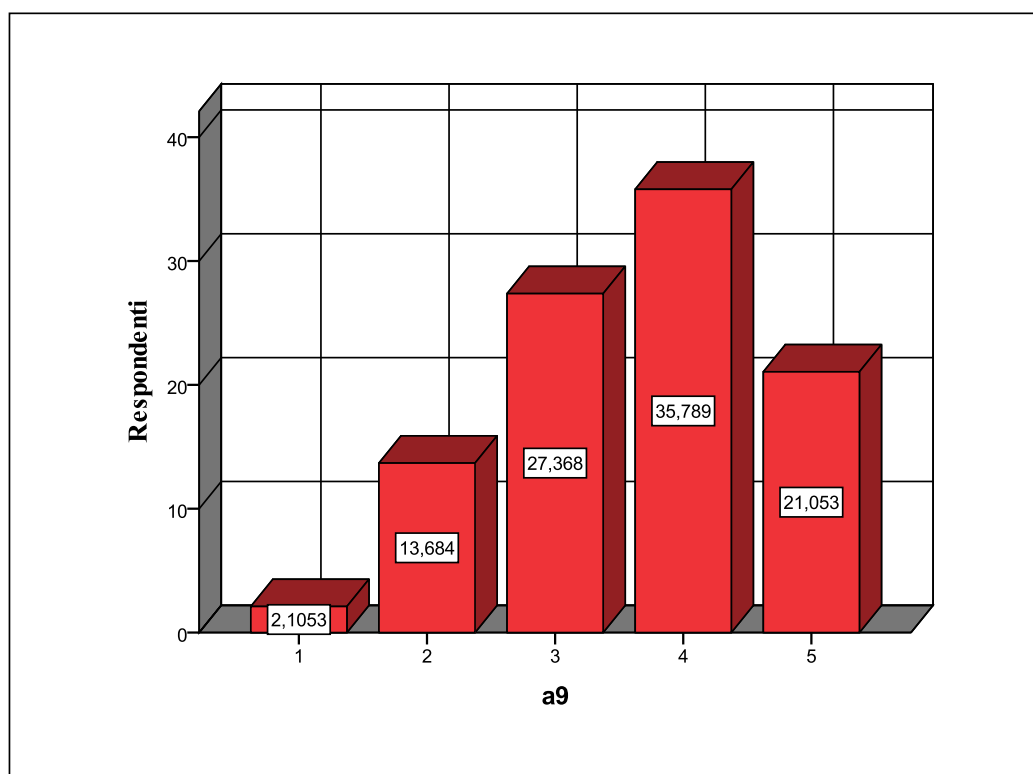
Salīdzinot topošo pirmsskolas skolotāju attieksmju rādītājus paralēlajā modelī pirmajā un ceturtajā kursā, parādās statistiski nozīmīgas atšķirības (sig 2-tailed = 0,02 < 0,05). Turklāt pirmajā kursā studentu attieksme ir pozitīvāka (vidējais attieksmes rādītājs ir 4,011, ceturtajā – 3,570) (skat. 12. pielikumu). Tas varētu būt saistīts ar pašu studentu priekšstatiem, redzējumu un gaidām attiecībā uz skolotāja darbu un profesiju studiju sākumā, kas mainās studiju programmas ietekmē.

Secīgajā programmas modelī neparādās statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmes rādītājos starp pirmo un pēdējo kursu (sig 2-tailed = 0,489 > 0,05) (skat. 13. pielikumu).

Pielietojot t-testu, atklājās, ka nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp vīriešu un sieviešu attieksmi pret pedagoga profesiju ( $\text{sig} = 0,769 > 0,05$ ) (skat. 9. pielikumu).

Ar t-testa palīdzību salīdzinot strādājošo un nestrādājošu studentu attieksmju rādītājus skolotāju izglītības programmā, ne secīgajā, ne paralēlajā programmas modelī neparādās statistiski nozīmīgas (secīgajā:  $\text{sig 2-tailed} = 0,667 > 0,05$ , paralēlajā:  $\text{sig 2-tailed} = 0,413$ ) (skat. 14. un 15. pielikumu).

Pētot paralēlā programmas modeļa studentu attieksmes rādītājus konkrēti devītajā apgalvojumā (a9) – „Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju”, atklājās, ka 2,1 % jeb 2 studenti atzīmējuši „1” – pilnīgi nepiekrītu, 13,68 % jeb 13 respondenti nepiekrīt šim apgalvojumam, 27,36 % jeb 26 studenti atzīmējuši „3” – daļēji piekrītu, 35,79 % jeb 34 studenti piekrīt šim apgalvojumam, bet 21,05 % jeb 20 respondenti atzīmējuši „5” – pilnīgi piekrītu (skat. 4.2. att. un 16. pielikumu).

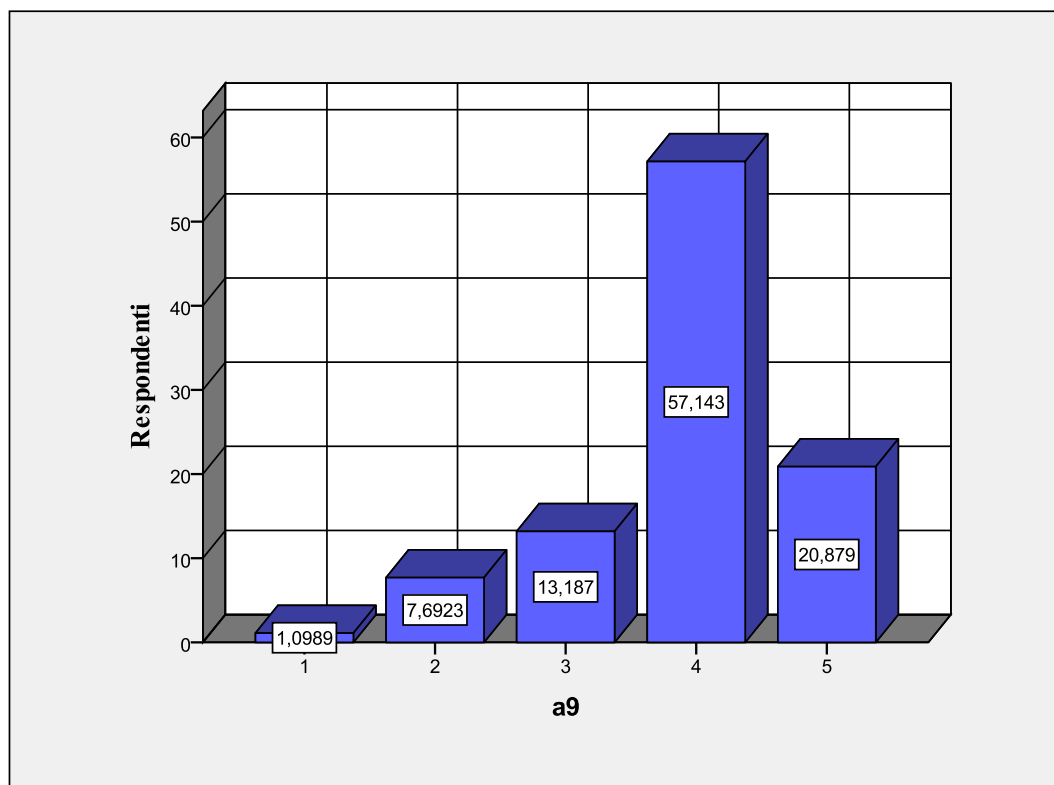


1 - pilnīgi nepiekrītu, 2 - nepiekrītu, 3 - daļēji piekrītu, 4 - piekrītu, 5 - pilnīgi piekrītu

#### 4.2. att. Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju (PM)

Apskatot secīgā programmas modeļa studentu attieksmes rādītājus šajā pašā apgalvojumā (a9), redzams, ka 1,09 % jeb 1 respondents atbildējis ar „1” – pilnīgi nepiekrītu, 7,69 % jeb 7 studenti nepiekrīt šim apgalvojumam, 13,18 % jeb 12 respondenti atzīmējuši „3”

– daļēji piekrītu, 57,14 % jeb 52 respondenti piekrīt šim apgalvojumam, bet 20,87 % jeb 19 studenti atzīmējuši „5” – pilnīgi piekrītu (skat 4.3. att. un 17. pielikumu).



1 - pilnīgi nepiekrītu, 2 - nepiekrītu, 3 - daļēji piekrītu, 4 - piekrītu, 5 - pilnīgi piekrītu

#### 4.3. att. Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju (SM)

Pielietojot t-testu, atklājās statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmju rādītājos devītajā apgalvojumā starp abiem modeļiem (sig 2-tailed = 0,039 < 0,05). Pozitīvāka attieksme vērojama secīgajā skolotāju izglītības programmas modelī (vidējā vērtība = 3,89), paralēlajā modelī vidējā vērtība ir zemāka (3,60) (skat. 18. pielikumu).

##### Rezultāti

- Starp secīgo un paralēlo programmas modeli nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmju rādītājos.
- Paralēlā programmas modeļa studentiem attieksme ir statistiski nozīmīgi pozitīvāka divos faktoros: f4 „Skolotāja atbildība un profesionālā pilnveide” un f6 „Studiju maksa”.
- Secīgā programmas modeļa studentiem attieksme ir statistiski nozīmīgi pozitīvāka vienā faktorā: f1 „Skolotāju izglītības programma”.

- Paralēlajā modelī topošajiem pirmsskolas skolotājiem attieksme ir pozitīvāka nekā latviešu valodas un literatūras skolotājiem – iespējams, uz integrētāku skolotāju izglītības modeli balstītas pieejas dēļ.
- Secīgajā programmas modelī nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp specialitātēm.
- Paralēlajā programmas modelī pirmā kursa topošajiem pirmsskolas skolotājiem attieksme ir pozitīvāka nekā ceturtā kursa studentiem – iespējams, neadekvāto studentu gaidu un priekšstatu par skolotāja profesiju dēļ.
- Secīgajā programmas modelī neparādās statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmes rādītājos starp pirmo un pēdējo kursu.
- Nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp vīriešu un sieviešu attieksmi pret pedagoga profesiju skolotāju izglītības programmā.
- Devītajā apgalvojumā „Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju” pozitīvāka attieksme vērojama secīgajā skolotāju izglītības programmas modelī.

#### 4.3.2. Intervija

Balstoties uz interviju materiālu, tika veidots deviņu skolotāju izglītības programmas studentu uzskatu kopsavilkums, ilustrējot to ar citātiem, kas raksturo studentu pozīciju un attieksmi pret pedagoga profesiju, skatījumu uz sevi kā pedagogu un skolotāju izglītību kopumā. Četras galvenās tēmas, kas izrietēja no intervijām un bija kopīgas visiem tās dalībniekiem, bija:

- ✓ Skolotāju izglītība / programma.
- ✓ Profesionālā identitāte.
- ✓ Attieksme pret pedagoga profesiju.
- ✓ Motivācija.

Deviņu skolotāju izglītības programmas studentu uzskati tika analizēti no šīm četrām dažādajām perspektīvām.

Studentu – respondentu identifikācijas numurs tika veidots no burtiem, kas apzīmē skolotāju izglītības programmas modeli (PM – paralēlais modelis, SM – secīgais modelis) un kvalifikāciju (PI – pirmsskolas skolotājs, AV – angļu valodas skolotājs, SK – sākumskolas skolotājs, LVL – latviešu valodas un literatūras skolotājs, MAT – matemātikas skolotājs, IP – informātikas un programmēšanas pamatu skolotājs) un cipariem, kas apzīmē kursu (1 – pirmais kurss, 2 – otrais kurss, utt.), un respondenta kārtas numuru (R1 – R9). Piemēram,

paralēlajā skolotāju izglītības programmas modelī studējoša ceturtā kursa angļu valodas skolotāja identifikācijas numurs: PMAV4R1.

### **Skolotāju izglītība / programma**

Runājot par redzējumu, kādai jābūt labai skolotāju izglītībai, respondenti visbiežāk atzīmē teorijas un prakses vienotību, kas ļauj studentam iegūt mūsdienu pedagoga profesijai atbilstošās zināšanas un prasmes: „Laba skolotāju izglītība – balstīta uz tādiem studiju kursiem, kuri reāli palīdz skolotājam ikdienas darbā – jaunas metodes un to praktiskā realizācija, IKT izmantošana” (SMIP2R9). „Laba skolotāju izglītība ir pirmkārt jau tāda, kas sniedz pietiekoši daudz teorētisko un praktisko zināšanu par priekšmetu” (PMAV4R2). „Skolotāju izglītībai noteikti būtu jābūt mūsdienīgākai, ne tik daudz balstītai uz vecām teorijām, atziņām un vecu pieredzi” (PMPI4R8). „Laba skolotāju izglītība ir tāda, kurā iekļautas un apgūtas gan teorētiskās zināšanas par savu priekšmetu, gan praktiskās iemaņas, lai izmantotu tās savā darbā” (PMLVL2R4). Papildus tam izskan viedoklis, ka prakse pedagogam ir svarīgāka par teoriju: „Skolotājs ir tā profesija, kur jābūt mazāk teorijas, un vairāk prakses, jo, piemēram, es pati, man liekas, vairāk ieguvu no prakses, nevis no sēdēšanas šeit, lekcijās” (PMLVL3R5). „Pirmkārt, prakse, otrkārt, teorija” (PMPI4R7). Tiek uzsvērts, ka laba skolotāju izglītība ir arī „visaptveroša un daudzveidīga” (SMMAT2R1). Tikai viena studente piemin attieksmes labas izglītības kontekstā: „Skolotāju izglītības programmas uzdevums noteikti ir arī veidot attieksmes pret savu darbu” (PMPI4R6).

Kopumā, skatot jautājumu par programmas ietekmi uz redzējumu uz pedagoģiju un skolotāja darbu, studenti izsaka pārliecību, ka tā viņus ietekmējusi pozitīvi: „Tava pieredze skolā ir tikai kā skolēnam, Tu daudz lietas skati – tā bija vienmēr, un acīmredzot tā ir jābūvē. Un tad, kad Tu izej cauri apmācībām, Tu saproti, ka īstenībā Tu vari darīt radoši daudz vairāk” (SMMAT2R1). „Es uzskatu, ka mācīšanās šajā fakultātē man ir devusi ļoti daudz, un principā ielikusi pamatu tam, ka es varu būt veiksmīga skolotāja” (PMAV4R2). „Tās lielākās bažas es pārvarēju, ka man būs nemitīgi jāstumj vezums ar kaut kādiem limitiem, „nedari tā”, un tamlīdzīgi. Tas tā īstenībā un nav, un Tu pats izvēlies, kā Tu veido to visu” (SMMAT2R1). „Pa šiem studiju gadiem es esmu sapratusi, ka viss ir stipri mainījies, un skolotāja loma sabiedrībā kopumā ir mainījusies, par ko, uzsākot studijas, man nebija pat domas, ka tā tas varētu būt” (PMAV4R2). „Studiju programma iedod Tev kaut kādu morālo gatavību situācijām, kaut kādu informatīvo bagāžu” (SMMAT2R1). „Var uzskatīt, ka studijas ir pavērsiens manā izpratnē par skolotāja profesiju un lomu sabiedrībā” (SMIP2R9). „Un īstenībā tas, ko man iemācīja šī programma, ka tā pētīšana var būt pavisam citā līmenī, arī

vidusskolas klasēs. Studijas mums ļāva daudz plašāk skatīties, ka īstenībā katrā tēmā apakšā ir, ko pētīt, bet Tu ne vienmēr par to padomā, un otrkārt tas prasa ļoti lielu sagatavotību” (SMMAT2R1). „Es tiešām uzskatu – tās lekcijas un nodarbības nav bijušas vēltīgas” (PMAV4R2). „Un patiesībā jau visu elementu kopums programmā maina Tevi visu 4 gadu laikā” (PMPI4R6).

Studenti vairāk runā par pozitīvo ietekmi, bet izskan arī uzskats, ka programma spēj studentus ietekmēt abējādi: „Pozitīvā ziņā – parādot, cik šī profesija var būt radoša un aizraujoša; negatīvā ziņā – parādot, cik Latvijā ir nesakārtota izglītības sistēma” (PMLVL2R4), kā arī parādīt reālo situāciju un neļaut balstīties uz utopiskām gaidām: „Studējot sapratu, ka viss nav tik rožaini, kā sākumā likās” (PMPI4R8).

Runājot par jautājumu, kas konkrēti ietver skolotāju izglītības programmas ietekmes izvērtēšanu uz studentu attieksmi pret pedagoga profesiju, vairākkārt tiek atzīts, ka tieši fakultātes mācībspēki ir tie, kuri attieksmi ietekmē: „Mani laikam visvairāk ir ietekmējusi mācībspēku profesionalitāte, ņemot vērā, ka paralēli studijām es strādāju, man bieži vien ir svarīgāk nevis tas, ko raksta teorijā, jo to es varu izlasīt pati jebkurā laikā, bet gan tas, ka es varu mācībspēkiem uzdot dažādus praktiska veida jautājumus no reālās ikdienas, un saņemt arī atbilstošas atbildes” (PMPI4R8). „Pirmkārt jau pasniedzēji paši ar savu attieksmi var ietekmēt – ar to, kā viņi māca, ar to, kā viņi runā par skolu un savu profesiju” (PMPI4R6). „Es pirmajā vietā liktu mācībspēkus, jo šeit ir pasniedzēji, kas ir paraugs un autoritāte labā nozīmē, esmu daudz ko no viņiem ieguvusi” (PMPI4R7). „Ja studiju programma būs labi izplānota – profesionāli mācībspēki, organizācija utt., tad studentam būs pozitīva attieksme, pretējā gadījumā students var sākt šaubīties par savu izvēli” (PMPISK3R3).

Studenti pauž pozitīvu attieksmi pret mācībspēkiem: „Es uzskatu, ka ļoti liels pluss šai programmai ir savākie profesionāļi (SMMAT2R1). „Esmu sajūsmā par mācībspēku profesionalitāti un plašo praktisko iemaņu klāstu, kas tika piedāvātas šajā programmā” (SMIP2R9). Tomēr daži respondenti izsaka arī negatīvas emocijas saistībā ar docētājiem: „Nav pieņemami, ja pasniedzēji neierodas uz lekcijām un studenti par viņu neierašanos netiek savlaicīgi informēti” (PMPISK3R3). „Atbilstošās nodarbību metodikas vajadzētu pasniegt konkrētajā jomā strādājošiem pedagogiem. Šobrīd tas tā līdz galam nenotiek” (PMPI4R7). „Mums ir bijušas tādas metodikas, kurās Tu negūsti pietiekami daudz izpratnes, KĀ tad īsti to iemācīt bērnam” (PMPI4R6). „Un šī vienaldzīgā attieksme no pasniedzēju puses grauj manu ticību, ka skolotāja profesija ir kā misija, kur Tu velti sevi, lai izglītotu tos, kuri to patiešām vēlas” (PMLVL2R4).

Izskan arī viedoklis, ka skolotāju izglītības programmai nebūt nav noteicošā loma attieksmes veidošanā: „Manuprāt, ja spēj ietekmēt, tad nedaudz – jo pamatā jau šajā

programmā studē tie, kuri savu izvēli jau izdarījuši par labu skolotāja profesijai (SMIP2R9). „Nemot vērā to, ka šie ārējie faktori, par ko mēs runājam – prestižs sabiedrībā un atalgojums ir gana spēcīgi, lai motivētu, vai tieši otrādi, kavētu studentu vēlmi izvēlēties šo profesiju, tad skolotāju izglītības programma varētu ietekmēt tikai tad, ja pārējie faktori ir mazsvarīgi” (PMPI4R8). „Tas jau ir vairāk atkarīgs no tā, vai cilvēkam patīk vai nepatīk. Motivācijas jautājums. Es domāju, ja Tev patīk tas, ko Tu dari, tad Tev tas patiks tāpat – neatkarīgi no programmas” (PMLVL3R5). „Nevis tas, ka viņiem slikti dara tas vai šis pasniedzējs, vai šis kurss neder, bet viņi saprot, ka tas nav tas, ko viņi gribētu darīt” (PMAV4R2).

Respondentiem tika uzdots arī jautājums par skolotāju izglītības programmas modeļu atšķirību saistībā ar pedagogam nepieciešamajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm, vienlaicīgi paskaidrojot, kas raksturīgs šiem abiem galvenajiem modeļiem. Četru respondentu viedokļi liecina par to, ka secīgais modelis studentu acīs šķiet pievilcīgāks: „Ja es būtu mācījusies vispirms latviešu valodas filologos un pēc tam pedagoģiju... Es domāju, ka tas būtu diezgan liels pluss” (PMLVL3R5). „Paralēlajā modelī jaunais students patiesībā ne vienmēr izprot, par ko mācās, neredz tam pielietojumu” (SMIP2R9). „Man šķiet, un ir daži piemēri, kas man liek par to domāt, ka secīgajā modelī es tomēr redzu vairāk priekšrocību” (SMMAT2R1). „Paralēlajā modelī – es atnāku 18 vai 19 gados un es varbūt nemaz īsti nezinu, ko gribu. Es arī pati sākumā nezināju, vai man tas patiks, kad sāku mācīties” (PMPI4R7). Pārējie pieci intervētie studenti viennozīmīgi uzskata, ka paralēlais (integrētais) modelis ir labāks un atbilstošāks šodienas situācijai.

Runājot par būtiskākajiem programmas trūkumiem, kas kavē pozitīvas attieksmes veidošanos, viennozīmīgi tiek uzsvērtā prakse. Studentiem ir ļoti dažāda pieredze, kas pamatā atkarīga no prakses iestādes un vadītāja, kaut gan tā nedrīkstētu būt: „Man liekas, ka prakse ir viens no lielākajiem mīnusiem. Manā gadījumā, Tevi noved līdz asarām pirmajā prakses dienā. Nu tad Tev liekas – ārprieks... gribas saķert galvu un domāt, vai tiešām tā profesija ir Tavējā” (PMPI4R6). „Tā ir mana pārlicība, un ņemot vērā visas studentu refleksijas – ar prakses skolām kaut kas nav kārtībā (SMMAT2R1). „Manuprāt, tā notiek slikti, jo pēc prakses es nejūtu to atgriezenisko saiti. Un arī prakses laikā es nejūtu atdevi no šiem prakses skolotājiem (PMPI4R8). Izskan ieteikums nodrošināt iespēju topošajiem prakses vadītājiem tai pilnvērtīgi sagatavoties: „Saistībā ar šo programmu varētu kaut kā sagatavot šīs skolotājas – prakses vadītājas, pie kurām studenti dodas mācīties” (PMPI4R7). „Es domāju – vai tad visiem prakses vadītājiem nebūtu jābūt kā mentoriem, kas ir īpaši apmācīti?” (PMLVL3R5).

Studenti atzīmē arī organizatorisko nesakārtotību programmā, saistībā ar lekciju daudzumu dienā: „Šajā semestrī es nesaprotu, kāpēc ir tā saspīestas lekcijas. Tas ir šausmīgi

nogurdinoši, un ja Tev nākamajā dienā ir vēl lekcijas, un vēl ir jāmacās...” (PMLVL3R5). „To, ko apgūstam 4 gadu laikā, būtu iespējams apgūt 3 gados” (PMPISK3R3).

Vēl viens no nesakārtotības iemesliem – ieviestie studiju kursu moduļi, kas ļauj papildus apgūt vēl vienu specialitāti, tomēr acīmredzami izraisa grūtības: „Mani vairāk ietekmē tas, ka skolotāju izglītības programmā ir daudz nesakārtotu lietu, kas, manuprāt, kavē mani kļūt par labu latviešu valodas un literatūras skolotāju, jo man klāt jāņem otrā specialitāte, kas tādejādi man atņem daudz vajadzīgo pirmās specialitātes kursu un tas man liek šaubīties, cik laba skolotāja es varēšu būt ar šādām divām specialitātēm, kuras apgūtas tā pa pusei” (PMLVL2R4). „Man ļoti nepatīk tā nesakārtotība un tas, ka ir ar tiem diviem moduļiem liels *čakars*” (PMLVL3R5).

Izskan vēlēšanās papildināt vai izmainīt saturu: „Es izmestu ārā nevajadzīgos teorētiskos kursus, kurus principā var vienkārši izlasīt. Angļiem drīzāk noderētu sarunvalodas mācīšana, vai prezentācijas prasmju izkopšana, kas tā īsti netika izdarīts” (PMAV4R2). „Daudzas lietas, kas mums tiek mācītas, tīri teorijā ir iespējamas, bet diezgan grūti praksē realizējamas” (PMPI4R8). „No programmas ir izņemti ļoti daudzi kursi, kuriem obligāti vajadzētu būt iekļautiem, lai kļūtu par pilnvērtīgu un kompetentu skolotāju” (PMLVL2R4). „Mēs šeit esam vairāk sava priekšmeta speciālisti kā pedagogi (PMAV4R2). Šis viedoklis sasaucas ar G. Misānes un M. Gurbo pētījuma secinājumiem: „Reālā šodienas situācija skolā – gan jaunie, gan pieredzējušie skolotāji jūtas pārliecināti par savām priekšmeta zināšanām, taču viņiem trūkst pietiekošu saskarsmes un sadarbības prasmju, kā arī nav zināšanu, kā strādāt ar dažādu sociālo un daudzkulturālu grupu skolēniem, sadarboties ar vecākiem un risināt konfliktsituācijas” (Misāne, Gurbo, 2008).

### **Profesionālā identitāte**

Atbildot uz jautājumu par to, kā studenti paši sevi redz skolotāja lomā, neatkarīgi no studiju kursa un pieredzes vairākkārt uzsvērts secinājums, ka nepieciešama pilnveide un mācīšanās, tomēr nepazaudējot pozitīvo sevis redzējumu: „Noteikti ir daudzas jomas, kas ir jāpilnveido, jo skolotāja izaugsmei jābūt nepārtrauktai. Bet jā... esmu laba skolotāja, un domāju, ka būšu vēl labāka” (PMPI4R6). „Pedagogam ļoti svarīga ir nepārtraukta pašizglītošanās – jaunumi mācāmā priekšmeta sfērā, pedagogijā utt.” (SMIP2R9). „Tas, ka es tagad pabeidzu šo studiju programmu, tas nenozīmē, ka es pie tā apstājos. Man vispār liekas, ka labs skolotājs ir tas, kurš arī pats nemitīgi izglītojas” (SMMAT2R1). „Kopumā, teiksim tā, šobrīd esmu ar sevi apmierināta kā ar skolotāju, bet es saprotu, ka man vēl daudz, daudz jāstrādā” (PMAV4R2).

Studenti atzīmē, ka redz sevī nozīmīgu skolotāja īpašību – stingrību un atgādina, ka svarīgi saglabāt robežu starp draudzību un visatļautību: „Esmu jauna, samērā nepieredzējusi, bet gana pārliecinātu par sevi. Stingra” (PMPI4R8). „Es esmu diezgan stingra, manuprāt. Atstāju to robežu, ko uzskatu kā diezgan svarīgu skolotāja profesijā” (PMPI4R7). „Es sevi redzu kā „jauko skolotāju”, un tas man nepatīk, jo bērni atļaujas kāpt uz galvas, nav tās robežas un mazāka iespējamā disciplīna” (PMLVL3R5).

Vairāki intervējamie uzsver savu pozitīvo attieksmi pret darbu un bērniem: „Es neuztveru savu darbu kā slogu” (SMMAT2R1). „Ja Tu nāc pie cilvēka vadīt stundu, un viņš jūt, ka patiesībā Tu gribētu būt kaut kur citur – dzert kafiju skolotāju istabā un tērzēt par to, cik viss ir slikti izglītības sistēmā, tad Tu neko nevari izdarīt ar to” (SMMAT2R1). „Es redzu sevi kā skolotāju, redzu, ka esmu īstajā vietā” (PMPI4R8). „Bieži ir situācijas, kurā mēs radām negatīvu vidi ap sevi un gaidām, kad apkārtējie reaģēs pozitīvi. Nu tā tas nenotiek” (SMMAT2R1).

Studenti izceļ savu izturēšanos un pozitīvās īpašības, kas tiek uzskatītas par nozīmīgām pedagoga darbā: „Esmu uzmanīga, iejūtīga, cenšos izprast katra bērna iekšējo pasauli, paraudzīties uz katru bērnu ar paša bērna acīm” (PMPISK3R3). „Man šķiet, ka jo vairāk es strādāju par skolotāju, jo vairāk man padodas dzirdēt skolēnu. Nevis tā, ka es runāju un Tu klausies, bet uztvert tomēr to otru cilvēku kā personību. Un vēl ļoti svarīgi, ka Tavā stundā cilvēks jūtas brīvi pajautāt, vai pateikt, ka viņš kaut ko nesaprata” (SMMAT2R1). „Es sevi redzu kā mierīgu, nosvērtu skolotāju, kuru citi ciena, jo zina, ka uz mani var paļauties” (PMLVL2R4). „Manas attiecības ar skolēniem ir balstītas uz sadarbību, savstarpēju cieņu” (SMIP2R9). „Es redzu sevi kā skolotāju, kas, manuprāt, tas ir ļoti svarīgi, nemitīgi izaicina savus skolēnus iet uz augstāku mērķi” (SMMAT2R1).

### **Attieksme pret pedagoga profesiju**

Atbildot uz jautājumu, kādi faktori ietekmē attieksmi pret skolotāja profesiju, visbiežāk minētie divi ir paša cilvēka pieredze, mācoties skolā, un sabiedrības uzskati – profesijas prestižs: „Attieksmi ietekmē profesijas prestižs sabiedrībā, atalgojums, darba vide. Protams, arī saspringtais darbs un atbildība” (SMIP2R9). „Droši vien sabiedrības uzskati – tas ir neizbēgamā. Ģimenes viedoklis, nu to varbūt arī varētu pieskaitīt pie sabiedrības. Un paša pieredze, kas ir bijusi, mācoties gan pamatskolā, gan vidusskolā, redzot, kas notiek, kā skolotāji māca un izturas” (PMPI4R6). „Sabiedrības uzskati, pieņēmumi; personiskā pieredze; draugu, radu, paziņu pieredze, viņu viedoklis” (PMPISK3R3). „Un tieši tas, ka mūsu sabiedrībā skolotāja profesiju nenovērtē, daudzus attur studēt par skolotājiem” (PMPI4R8).

„Man visvairāk liekas, ka ietekmē tie skolotāji, ar kuriem saskaramies mēs, savā skolas laikā” (PMLVL3R5). „Sabiedrība varētu būt viens no ietekmējošiem faktoriem. Kaut gan mani tas īpaši neietekmē” (PMPI4R7). „Man šķiet, ka lielā mērā attieksmi ietekmē prakses skola, paša skola, kurā esi mācījies kā skolēns, un publiskā telpa – tieši šādā secībā” (SMMAT2R1).

Vairāki studenti kā vienu no galvenajiem ietekmējošiem faktoriem min atalgojumu un valsts atbalstu: „Topošo skolotāju attieksmi pret pedagoga profesiju ietekmē tas, kāds ir skolotāja atalgojums, protams, arī tas, par cik prestižu šo profesiju uzskata citi sabiedrības pārstāvji” (PMLVL2R4). „Runājot par ārējiem faktoriem, es domāju, ka pirmais, par ko mūsdienu cilvēki visvairāk domā, ir atalgojums” (PMPI4R8). „Es uzskatu, ka vispārīgi visvairāk ietekmē attieksmi tieši personīgās attiecības – kādas ir vispirms ģimenē un tā tālāk... otrkārt – valstiskās attiecības – tas pats atalgojums” (PMAV4R2). „Droši vien arī valsts visa sistēma – kāds ir atbalsts, sapratne un cik mums nāk pretī kā pedagogiem” (PMPI4R7).

Tikai viena studente uzsver paša cilvēka iekšējo vēlmi strādāt šajā profesijā kā noteicošo faktoru, kas ietekmi: „Attieksmi pret profesiju, vispirms ietekmē vēlme strādāt ar bērniem, jo šī ir samērā smaga joma” (PMPI4R8).

Kā attieksmi pret pedagoga profesiju ietekmējošs faktors tiek minēta arī radniecība, kas ļauj ielūkoties dziļāk patiesajos skolotāja pienākumos un ikdienas dzīvē: „Man nez kāpēc liekas, ka tā ir iedzimtība savā ziņā. Jo cilvēki, ko esmu satikusi... gandrīz visiem radniekos bija vismaz viens vai pat vairāki skolotāji” (PMAV4R2).

## **Motivācija**

Intervijā iekļautais jautājums par motivāciju studēt skolotāju izglītības programmā un strādāt pedagoga profesijā izraisīja dziļākas pārdomas respondentos. Runājot par studijām, vairums topošo skolotāju atzīst, ka tieši iekšējā vēlme pilnveidoties un apgūt jaunas zināšanas un prasmes ir galvenais motivējošais faktors: „Studēt skolotāja izglītības programmā mani visvairāk motivē manis pašas griba attīstīties un tiekties uz mērķi, kuru redzu sev priekšā” (PMLVL2R4). „Motivē izaugsmes iespēja, apgūstamās jaunās prasmes un iemaņas, komunikācija ar līdzīgi domājošiem” (SMIP2R9). „Motivē iespēja pašattīstīties un turēt roku uz pulsa modernajai pasaulei, nevis iestrēgt kaut kādā, piemēram, ofisā, kur tu n-tos gadus redzi tikai tos savus piecus kolēģus, bet skolā cilvēki apkārt tev visu laiku mainās, un tas ir patiešām radošs darbs” (PMAV4R2). „Tas, ka gribu gūt padziļinātas zināšanas savā jomā, lai es būtu pārliecināta par to, ko es daru” (PMPI4R6). „Man arī patīk tas, ko es mācos, tieši manas specialitātes priekšmeti, man ļoti interesē literatūra, tieši priekšmetu metodikas, visi

darbi, rakstnieki, valodas jautājumi – tie man tā vairāk” (PMLVL3R5). „Svarīga ir pašu studentu vēlme iegūt izglītību, nevis piespiedu kārtā te sēdēt” (PMPI4R7).

Izskan viedoklis, ka nekādi ārēji apstākļi nespēj ietekmēt studenta attieksmi, ja ir spēcīga iekšējā vēlme un pārliecība par savu izvēli: „Ir tādi gadījumi, kad students jau sen ir izlēmis, ka kļūs par skolotāju un neviens nespēs mainīt viņa domas vai iestāstīt to, ka neviens nenovērtēs viņa darbu pienācīgi” (PMLVL2R4).

Par motivējošu un pozitīvu attieksmi vecinošu tiek uzskatīta sadarbība ar kolēģiem – kursa biedriem: „Manuprāt, vēl viens spēcīgs motivators ir arī domubiedru grupas. Cilvēki ir sadraudzējušies, viņi viens otru atbalsta, kaut vai morāli, interesējas, kas Tev interesants notiek skolā...” (SMMAT2R1). „Studējot pozitīvais moments ir domu, ideju apmaiņa ar pārējiem kursa biedriem, iespēja iepazīt jaukus cilvēkus” (PMPI4R7). Turklāt tiek uzsvērtā arī pārējo kursa biedru augstā motivācija: „Varbūt arī tā ir veiksmes atslēga, ka te cilvēki ir ar citu motivāciju, ar citu skatījumu uz lietām. Man nebija ne par vienu cilvēku šaubas, ka tad, ja viņam tā mape būtu par vienu lapu plānāka, viņš būtu investējies mazāk šajā produktā” (SMMAT2R1).

Runājot par motivāciju strādāt pedagoga profesijā, visbiežāk tiek uzsvērti iekšējie motivējošie faktori – mīlestība pret darbu, bērniem, pārliecība par to, ko dari: „Par skolotāju nevar strādāt tas, kurš no visas sirds nemīl šo darbu ar visiem tā plusiem un mīnusiem” (PMLVL2R4). „Tu kļūsi par profesionāli savā jomā, ja mīlēsi to, ko dari, ja to darīsi ar prieku” (PMPISK3R3). „Jau skolas laikā vēlējos kļūt par skolotāju, un neesmu šo izvēli nožēlojusi” (SMIP2R9). „Laikam jau vislielākais motivējošais ir tas emocionālais faktors, ka Tu dari lietu, kas Tev liekas pareiza” (SMMAT2R1). „Strādāt mani motivē tas, ko sauc par jaunības maksimālismu – gribas mainīt reālo situāciju, ieviest jaunas vēsmas un korekcijas” (PMPI4R8).

Ārēju faktoru, kas mudina studentus strādāt par skolotājiem, nav daudz. Par tādiem tiek atzīts redzams sava darba rezultāts: „Ja Tu redzi šo rezultātu, pat, ja tas ir ilgākā laika posmā, tad tas ir savādāk” (PMPI4R6), vecāku un kolēģu attieksme: „Es redzu arī vecāku novērtējumu, nozīmīga ir sadarbība ar citiem kolēģiem, Tev rodas plašāks skatījums uz dažādām lietām” (PMPI4R7), kā arī iespēja radoši izpausties: „Uzskatu, ka šis darbs ir ļoti radošs, nav vienmuļš, ir iespēja pašam izvirzīt jaunus uzdevumus, izaicinājumus” (SMIP2R9). „Esmu atvērta darbam ar bērniem, patīk radoši darboties. Pašlaik nevarētu sevi iedomāties, sēžot birojā un pavadot visu dienu pie datora” (PMPISK3R3).

### **Rezultāti**

- Kopumā programma topošo skolotāju redzējumu uz pedagoģiju un skolotāja darbu ietekmējusi pozitīvi.

- Lielākais trūkums programmā – prakses nesakārtotība, nevienlīdzība, prakses vadītāju neprofesionalitāte.
- Modulārā skolotāju izglītības programmas modeļa ieviešana ir radījusi neapmierinātību studentos.
- Studenti uzskata, ka viņiem vēl nepieciešama pilnveide un mācīšanās, tomēr nepazaudē pozitīvo sevis, kā pedagoga, redzējumu.
- Jau sākotnēji spēcīga motivācija – galvenais attieksmi ietekmējošais faktors. Ja motivācija ir spēcīga, ārējie faktori paliek otršķirīgi.
- Visbiežāk minētie divi ārējie faktori, kas ietekmē attieksmi pret pedagoga profesiju, ir paša cilvēka pieredze, mācoties skolā, un sabiedrības uzskati – profesijas prestižs.
- Vislielākā nozīme attieksmes ietekmēšanā no programmas elementiem mācībspēku profesionalitātei.
- Iekšējā vēlme pilnveidoties un apgūt jaunas zināšanas un prasmes ir galvenais motivējošais faktors studijām skolotāju izglītības programmā.
- Strādāt pedagoga profesijā motivē vispirms iekšējie faktori – mīlestība pret darbu, bērniem, pārliecība par to, ko dari, savukārt ārējais – sava darba redzams rezultāts.

#### 4.3.3. Skolotāju izglītības programmas modeļu kontentanalīze

Analizējot Skolotāju izglītības programmas modeļus – paralēlo (integrēto) un secīgo, tika izmantota viena no kontentanalīzes stratēģijām – priekšmetā pamatotā teorija. Studiju programmas elementi, kas zinātniskajā literatūrā atzīti par tādiem, kas pozitīvi var ietekmēt studentu attieksmi pret pedagoga profesiju, šajā gadījumā tika uzskatīti par jēdzieniem, un, izmantojot AntConc teksta analīzes programmu, meklētājā tika ievadīti konkrēti atslēgas vārdi jeb kategorijas, tādā veidā programmas tekstā uzrādot konkrētās satura vienības.

Pie elementa „**Programmas filosofija**” tika meklēti tādi atslēgas vārdi kā vadošās idejas, programmas būtība un vienotas prasības. Pie elementa „**Saturs**” – atbilstība prasībām, problēmu risināšana, profesionālā kompetence, zināšanas, prasmes un attieksmes. Programmas elements „**Organizācija**” ietvēra tādas atslēgas vārdus, kā līdzsvars un atbilstība, metožu daudzveidība, teorija un prakse, kooperatīvā mācīšanās. Pie jēdziena „**Mācībspēki**” – profesionalitāte un attieksme, savukārt elementā „**Studiju vide**” iekļautās kategorijas: resursi un aprīkojums, attiecības, psiholoģiskā vide. Skolotāju izglītības programmā tika meklēti arī jēdzieni, kas liecina par iespēju studentiem veidot profesionālo identitāti un motivāciju (skat. 4.4. un 4.5. tab.).

## Profesionālā bakalaura studiju programma „Skolotājs”

SATURA VIENĪBA	KATEGORIJA	JĒDZIENS
<p>Viens no galvenajiem trūkumiem ir kursu saturu un prasību saskaņošana docētāju starpā. Noteikumi nosaka vienotas prasības noslēguma darbu izstrādei un noformēšanai, kā arī reglamentē noslēguma darbu aizstāvēšanas kārtību LU.</p>	Vienprātība	<b>Programmas filosofija</b>
<p>Studiju programmas „Skolotājs” saturs un organizācija sekmē pedagoģijas zinātnes nozares attīstību, vairojot LU centienus būt par mācību iestādi, kas sagatavo valstij nozīmīgu un pieprasītu profesiju pārstāvjus. Studiju programmas saturs atbilst skolotāja profesijas standartam. Pēc studentu aptauju rezultātiem, visaugstāk tiek vērtēts studiju programmas piedāvāto kursu saturs. Studiju programmas kursi ir orientēti uz to, lai studenti apgūtu profesionālās kompetences, prasmes un zināšanas. Kursu saturs balstīts uz jaunākajām izglītības zinātnes atziņām. Tiek integrēti skatīti gan</p>	<p>Atbilstība prasībām</p> <p>Studiju komponentu</p>	<b>Saturs</b>

<p>teorētiskie, gan praktiskie jautājumi.</p> <p>Studiju programmas saturs un studiju plāna uzbūve atbilst katra konkrētā virziena mērķiem un uzdevumiem.</p> <p><i>Problēmu risināšana programmā uzsvērta 16 reizes, gan saistībā ar sociālo, morālo un ētisko problēmu risināšanu, gan attīstības problēmu un vispārīgu izglītības problēmu risināšanas kontekstā.</i></p>	<p>integrācija</p> <p>Atbilstība mērķim</p> <p>Problēmu risināšana</p>	
<p>Programma nodrošina līdzsvaru starp nozares teorētiskajiem pamatkursiem, profesionālās specializācijas kursiem, profesionālās specializācijas kursiem, brīvās izvēles kursiem un pedagoģisko praksi.</p> <p>Eksmatrikulācija parasti notiek studentu nesekmības dēļ, nevis programmas organizācijas trūkumu dēļ.</p> <p>Būtiski iekļaut pēc iespējas dažādāku metožu klāstu darbā ar studentiem, lai atklātu pedagoģiskā procesa iespējamo daudzveidību.</p> <p>Docētāji plaši izmanto kooperatīvās mācīšanās un kritiskās domāšanas stratēģijas.</p> <p>LU PPMF visciešākā sadarbība ir</p>	<p>Līdzsvars un atbilstība</p> <p>Programmas organizācija</p> <p>Metožu daudzveidība</p> <p>Kooperatīvā mācīšanās</p>	<p><b>Organizācija</b></p>

<p>ar Latvijas Augstskolu Pedagogu Sadarbības Asociācijas, kuras mērķis ir veicināt pētījumu veikšanu, kooperatīvās mācīšanās un citu interaktīvo metožu ieviešanu izglītībā.</p>		
<p>Docētāji ir zinoši un profesionāli. Gandrīz visu kursu studenti atzinīgi novērtē fakultātes personāla attieksmi.</p>	<p>Mācībspēku profesionalitāte Mācībspēku attieksme</p>	<p><b>Mācībspēki</b></p>
<p>Studenti atzinīgi vērtē docentu un studentu attiecības, norādot, ka sarunas auditorijā norisinās kā labvēlīgi noskaņotas diskusijas. Lekciju laikā pasniedzēji lieto tehniskos līdzekļus: multimediju projektorus, kodoskopu slaidus un internetu.</p> <p>Daudzi studiju kursu mācībspēki izvieto savu lekciju konspektus Moodle vidē, kas atvieglo darbu auditorijā, lielāku laika daļu atvēlot jau iepriekš saņemtā lekciju materiāla analīzei, interpretācijām un diskusijām.</p> <p>Bibliotēkā lietotājiem pieejami 19 datori. Lasītavā izvietoti 5 tūkstoši iespaiddarbu, tai skaitā jaunākā periodika.</p>	<p>Psiholoģiskā vide</p> <p>Aprīkojums un resursi</p>	<p><b>Mācību vide</b></p>
<p>Motivācija darbam. Motivācija profesionālajai</p>	<p>Studējošo motivācija</p>	<p><b>Motivācija</b></p>

pašizausmei. Motivēt studentus tālākizglītošanās procesiem un mūžizglītībai.		
---	--	--

## Rezultāti

- Attieksmes jēdziens programmā pamatā attiecināts uz bērnu un pusaudžu attieksmju izzināšanu, veidošanu un ietekmēšanu skolā, vai arī uz teorētisko literatūru, kas māca par attieksmēm.
- Lai arī ne programmas mērķī, ne uzdevumos attieksmes veidošana neparādās, tomēr visā programmā četras reizes minēta tieši attieksmes veidošana pret izvēlēto profesiju.
- No kursu saturu un prasību saskaņošanas trūkuma starp docētājiem var secināt, ka programmas komponentu integrācija savā starpā nav pietiekoši cieša.
- Programmā nekas nav konkrēti minēts par tās filosofiju, būtību vai vadošajām idejām, kā arī profesionālās identitātes veidošanu.
- Vienotas prasības visā programmā minētas tikai vienu reizi – saistībā ar noslēguma darbu kārtību.
- Problēmu risināšana programmā uzsvērtā 16 reizes, gan saistībā ar sociālo, morālo un ētisko problēmu risināšanu, gan attīstības problēmu un vispārīgu izglītības problēmu risināšanas kontekstā.
- Punkti „motivācija darbam” un „motivācija profesionālajai pašizausmei” ir ietverti darba devēju aptaujā, kas noskaidro jauno skolotāju – LU PPMF absolventu atbilstību darbam, taču konkrētu mērķu vai uzdevumu programmā studējošajiem saistībā ar motivācijas veidošanu tikpat kā nav.
- Topošo skolotāju motivācijas veidošanās minēta vienu reizi – saistībā ar tālākizglītošanos. Programma koncentrējas uz topošo skolotāju prasmi izzināt un veicināt savu skolēnu motivāciju, kā arī uz docētāju motivāciju profesionāli pilnveidoties.

Apmēram puse aptauju respondentu Skolotāju izglītības programmas secīgajā modelī ir studenti, kas iesaistīti Eiropas Sociālā fonda projektā “Inovātīva un praksē balstīta pedagogu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide”. Tā mērķis ir veicināt vispārējās izglītības pedagogu kompetenču attīstību un pilnveidi, izstrādājot un īstenojot inovatīvu, elastīgu pedagogu izglītības programmu, kā arī attīstot un nostiprinot mentordarbību kā pedagogu izglītošanas un profesionālās pilnveides formu. Projekta izaicinājums ir inovatīva

pieeja aktivitāšu īstenošanā: elastīgs studiju laiks, kursu saturs un apguves metodes, saikne ar reālo dzīvi, ņemot vērā mērķauditorijas dažādās vajadzības, priekšmetu specializāciju un tās ģeogrāfisko izvietojumu (Inovatīva un praksē balstīta izglītība, 2010 – 2013).

4.5. tabula

## 2. līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma „Skolotājs”

SATURA VIENĪBA	KATEGORIJA	JĒDZIENS
<p>Studiju programmas kursi ir orientēti uz to, lai skolotājs īstenotu sekojošas pamatvērtības: skolotājs ir izglītības kvalitātes pamats, kvalitatīva skolotāju izglītība ir priekšnosacījums kvalitatīvas profesionālās darbības īstenošanai. Katra studiju gada noslēgumā notiek docētāju apspriedes par programmas realizācijas un satura jautājumiem.</p>	<p>Vadošās idejas</p> <p>Vienprātība</p>	<p><b>Programmas filosofija</b></p>
<p>Studiju programmas kursi ir orientēti uz to, lai studenti apgūtu profesionālās kompetences, prasmes un zināšanas, lai skolotājs pildītu savu misiju mūsdienu skolā. Programmas priekšrocība – mainoties sabiedrībai, mainās attieksmes un prasības skolotājiem. Skolotājam ir jābūt ar augstu pedagoģisko kompetenci, kurā sabalansētas zināšanas, prasmes, pieredze un profesionālās attieksmes un kuras atbilst mūsdienu sabiedrības prasībām – programma</p>	<p>Pedagogam nepieciešamās kompetences</p>	<p><b>Saturs</b></p>





<p>laboratorijas. Pieejams viss nepieciešamais aprīkojums un resursi.</p> <p>Studenti ļoti atzinīgi vērtē studentu-docētāju attiecības, akcentējot, ka sarunas auditorijā veidojas kā labvēlīgi noskaņotas diskusijas.</p>	<p>Psiholoģiskā vide</p>	
<p>Programmas stiprā puse – augsta studējošo motivācija programmas sekmīgai apgūšanai (pēdējos gados absolventu skaits 100% no programmā imatrikulētajiem studentiem).</p>	<p>Studējošo motivācija</p>	<p><b>Motivācija</b></p>

**Rezultāti:**

- Īpaši uzsvērta mācībspēku profesionalitāte, kas atbilst intervijās izteiktajam viedoklim par pozitīvas attieksmes veidošanos programmas ietekmē.
- Programmā netiek minēts nekas konkrēti par profesionālās identitātes pilnveidošanu, metožu daudzveidību un kooperatīvo mācīšanos, kas, iespējams, neveicina pozitīvas attieksmes veidošanos pret pedagoga profesiju.
- Tāpat kā skolotāju izglītības paralēlais modelis, arī secīgais uzsver vienotas prasības tikai saistībā ar noslēguma darba kārtību.
- Pie programmas stiprajām pusēm minēta augsta studējošo motivācija programmas sekmīgai apgūšanai, kas varētu būt iemesls, kādēļ motivācijas attīstīšana netiek pieminēta programmā.

## DISKUSIJA

Šī pētījuma mērķis bija teorētiski izpētīt un praktiski pārbaudīt skolotāju izglītības programmas ietekmi uz studentu attieksmi pret pedagoga profesiju. Pētījuma sākumā izvirzītā hipotēze „Atšķirīgos skolotāju izglītības programmas modeļos ar atšķirīgu filosofiju studentiem ir atšķirīga attieksme pret pedagoga profesiju” neapstiprinājās. Interviju datu apstrādes rezultāti norādīja, ka abos programmas modeļos – paralēlajā (integrētajā) un secīgajā – attieksme ir pozitīva, un aptaujas datu analīze atklāja, ka nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmes rādītājos pret pedagoga profesiju starp abiem modeļiem. Tomēr atšķirības atklājās faktoru analīzes rezultātā – paralēlā programmas modeļa studentiem attieksme ir statistiski nozīmīgi pozitīvāka divos faktoros: f4 „Skolotāja atbildība un profesionālā pilnveide” un f6 „Studiju maksa”, bet secīgā programmas modeļa studentiem – faktorā: f1 „Skolotāju izglītības programma”. Arī atsevišķi skatot pētījuma mērķa sasniegšanai nozīmīgo devīto apgalvojumu „Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju”, atklājās statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmes rādītājos – pozitīvāka attieksme bija vērojama secīgajā skolotāju izglītības programmas modelī.

Jāpiebilst, ka interviju datu un dokumentu analīzes rezultātā atklājās, ka secīgajā modelī studentiem jau sākotnēji ir spēcīga motivācija studēt un kļūt par skolotājiem, tas noteikti ir ļoti spēcīgs faktors, kas ietekmē attieksmi pret pedagoga profesiju.

Analizējot aptaujas datus, atklājās statistiski nozīmīgas atšķirības starp divām specialitātēm paralēlā modeļa studentu attieksmju rādītājos. Topošajiem pirmsskolas skolotājiem attieksme ir pozitīvāka – to varētu izskaidrot ar lielāku ievirzi uz integrētu skolotāju izglītības programmas modeli. Šie rezultāti saskan ar vairākiem pētījumiem, kas atklāj nozīmīgu atšķirību attieksmēs pret profesiju starp vienas fakultātes skolotāju izglītības programmas studentiem (*Oral, 2004; Bozdogan, Aydin, Yildirim, 2007; Üstüner, Demirtaş, Cömert, 2009*). Tomēr starp pārējām paralēlā programmas modeļa specialitātēm, kā arī starp specialitātēm secīgajā skolotāju izglītības programmas modelī statistiski nozīmīgas atšķirības netika atklātas. Kā trūkums jāmin pārāk mazo respondentu skaitu atsevišķās programmas specialitātēs, lai rezultāti būtu patiesi ticami un droši.

Salīdzinot topošo pirmsskolas skolotāju attieksmju rādītājus paralēlajā modelī pirmajā un ceturtajā kursā, parādījās statistiski nozīmīgas atšķirības. Turklāt pirmajā kursā studentu attieksme ir pozitīvāka. Tas varētu būt saistīts ar pašu studentu priekšstatiem un zināšanām studiju sākumā, un sasaucas ar teorētiskajā literatūrā minēto: „Students ienāk augstskolā ar savu mācību gadu laikā uzkrāto attieksmi un pārliecību par mācīšanas un mācīšanās dabu, un

skolotāju izglītības programmas īstenošanas laikā šo pārliecību un attieksmi iespējams ietekmēt vai manīt” (*Leavitt, Tanase, 2011*). Arī interviju analīze pierāda, ka tā tas notiek, respondenti min, ka, nākot uz augstskolu, viņiem bijušas neadekvāti augstas gaidas, gandrīz utopiski priekšstati par skolotāja darbu, bet vēlāk nākas secināt, ka „vairs nešķiet viss tik rožaini kā sākumā”. Taču šie rezultāti ir pretrunā ar pētījumu, kas atklāj pozitīvu attiecību starp studiju gadu un attieksmi. Pārejot uz nākamo kursu, studentiem pieaug arī pozitīvas attieksmes līmenis pret skolotāja profesiju (*Hosgorur, Kilic, Dundar, 2002*). Var secināt, ka to iespējams saistīt ar studenta pieaugošo pārliecību par savām zināšanām un prasmēm.

Pētījuma rezultātos atklājās, ka nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp vīriešu un sieviešu attieksmi pret pedagoga profesiju, tas saskan ar *Y. Çapa* un *N. Çil* pētījumu, kurā tie pierāda, ka dzimums neietekmē studentu attieksmi pret skolotāja profesiju. Tomēr autori ir izpētījuši, ka skatot jautājumu par mīlestību un cieņu pret profesiju, sievietēm ir pozitīvāka attieksme nekā vīriešiem. No otras puses, vīrieši savā profesijā jūtas daudz pārliecinātāki nekā sievietes (*Capa, Cil, 2000*). Pretējs viedoklis ir vairākiem pētniekiem, kas apgalvo, ka attieksme pret pedagoga profesiju tomēr ir atkarīga no dzimuma – sievietēm attieksme mēdz būt pozitīvāka (*Oral, 2004; Üstüner, Demirtaş, Cömert, 2009; Bozdogan, Aydin, Yildirim, 2007*)

Attieksmju veidošanā nozīmīga loma ir psiholoģiskajai videi – attiecībām starp studentiem, savstarpējai ietekmei un sadarbībai. Studentam ir iespēja izjust sevi kā piederīgu noteiktai grupai, skolotāja profesijai (*Graber, 1996*). Šai teorētiskajai atziņai atbilstoši ir intervijas rezultāti. Respondenti apgalvo, ka „spēcīgs motivējošs faktors ir arī domubiedru grupas. Cilvēki ir sadraudzējušies, viņi viens otru atbalsta, kaut vai morāli, interesējas, kas Tev interesants notiek skolā...” (SMMAT2R1), kā arī atzīst, ka „studējot pozitīvais moments ir domu, ideju apmaiņa ar pārējiem kursa biedriem, iespēja iepazīt jaukus cilvēkus” (PMPI4R7).

Intervijā atklājas, ka daži studenti sevi izjūt vairāk kā sava priekšmeta speciālistus nekā pedagogus (PMAV4R2). Šis viedoklis sasaucas ar *G. Misānes* un *M. Gurbo* pētījuma secinājumiem: „Reālā šodienas situācija skolā – gan jaunie, gan pieredzējušie skolotāji jūtas pārliecināti par savām priekšmeta zināšanām, taču viņiem trūkst pietiekošu saskarsmes un sadarbības prasmju, kā arī nav zināšanu, kā strādāt ar dažādu sociālo un daudzkulturālu grupu skolēniem, sadarboties ar vecākiem un risināt konfliktsituācijas” (*Misāne, Gurbo, 2008*).

Ir redzams, ka, pētot attieksmi pret pedagoga profesiju ietekmējošos faktoros, rezultāti daudzos zinātniskajos pētījumos atšķiras. Viens no iemesliem varētu būt topošo skolotāju vajadzību un vēlmju maiņa laika gaitā. Šie dažādie rezultāti skaidrāk redzami tieši pēdējā

laika pētījumos. Tādēļ nepieciešams bieži veikt šāda tipa pētījumus dažādās programmās, specialitātēs unursos, atbilstoši pilnveidojot skolotāju izglītības programmas.

## SECINĀJUMI UN IETEIKUMI

- Attieksme ir viens no galvenajiem skolotāja profesionālās kompetences rādītājiem.
- Skolotāja izglītības programmai ir galvenā loma topošo skolotāju zināšanu un prasmju veidošanās procesā, kā arī domāšanas formēšanā attiecībā uz skolotāja profesiju (*Ustuner, et. al. 2009*).
- Identitātes veidošana ir centrālais jautājums skolotāju izglītībā – uztvert un saprast skolotāja lomu un misiju kā priekšnosacījumu ceļā uz pedagoga profesiju (*Eisenschmidt, Kasesalu, 2010*).
- Katrs skolotāju izglītības programmas modelis – paralēlais, integrētais un secīgais – balstās uz savu izglītības filosofiju.
- Savā starpā nesaistītie studiju kursi ir pretrunā ar šodienas skolotāja uzdevumu būtību – nepārtrauktu starpdisciplināru problēmu un situāciju risināšanu profesionālajā darbībā (*Blūma, 2011*).
- Pētījuma hipotēze „Atšķirīgos skolotāju izglītības programmas modeļos ar atšķirīgu filosofiju studentiem ir atšķirīga attieksme pret pedagoga profesiju” nav apstiprinājusies, jo starp secīgo un paralēlo programmas modeli nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmju rādītājos.
- Paralēlā programmas modeļa studentiem attieksme ir statistiski nozīmīgi pozitīvāka divos faktoros: f4 „Skolotāja atbildība un profesionālā pilnveide” un f6 „Studiju maksa”.
- Secīgā programmas modeļa studentiem attieksme ir statistiski nozīmīgi pozitīvāka vienā faktorā: f1 „Skolotāju izglītības programma”.
- Paralēlajā modelī topošajiem pirmsskolas skolotājiem attieksme ir pozitīvāka nekā latviešu valodas un literatūras skolotājiem – iespējams, uz integrētāku skolotāju izglītības modeli balstītas pieejas dēļ.
- Paralēlajā programmas modelī pirmā kursa topošajiem pirmsskolas skolotājiem attieksme ir pozitīvāka nekā ceturtā kursa studentiem – iespējams, nepamatoto studentu gaidu un priekšstatu par skolotāja profesiju dēļ.
- Nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp vīriešu un sieviešu attieksmi pret pedagoga profesiju skolotāju izglītības programmā.
- Kopumā programma topošo skolotāju redzējumu uz pedagoģiju un skolotāja darbu ietekmējusi pozitīvi.
- Lielākais trūkums skolotāju izglītības programmā – prakses nesakārtotība, nevienlīdzība, prakses vadītāju neprofesionalitāte.

- Ārējie faktori, kas visvairāk ietekmē attieksmi pret pedagoga profesiju, ir paša cilvēka pieredze, mācoties skolā, un sabiedrības uzskati – profesijas prestižs.
- Jau sākotnēji spēcīga motivācija – galvenais attieksmi ietekmējošais faktors, ārējie faktori paliek otršķirīgi.
- Vislielākā nozīme attieksmes ietekmēšanā no programmas elementiem ir mācībspēku profesionalitātei.
- Strādāt pedagoga profesijā motivē vispirms iekšējie faktori – mīlestība pret darbu, bērniem, pārliecība par to, ko dari, savukārt ārējais – sava darba redzams rezultāts.
- No kursu saturu un prasību saskaņošanas trūkuma starp docētājiem paralēlā modeļa programmā var secināt, ka programmas komponentu integrācija savā starpā nav pietiekoši cieša.
- Skolotāju izglītības programmas secīgajā modelī īpaši uzsvēta augstā mācībspēku profesionalitāte, kas atbilst intervijās izteiktajam viedoklim par pozitīvas attieksmes veidošanos programmas ietekmē.
- Abos skolotāju izglītības programmas modeļos trūkst teorijā minēto attieksmi ietekmējošo elementu.
- Pie programmas secīgā modeļa stiprajām pusēm minēta augsta studējošo motivācija programmas sekmīgai apgūšanai, kas varētu būt iemesls, kādēļ motivācijas attīstīšana netiek pieminēta programmā.

### **Ieteikumi**

- Skolotāju izglītības programmā vairāk jāakcentē profesionālās identitātes veidošanās, attieksme pret profesiju kā viens no galvenajiem profesionālās kompetences rādītājiem, kā arī elementi, kas teorētiskajā literatūrā uzsvērti kā attieksmi ietekmējoši.
- Programmā ieteicama ciešāka integrācija starp studiju kursu komponentēm.
- Tā kā prakse ir ļoti nozīmīgs elements topošo skolotāju zināšanu, prasmju un attieksmju veidošanās procesā, tajā jānodrošina vienlīdzība, vienoti, rūpīgi izstrādāti vērtēšanas kritēriji un profesionāli prakses vadītāji.
- Skolotāju izglītības programmas paralēlajā modelī ieteicams pievērst uzmanību mācībspēku profesionalitātei un attieksmei.
- Paralēlajā modelī ieteicama stingrāka sākotnējā studentu atlase, uzņemot programmā tos, kuriem ir spēcīga motivācija strādāt un pārliecība par izvēlēto profesiju.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

1. A New System of Teacher Education. Stockholm: Ministry of Education and Science. 2000. [atsauce 05.10.2012.]. Pieejams: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/sweden-bill-teachers-oth-enl-t03.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/sweden-bill-teachers-oth-enl-t03.pdf)
2. **Ajzen, I., Fishbein, M.** Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. In: *European Review of Social Psychology*, Vol. 12, No. 2, John Wiley & Sons, 2000, 1 – 33 p.
3. **Akbulut, E. Ö., Karakus, F.** The Investigation of Secondary School Science and Mathematics Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Teaching Profession. In: *Educational Research and Reviews*, Vol. 6, No. 6, June 2011, 489 – 496 p. [atsauce 12.12.2012.]. Pieejams: <http://www.academicjournals.org/ERR>
4. **Allport, G. W.** Attitudes. In: *Readings in Attitude Theory and Measurement*, New York: John Wiley & Sons, 1967, 3 – 13p.
5. **Andersone, R.** Skolotāju profesionālā kompetence sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai. No: *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Latvijas Universitātes raksti, 747. sējums. Rīga: LU, 2009. 8. - 19. lpp.
6. Are Europe's Teachers Getting Enough Training? [atsauce 25.09.2012.]. Pieejams: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/1808&format=HTML>
7. **Avotiņa, A.** Ideāls pedagogs topošo skolotāju vērtējumā. No: *Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē*. Latvijas Universitātes raksti. 655. sējums. Rīga: LU, 2002. 113. – 122. lpp.
8. **Azeem, M., Mahmood, N., Khalil-ur-Rehman, Afzal, M. T., Muhammad, N.** Development of an Attitude Scale to Measure Pre-Service Teachers' Attitude towards the Teaching Profession. In: *The International Journal of Learning*, Vol. 16, No. 5, 2009. 36 – 45 p.
9. **Bayraktar, S.** Pre-Service Primary Teachers' Science Teaching Efficacy Beliefs and Attitudes Toward Science: The Effect of a Science Methods Course. In: *The International Journal of Learning*, Vol. 16, No. 7, 2009. 383 – 396 p.
10. **Blūma, D.** Ievads. No: *Izglītības zinātņu modulis (pedagoģija un psiholoģija)*, Rīga: LU, 2011. 5. – 11. lpp.
11. **Blūma, D.** Skolotāja kvalifikācijas izpratne pārmaiņu procesā. No: *Izglītības kvalitāte un vadība*. Latvijas Universitātes zinātniskie raksti, 626. sējums. Rīga: LU, 2000. 135. - 141. lpp.
12. **Blūma, D.** Skolotāju profesionālā pilnveide. No: *Skolotāju tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide: rokasgrāmata*. Rīga: Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas

aģentūra, 2008. 96 lpp.

13. **Bonstingl, J. J.** Quality as a Way of Life. In: *Schools of Quality: An Introduction to Total Quality Management in Education*. Aleksandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1995. 12 – 19 p.
14. **Bozdogan, A., Aydin, D., Yildirim, K.** Teachers' Attitudes Towards Teaching Profession. In: *Journal of Kirsehir Education Faculty*, Vol 8 No 2, 2007, 83 – 97 p.
15. **Brandes, D., Ginnis, P.** A Guide to Student – Centered Learning, London, 1996. 275 p.
16. **Breakwell, Glynis, M.** Doing Social Psychology Research. Malden, MA: British Psychological Press, 2004. 400 p.
17. **Buaraphan, K.** The Impact of the Standard-Based Science Teacher Preparation Program on Pre-service Science Teachers' Attitudes toward Science Teaching. In: *Journal of Turkish Science Education*, Vol 8, No 1, March 2011. 61 – 78 p.
18. **Busch, F. W.** New Structures for Teacher Training. Integrative Versus Consecutive Models. In: *ATEE 27th conference*. Warsaw. 2002.
19. **Capa, Y., Cil, N.** Teachers' Attitudes Towards Teaching Profession. An Investigation of the Different Variables. In: *Hacettepe University Journal of Education*, Vol 18, No 7, 2000. 69 – 73 p.
20. **Celikoz, N., Cetin, F.** Anatolian Teacher High School Students' Attitudes about the Factors Affecting the Teaching Profession. In: *National Education Journal*, Vol 16, No 11, 2004. 43 – 57 p.
21. **Coolahan, J.** Teacher Education and the Teaching Career In The Era of Lifelong Learning. OECD Working paper No 2. 2002. [atsauce 21.12.2012.].  
Pieejams:  
[http://www.oalis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/5b71d9d70e0f867cc1256c950053c48d/\\$FILE/JT00137131.PDF](http://www.oalis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/5b71d9d70e0f867cc1256c950053c48d/$FILE/JT00137131.PDF)
22. **Delors, Ž.**, u.c. Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO. 2001. 255 lpp.
23. **Eagly, A. H., Chaiken, S.** The Psychology of Attitudes. TX: Fort Worth, 1993. 794 p.
24. **Edeirs, Dž.** Līderība un motivācija. Rīga: Lietišķās informācijas dienests, 2007. 136 lpp.
25. **Ediger, M.** Assessing Teacher Attitudes in Teaching Science. In: *Journal of Instructional Psychology*, No 7, 2002, 36 – 52 p.
26. Eiropas Sociālā fonda projekts “Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos”. [atsauce 15.03.2013.].  
Pieejams:

[http://www.pedagogiem.gov.lv/lv/wp-content/uploads/saturs/aktualitates/diskusijas/Pedagogu Prestizs Tematiskais\\_parskats.pdf](http://www.pedagogiem.gov.lv/lv/wp-content/uploads/saturs/aktualitates/diskusijas/Pedagogu_Prestizs_Tematiskais_parskats.pdf)

27. **Eisenschmidt, E., Kasesalu, A.** I as a Teacher – Recognising the Patterns of Identity Building in Primary School Student Teachers' Stories. In: *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities*, Umeå: Umeå School of Education, Sweden, 2010. 301 p.
28. **European Commission (2005).** Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission expert group on teachers and trainers. [atsauce 11.01.2013.]. Pieejams: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
29. Eurydice Key Data on Education in Europe, 2009, p. 157. [atsauce 03.12.2012.]. Pieejams: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf)
30. **Eurydice (August 2002).** Initial Training and Transition to Working Life of Teachers in General Lower Secondary Education. The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Key Topics in Education in Europe. [atsauce 15.09.2012.]. Pieejams: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
31. **Eurydice (2002).** The Teaching Profession In Europe: Profile, Trends and Concerns. Report II: Supply and Demand. General lower secondary education. Key topics in education in Europe. Volume 3. Brussels.
32. **Eurydice (2003).** Working Conditions and Pay. Volume 3, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. [atsauce 16.09.2012.]. Pieejams: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_archives\\_en.php#2003](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php#2003)
33. **Eurydice (2005).** The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Supplementary report: Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002). General lower secondary education. Key topics in education in Europe. Volume 3. Brussels.
34. **Eurydice (2006).** Quality Assurance in Teacher Education in Europe. [atsauce 20.09.2012.]. Pieejams: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/workshop/teseen/dokumenti/qaen.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/teseen/dokumenti/qaen.pdf)
35. **Fulans, M.** Pārmaiņu spēki. Izglītības reformu virzieni. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. 166 lpp.
36. **Geidžs N. L., Berliners D. C.** Pedagoģiskā psiholoģija, Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. 662 lpp.
37. **Geske, A., Grīnfelds, A.** Izglītības pētniecība. Rīga: LU, 2006. 261 lpp.
38. **Gibson, H. L., & Van Strat, G. A.** A Longitudinal Study of the Impact of Constructivist Instructional Methods on Preservice Teachers' Attitudes Toward Teaching and Learning Mathematics and Science. In: *Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching (NARST)*, St. Louis, MI. 2001, March 26 - 29.

39. **Goodlad, J.** Teachers for our Nation's Schools. San Francisco: Jossey – Bass, 1994. 265 p.
40. **Graber, K. C.** Influencing Student Beliefs: The Design of a „High Impact Teacher Education Program”. In: Teaching and Teacher Education, Vol 12, No 5, 1996, 451 – 466 p.
41. Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. 2002. [atsauce 10.05.2012.].  
Pieejams: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>
42. **Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., Pell, T.** The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. Final Report of the Teacher Status Project. University of Cambridge Faculty of Education, Department of Media and Communication, University of Leicester, 2007.  
Pieejams: <http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/RRP/u013771/index.shtml>
43. **Hosgorur, V., Kilic, O., Dundar, H.** Kirikkale University Classroomteaching Program, Students' Attitudes Towards the Teaching Profession. In: *Marmara University International Journal of Environmental & Science Education*. Vol. 8, No. 16, 2002. 91 – 100 p.
44. **Humphrey, D., Wechsler, M. Hough, H.** Characteristics of Effective Alternative Teacher Certification Programs. In: *Teachers College Record*. 2005. 63 p. [atsauce 13.11.2012.].  
Pieejams:  
[http://policyweb.sri.com/cep/publications/AltCert\\_CharacteristicsOfEffectiveAltCertPrograms.pdf](http://policyweb.sri.com/cep/publications/AltCert_CharacteristicsOfEffectiveAltCertPrograms.pdf)
45. Inovatīva un praksē balstīta pedagoģu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide. 2010. – 2013. [atsauce 07.03.2012.].  
Pieejams:  
[http://www.lu.lv/fileadmin/user\\_upload/lu\\_portal/projekti/es/info/aktualitates/Inovativa\\_un\\_praksē\\_balstīta\\_pedagoģu\\_izglītība.pdf](http://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/es/info/aktualitates/Inovativa_un_praksē_balstīta_pedagoģu_izglītība.pdf)
46. **Johnson, M.** New Roles for Educators. 2004. [atsauce 02.10.2012.].  
Pieejams: [www.mff.org](http://www.mff.org)
47. **Judge, T. A., Heller, D., Mount, M. K.** Five - Factor Model of Personality and Job Satisfaction. A meta – analysis. In: *Journal of Applied Psychology*, No. 3, 2002. 530 – 541 p.
48. Indicators on Initial Teacher Education. Extracted from Key Data on Education. 2009. [atsauce 15.11.2012.].  
Pieejams:  
<http://www.sdcentras.lt/pla/res/Indicators%20on%20Initial%20Teacher%20Education.pdf>
49. **Kangro, A.** Skolotāju profesionālā izglītošana Latvijā Eiropas kopējās izglītības telpas veidošanas kontekstā. No: LU raksti. Izglītības vadība. 675. sēj., 2004. 92 lpp.

50. **Kangro, A., Kangro, I.** Recent Developments in Teacher Education in Latvia, 2003. [atsauce 07.01.2013.]. Pieejams: [www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Kangro.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Kangro.pdf)
51. **Kropļijs, A., Raščevska, M.** Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs. Rīga: Raka, 2004. 178 lpp.
52. **Leavitt, T. A., Tanase, M. F.** The Impact of Teacher Education Programs on In-service Teachers in China and USA. In: *US-China Education Review*, February, Vol. 8, No. 2, 2011. 184 – 197 p.
53. **Lika, I.** Efektīvu stratēģiju pielietošanas iespējas studentu patstāvīgajā darbā. No: Pedagoģija: teorija un prakse. Skolotāju izglītības problēmas un to risinājumi. Rakstu krājums, 3. daļa. Liepāja: Liepa, 2003. 93. – 99. lpp.
54. **Long, D., Riegle, R.** Teacher Education: the Key to Effective School Reform, Westport: Bergin & Garvey, 2002. 189 p.
55. **Loughran, J.** Developing a Pedagogy of Teacher Education, London: Routledge. 2006. ISBN 0- 415- 36730- 1. 198 p.
56. **McDevitt, T. M., Heikkinen, H. W., Alcorn, J. K., Ambrosio, A. L., & Gardner, A. L.** Evaluation of the Preparation of Teachers in Science and Mathematics: Assessment of Preservice Teachers' Attitudes and Beliefs. In: *Science Education*, Vol. 77, No. 6, 1993, 593 – 610 p.
57. **Minger, M. A., & Simpson, P.** The Impact of a Standards-Based Science Course For Preservice Elementary Teachers On Teacher Attitudes Toward Science Teaching. In: *Journal of Elementary Science Education*, Vol. 18, No. 2, 2006, 49 – 60 p.
58. **Misāne, G., Gurbo, M.** Pedagoģa profesijas prestiža atspoguļojums plašsaziņas līdzekļos. No: *Skolotājs*, Nr. 3, 2008. 41. – 50. lpp.
59. **Misāne, G., Gurbo, M., Jemeljanova, I., Dedze, I.** Pētījuma ziņojums. Pētījums par pedagoģu profesijas prestižu un iespējām to paaugstināt dažādu mērķauditoriju skatījumā. [atsauce 13.05.2012.].  
Pieejams: [www.lizda.lv/content/files/ped\\_prof\\_prest\\_paaugst\\_merk\\_sk.doc](http://www.lizda.lv/content/files/ped_prof_prest_paaugst_merk_sk.doc)
60. **OECD**, Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Paris, 2005. [atsauce 03.04.2013.].  
Pieejams: <http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
61. **Oral, B.** Faculty of Education Students' Attitudes to Teaching Profession. In: *Educational Research*, No. 15, 2004, 88 – 98 p.
62. Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma „Skolotājs”. [atsauce 12.01.2013.].

Pieejams: [http://www.aiknc.lv/lv/prog\\_view.php?id=6289](http://www.aiknc.lv/lv/prog_view.php?id=6289)

63. **Ozoliņš, G.** Skolotāja personība kā izglītības satura komponents. No: *Starptautiskā zinātniskā konference: teorija un prakse izglītībā*. Rīga: RPIVA, 2004. 428. – 432. lpp.
64. **Paipare, M.** Klausīšanās un mūzikas klausīšanās prasmju mijattiecības skolotāju sagatavošanā. No: *Pedagoģija: teorija un prakse. Skolotāju izglītības problēmas un to risinājumi*. Rakstu krājums, 3. daļa. Liepāja: Liepa, 2003. 149. – 156. lpp.
65. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 248 lpp.
66. **Prets, D.** Izglītības programmu pilnveide, Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 383 lpp.
67. Profesionālā bakalaura studiju programma „Skolotājs”. [atsauce 23.03.2013.]  
Pieejams: [http://www.aiknc.lv/zinojumi/lv/LUSkolotajsPBSP\\_11.pdf](http://www.aiknc.lv/zinojumi/lv/LUSkolotajsPBSP_11.pdf)
68. **Reņģe, V.** Mūsdienu organizāciju psiholoģija. Rīga: Zvaigzne ABC, 2007. 215 lpp.
69. **Reņģe, V.** Sociālā psiholoģija. Rīga: Zvaigzne ABC, 2002. 180 lpp.
70. **Rolšteins, K.** Kas jādara, lai mainītu identitāti? No: *Ievads kā identitāte. „Dienas” pielikums*. Nr. 6, 2002. 9. lpp.
71. **Rone, S.** Humānas personības audzināšana vidusskolas pedagoģiskajā procesā. Promocijas darba kopsavilkums, Rīga: LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, 2001. 93 lpp.
72. **Samusevica, A.** Teacher Education: Changes, Problems and Solutions. In: *Teacher education in XXI century: changing and perspectives*, International scientific conference, Šiauliai: University of Šiauliai, 2002. 345 p.
73. Skolotājiem arī vajadzīga laba izglītība! Komisija iesaka uzlabot skolotāju izglītības kvalitāti Eiropas Savienībā. [atsauce 20.10.2012.]. Pieejams:  
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1210&format=HTML&aged=0&language=LV&guiLanguage=en>
74. Skolotāja profesijas standarts. [27.09.2012.].  
Pieejams: <http://visc.gov.lv/saturs/profizgl/standarti/ps0238.pdf>
75. **Stahlberg, D., Fray, D.** Attitudes: Structure, Measurement and Functions. In : *Introduction to social psychology*. Oxford, 1996. 27 – 35 p.
76. **Strode, A.** Studentu profesionālās kompetences veidošanās un vērtējums pedagoģiskās prakses kontekstā. No: *Starptautiskā zinātniskā konference: teorija un prakse izglītībā*. Rīga: RPIVA, 2004. 40. – 54. lpp.
77. **Svence, G., Balode, D., Ozoliņa, A.** Skolotāja apmierinātība ar darbu. No: *Skolotājs*, Nr. 3, 2007. 18. – 25. lpp.
78. **Šmite, A.** Izglītības iestādes vadība. Pedagoģis. Organizācija. Pārmaiņas. I daļa. Rīga: Raka, 2004. 256 lpp.
79. **Špona, A.** Attieksme kā iespēja un izaicinājums audzināšanas darbā. No: *Izglītība un*

- audzināšana Latvijas sabiedrībai. Pedagoģijas zinātnes rakstu krājums. Rīga: Latvijas Nacionālā Skolotāju savienība. 2010. 60. - 62. lpp.
80. **Špona, A.** Audzināšanas process teorijā un praksē. Rīga: Raka, 2004. 191 lpp.
81. **Terzi, Ar., Tezci, E.** Necatibey Faculty of Education Students' Attitudes to Teaching Profession. In: *Theory & Practice of Educational Administration*, No. 52, 2007. 593 – 614 p.
82. **Tella, S.** *Teacher Education in Finland: Present and Future Trends and Challenges*, Helsinki: University of Helsinki, 1996. 175 p.
83. **Tesser, A.** The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. In: *Psychological Review*, 1993, 129 - 142 p.
84. **Valdmane, I.** Vispārīgās pedagoģijas aktualitātes un topošo skolotāju profesionālās kompetences veidošanās izglītības procesa globalizācijas aspektā. No: *Pedagoģija: teorija un prakse. Skolotāju izglītības problēmas un to risinājumi. Rakstu krājums, 3. daļa. Liepāja: Liepa, 2003. 143. - 148. lpp.*
85. **Ustuner, M., Demirtaş, H., Comert, M.** The Attitudes of Prospective Teachers Towards the Profession of Teaching. In: *Education and Science*. Vol. 34, No. 151, 2009, 143 – 155 p.
86. **Vestergaard, E.** *Philosophy of Education – a Basic Introduction*, Denmark: The Royal Danish School of Educational Studies, 1995. 29 p.
87. **Wang, H.** Adaptive and Motivated: Psychological Qualities of College Students In Teacher Education Programs In Taiwan. In: *British Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 4, 2012, 655 – 675 p.
88. **Zeichner, K., Conklin, H. G.** Teacher Education programs as Sites For Teacher Preparation. In: *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, 3rd edition. New York: Routledge. 2008. 269 – 289 p.
89. **Zelmenis, V.** *Pedagoģijas pamati*. Rīga: Raka, 2000. 291 lpp.

## 1. pielikums

Šī aptauja ir izstrādāta Izglītības Zinātņu maģistrantūras II kursa studentes Jutas Upītes maģistra darba „Skolotāju izglītības programmas ietekme uz studentu attieksmi pret pedagoga profesiju” ietvaros. Aptaujas mērķis ir noskaidrot skolotāju izglītības programmas studentu attieksmi pret pedagoga profesiju.

Lūdzu, aizpildiet brīvās vietas vai apvelciet atbilstošo!

Vecums \_\_\_\_\_

Dzimums \_\_\_\_\_

Studiju programma (virziens) un kurss \_\_\_\_\_

Es paralēli studijām jau šobrīd strādāju izglītības iestādē            JĀ    NĒ

Lūdzu, atzīmējiet variantu, kas visvairāk atbilst Jūsu attieksmei pret attiecīgo apgalvojumu!

**5 (PP)** – pilnīgi piekrītu, **4 (P)** – piekrītu, **3 (DP)** – daļēji piekrītu, **2 (N)** – nepiekrītu, **1 (PN)** – pilnīgi nepiekrītu.

APGALVOJUMS	5 (PP)	4 (P)	3 (DP)	2 (N)	1 (PN)
1. Es jau vidusskolā zināju, ka vēlos kļūt par skolotāju.					
2. Man patīk darbs ar bērniem.					
3. Manuprāt, pedagoga profesija ir mīlēta un novērtēta.					
4. Mācīšana ir māksla un tai nepieciešams īpašs talants.					
5. Pēc studiju beigšanas es plānoju strādāt skolā.					
6. Skolotājs ir pievilcīga profesija.					
7. Skolotāja izglītība man ir nozīmīga vērtība.					
8. Man patīk studēt skolotāju izglītības programmā.					
9. Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju.					
10. Manuprāt, pedagoga profesija ir prestiža.					
11. Es šeit studētu arī par maksu.					
12. Skolotājs var būt jebkurš.					
13. Skolotāju izglītības programma ir negatīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju.					
14. Skolotājam sevi jāpilnveido visu dzīvi.					
15. Esmu pārliecināts/-a par savu karjeras izvēli.					
16. Prakse man sagādā grūtības.					
17. Es redzu sevi kā labu skolotāju.					
18. Es strādātu ar lielāku atdevi, ja pedagoga atalgojums būtu augstāks.					
19. Ja skolotāji neeksistētu, mūsu sabiedrība būtu atpalikusi no situācijas, kādā tā ir šodien.					
20. Skolotāja darbs ir atbildīgs un grūts.					
21. Skolotāja darbs sabiedrībā tiek cienīts.					
22. Es pieteicos studijām, jo bija iespēja studēt par budžeta finansējumu.					
23. Grūtības praksē mani attur no vēlmes strādāt.					

*Paldies par Jūsu laiku un atsaucību!*

### Intervijas jautājumi

1. Kāda ir Jūsu studiju programma un specialitāte?
2. Vai Jūs pašlaik strādājat izglītības iestādē? Cik ilgi?
3. Kāda, Jūsaprāt, ir laba skolotāju izglītība?
4. Kādu Jūs redzat sevi kā skolotāju?
5. Kāda, Jūsaprāt, ir būtiskākā atšķirība starp paralēlo un secīgo skolotāju izglītības programmas modeli (saistībā ar pedagogam nepieciešamajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm)?
6. Kas Jūs visvairāk motivē studēt Skolotāju izglītības programmā un strādāt skolotāja profesijā?
7. Kas, Jūsaprāt, visvairāk ietekmē topošo skolotāju attieksmi pret pedagoga profesiju (gan iekšējie, gan ārējie faktori)?
8. Kā ir mainījies Jūsu redzējums uz pedagoģiju, skolotāja profesiju, kopš sākāt studēt skolotāju izglītības programmā?
9. Vai skolotāju izglītības programma spēj ietekmēt studenta attieksmi pret profesiju un vēlmi kļūt par skolotāju?
10. Ja tā ir ietekmējusi Jūs, kuri elementi konkrēti? (filosofija, saturs, organizācija, mācībspēku profesionalitāte, u.c.)
11. Vai ir kas tāds, ko Jūs vēlētos mainīt šajā izglītības programmā? Kādēļ?

### Intervija 11. 04. 2013.

**Juta:** Kāda ir Jūsu studiju programma un specialitāte?

**SMMAT2R1:** 2. līmeņa profesionālās augstākās izglītības programma „Skolotājs”, Vidusskolas matemātikas skolotājs.

**Juta:** Vai Jūs pašlaik strādājat izglītības iestādē? Cik ilgi?

**SMMAT2R1:** Jā, strādāju jau ceturto gadu.

**Juta:** Tātad Jūsu pirmā izglītība ir matemātikas zinātnē?

**SMMAT2R1:** Jā, dabaszinību bakalaurs matemātikā, kas ietver sevī padziļinātu fiziku, diezgan daudz programmēšanu un matemātiku. Matemātika ir vienīgais „Fizmatos”, kas palika četrgadīgais. Tāpēc mēs savā ziņā esam privilģēti, jo mums ir daudz tādu lietu, kas citiem nav. Tas ir arī iemesls, kāpēc pēc šī brģža likumdošanas es drģkstģju ar savu bakalauru mācģt gan matemātiku, gan fiziku, jo savādāk es to nevarģtu darģt. Un paralģli darbam skolā caur Iespģjamo misģju un Skolotģja izglģtģbas programmu varģju iegģt kvalifģkģciju, ko tagad esmu laimģgā kģrtģ ceturtģ gada izskaņģ arģ dabģjis.

**Juta:** Vai Jģs jau sģkotnģji zinģjģt, ka vģlaties kģģt par skolotģju? Vai tas bija tģds apzinģts mģrķģis – vispirms studģt matemģtiku un tikai pģc tam pedagoģģju?

**SMMAT2R1:** Patiesģbģ vģl studģjot „Fizmatos” man šģ apģausma, ka gģribu bģt skolotģjs, vģl nebija atnģkusi. Lai gan paralģli studģjģm otrģjģ kursģ es kaut kģdas lietas minimģli darģju skoloģšanai. Arģ skolas laikģ, piemģram, man patģka skolas biedram palģdzģt izpildģt mģģjasdarbu, paskaidrot. Man bija sajģta, ka man sanģk labi paskaidrot, tģ, lai saprot. Taģu pretģ tam, ka bija tģ pozitģvģ sajģta, ka cilvģks ir kaut ko iemģcģģies, bija daudz vairģk mģnusu. Īstenģbģ, stereotģpu, kas ir skola. Ka es to nevģlos, tģpģc, ka tas, tas un tas... Par laimi, tad, kad es pabeģdģu bakalauru, tajģ brģdģ es jau otro gadu strģdģju „Dienģ” par žurnģlistu. Šģs studģju beģgas saskanģja ar to, ka „Dienģ” sģkģs lielas pģrmaģņas, ģpaģnieku ziņģ un satura ziņģ. Un tajģ brģdģ man bija vairģki cilvģki, kas teģca, ka jau veselu gadu pastģv Iespģjamģ misģja un tģ ir baģgi labģ lieta. Zģnot, ka par to, ka man tajģ brģdģ bija ņaubas par to, ka es varģtu bģt labs skolotģj, tas man iedeva tomģr tģdu grģdienu, un tam palģdzģja ņie „juku laiki” Dienģ. Īstenģbģ no viena defekta Tu dabģ efektu. Ķoti labi. Tģ nu es pģteģcos otrģjģ iesaukumģ Misģjģ, un pģc katras apmģcģbas man bija pilnģgi skaidrs, ka tas ir tas, ko es gģribu darģt. Tava pieredze skolģ ir tikai kģ skolģnam, Tu daudzas lietas skati, ka tģ tam bģt. Jo tģ bija vienmģr, un acģmredzot tģ ir jģmģca. Un tad, kad Tu izeģ cauri tģm Misģjas apmģcģbģm, Tu saprotģ, ka ģstenģbģ Tu vari darģt radoģi daudz vairģk. Un tad es sapratu, ka tģ bija rģktģgi laba izvģle. Jo tagad es jģtos Ķoti

komfortabli, tas ir tas, ko es gribu darīt. Skrienot un uzņemoties arvien vairāk kaut kādas lietas, Tu saproti, ka katrs nākamais pienākums ir tas, ko Tu gribēji darīt.

Vēl viens skološanas moments bija tas, ka man ir vecākās māsas, un viņas vienmēr nesa līdzī to, ko viņas dara savā klasē, un tad man vienmēr bija savā ziņā priekšrocība pār klasesbiedriem, jo es zināju lietas jau vairākus gadus uz priekšu. Un tas man ļāva, lai man nebūtu garlaicīgi, skaidrot citiem. Un tad tur es jutu, ka tas ir baigi forši. Bet mani atturēja tas, ka es nezināju, kā būs – ja es tagad tāds atnāku un sāku bērnu vai jauniešu grupai kaut ko strukturēt un mēģināt viņus ielikt kaut kādos rāmjos. Bet tagad es zinu – tas var notikt tik dabiski, ka Tu vari nokomunicēt savas prasības kā kaut ko, kas palīdz cilvēkam. Viņš to neuztver tā, ka Tu esi baigais uzraugs vai kas tamlīdzīgs. Tās lielākās bažas es pārvarēju, ka man būs nemitīgi jāstumj vezums ar kaut kādiem limitiem un „nedari tā”, un tamlīdzīgi. Tas tā īstenībā un nav, un Tu pats izvēlies, kā Tu veido to visu.

**Juta:** Kāda, Jūsaprāt, ir laba skolotāju izglītība?

**SMMAT2R1:** Tā ir visaptveroša un daudzveidīga, jo, te es minēju vienu konkrētu piemēru, šajā pašā Skolotāju izglītības programmā un arī Iespējamā Misijā, tiek praktizēta pieeja, ka tad, kad Tev ir kāda aktuāla lieta, kas Tev nepieciešama, piemēram, kad Tu jau sāc strādāt par skolotāju un septembrī Tev ir pirmie pārbaudes darbi, un Tev vēl īsti nav tās kompetences, jo cilvēki nepiedzimst kā labi vērtētāji un kā labi kontroldarbu veidotāji, ir ļoti svarīgi, ka ir padomāts, ka tieši septembrī Tev tas būs ļoti aktuāli – kā veidot summatīvo darbu, un kas tas vispār ir. Jo kaut kad jūlijā tas Tev nebūs aktuāli. Uzreiz jautājums – kam Tu to dosi un kur Tu to praksē izmēģināsi. Tāpēc jau programma saucas „Inovātīva un Praksē balstīta izglītība”.

**Juta:** Kādu Jūs redzat sevi kā skolotāju?

**SMMAT2R1:** Noteikti vairs ne tik miglaini (*smejas*). Es redzu sevi kā skolotāju, kas, manuprāt, tas ir ļoti svarīgi, nemitīgi izaicina savus skolēnus iet uz augstāku mērķi. Kas samērā labi jau ir iemācīties redzēt, kas notiek klasē, jo līdz tam jau ir pagājis, teiksim, relatīvi ilgs laiks, kamēr Tu māki pārraudzīt visu, kas notiek, kad Tu saskati, ka pāru darbā norisinās saruna par to, kam tur ir jābūt nevis par tantes dzimšanas dienu. Tas ir otrs. Un vēl es domāju, ka es saglabāju sevī, savā ziņā arī pretrunīgas lietas, ka, no vienas puses, es esmu lojāls, jo es pieņemu, ka cilvēkam mēdz būt grūti, ka cilvēks atnāk uz klasi ar kaut kādu iepriekšējo notiku bagāžu, respektīvi, vienam ir bijusi vakar dzimšanas diena, un otram, es nezinu, bēres, piemēram. Man ir jārespektē tas, ka cilvēks var būt morāli vai kaut kā citādi ne visai gatavs tam, ko es gribu. Ka es gribu kaut kādu baigo aktivitāti, ka viņš tagad ies un būs ļoti aktīvs. To es cenšos respektēt, un man šķiet, ka jo vairāk es strādāju par skolotāju, jo vairāk man padodas dzirdēt skolēnu. Nevis tā, ka es runāju un Tu klausies, bet uztvert tomēr to otru cilvēku kā personību. Un tas īstenībā... tas ir grūti, jo daudz vieglāk ir pateikt, no sērijas „kurš

te ir pabeidzis pedagoģijas fakultāti? Man būs labāk zināt, kā ir pareizi!” Īstenībā šajā grāvī ir diezgan viegli iebraukt, jo viņš ir ērts, nu, kur patverties. Tad nav jāskaidro, kāpēc. Jo ir tas nemitīgais jautājums – kāpēc tāda prasība, kam man tas ir vajadzīgs? Jo es tā teicu, un viss! Tad kad Tu iemācies paskatīties uz iespēju tā pozitīvi aizstāvēt savu priekšmetu, ka tas ir vajadzīgs, tad tā komunikācija arī pārvēršas pavisam savādāka. Es domāju, ka šie ir trīs balsti, kas netraucē tam, ka Tu vari būt lojāls, bet Tu vari būt tajā pašā laikā neatlaidīgs. Tu vari būt strikts savā ziņā. Piemēram, Tu nevari tā „pa draugam” – davaj, samazinām prasības! Es sākumā teicu, ka jābūt trīs lietām izpildītām, nu labi – pietiks ar vienu. Nu tas ir galīgi garām. Tad kādu respektu Tu pret sevi gribi radīt, ja Tu pats nepildi savu teikto.

Un vēl ļoti svarīgi, ka Tavā stundā cilvēks jūtas brīvi pajautāt, vai pateikt, ka viņš nesaprata, nesaņemot atbildi: „Kā vispār var būt n-tajā klasē un šo joprojām nezināt?” Viņš zina, ka ir drošībā.

Bet tad vēl ir tā apkārtējo pedagogu attieksme – nu cik ilgi? Pēc gada Tev tas entuziasms pāries! Bet es neuztveru savu darbu skolā kā slogu. Man, piemēram, ir kolēģi, kas ļoti skaidri pauž, ka gribētu dienā kādu „logu” – stundu, kura nenotiek. Būtu īstenībā forši. Nu tas līmenis.... ja Tu nāc pie cilvēka vadīt stundu, un viņš jūt, ka patiesībā Tu gribētu būt kaut kur citur. Dzert kafiju skolotāju istabā un tērzēt par to, cik viss ir slikti izglītības sistēmā, tad Tu neko nevari izdarīt ar to. Ko tad Tu gaidi no tā cilvēka pretī?

**Juta:** Tas ir tieši tas, par ko pētu teorētisko literatūru maģistra darbam – ka patiesībā pedagoga profesijas prestižs un apkārtējo attieksme ir tieši atkarīga no pašiem skolotājiem un no viņu attieksmes.

**SMMAT2R1:** Tieši tā. Bieži ir situācijas, kurā mēs radām negatīvu vidi ap sevi un gaidām, kad apkārtējie reaģēs pozitīvi. Nu tā tas nenotiek.

**Juta:** Kāda, Jūsaprāt, ir būtiskākā atšķirība starp paralēlo un secīgo skolotāju izglītības programmas modeli (saistībā ar pedagogam nepieciešamajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm)?

**SMMAT2R1:** Man šķiet, un ir daži piemēri, kas man liek par to domāt, ka secīgajā modelī es tomēr redzu vairāk priekšrocību. Pirmkārt, es varbūt vispirms sākšu ar trūkumu, ir tas, ka jāmāk sevi motivēt. Jo – nu, kā tas īsti ir – Tu mācies vispirms 4 gadus kaut ko citu, tad Tu tā kā nemaz negribēji būt par skolotāju? Tev ir nemitīgi jāskaidro šī pozīcija par to, ka tas viens otru netraucē, Tev vienkārši ir vairākas prioritātes, piemēram, Tu gribēji studēt matemātiku, žurnālistiku un pedagoģiju, un Tu saprati, ka visas trīs lietas Tu nevari. Tev ir viena iespēja uz to brīdi. Un pēc tam Tu skaties tālāk, ko darīt vēl. Tas, ka es tagad pabeidzu šo studiju programmu, tas nenožīmē, ka es pie tā apstājos. Man vispār liekas, ka labs skolotājs ir tas, kurš arī pats nemitīgi izglītojas. Tad Tu, pirmkārt, audz, tad Tu pats visu laiku esi apritē, un

mācoties Tu jūti, ka Tu vari arī kaut ko nesaprast, un tad Tu labāk vari iekāpt tā sava skolēna korpēs, kurš kaut ko nesaprata no pirmās reizes. Bet ne par to. Par secīgo modeli. Ļoti būtiska priekšrocība, manuprāt, ir tā, ka Tev ir ar ko salīdzināt. Tā ir nenormāla priekšrocība. Jo tad, kad Tu atnāc šajā secīgajā modelī un mācies par kaut kādām metodikas lietām, piemēram, ar matemātikas bakalaura pieredzi, vai pieredzi kādā citā jomā, plus vēl vēlams ar kaut kādu skolas praksi, tad Tu neztver visu, ko saka pasniedzējs, kā svētu un iekālamu. Tu daudz jēgpilnāk piedalies lekcijās, ar savu pieredzi, ka „man bija tā...”.

**Juta:** Kas Jūs visvairāk motivē studēt Skolotāju izglītības programmā un strādāt skolotāja profesijā?

**SMMAT2R1:** Studēt mani motivē tas, ka pēc Misijas, kas ir divi gadi intensīvu kvalitatīvu mācību, iesaistot arī ārzemju pasniedzējus, es nesaku, ka Latvijā nav labu metodiķu, bet viņu ir maz. Ja tā padomā, piemēram, par matemātikas metodiķiem, viņus var uz vienas rokas pirkstiem saskaitīt, un tad, kad Tev vajag līderības metodiķu, tad vispār... Bet Neiespējamā Misija nedod kvalifikāciju. Tā ir apmācības programma, bet tā nav universitāte. Līdz ar to... daudzas lietas mums universitāte pielīdzināja, kas ir ļoti labi, daudzas mums bija jādara no jauna. Bet, manuprāt, Tu nevari saukties „Praksē balstīta” programma, ja Tu neesi balstīta praksē. Ja cilvēks ir trīs gadus strādājis skolā, un mums ir mapes gan Eiropas Fondiem, gan visiem līmeņiem, arī Misijā un mentoriem – viss, ko vien vajag... Un universitāte paziņo, ka neder, jo mums ir savs mentors (kas pie Tevis aiziet reizi gadā, pretstatā Misijas mentoram, kas nāk reizi mēnesī), un Tu to darīsi no jauna. Šo momentu es nesapratu, bet nu labi... Bet motivācija ir vairāk vērsta uz to, lai darbs ir pabeigts. Ja reiz mēs to sākām kaut kā oficiāli, tad, protams, ka jāpabeidz.

Nu lūk. Bet par motivāciju būt skolotājam, tas, savukārt ir krietni grūtāks darbs.... Man šķiet, ka es esmu procesā atbildē uz šo jautājumu. Tas ir ļoti atkarīgs no konkrētām situācijām, kuras Tev atsvēr kaut kādus negatīvos momentus. Tos visus atsvēr tas, ka Tev ir cilvēki, kuros Tu zini, ka ir daļa arī Tava ieguldījuma – viņi ir izauguši akadēmiski, izauguši kā personības, un ka viņi tagad ir jau topošie universitāšu absolventi, kuri nāk ar ziņu, ka patiesībā tas, ka Tu esi bijis pret viņiem gan draudzīgs, gan prasīgs vienlaikus, viņus ir gan iedrošinājis iet uz priekšu, gan arī disciplinējis. Un tad viņi redz to, kas notiek ar skolēniem, kuriem nav tā pieredze. Kuriem ir bijuši skolotāji, kas mīļā miera labad ir bijuši gatavi attiekties no jebkā, ka tikai process notiek – viņiem klājas grūtāk tādēļ, ka viņiem nav tās mērķtiecības tik labi attīstītas. Laikam jau vislielākais motivējošais ir tas emocionālais faktors, ka Tu dari lietu, kas Tev liekas pareiza. Protams, ka jebkuram skolotājam, kurš strādā Latvijā, kā motivējošais atkrīt atalgojums. Automātiski ir skaidrs, ka Tu neej uz skolu kā uz zelta bedri. Pašsaprotami. Bet ir citi skolotāji, kas nāk uz skolu tāpēc, ka nav realizējuši kaut

kādu iedomātu līdera potenciālu. Viņi domā, ka varētu būt labi vadītāji. Ir cilvēki, kas vienkārši nāk pakomandēt, vai vēl kaut ko. Bet viņi ātri aplaužas un jūtas dziļi nelaimīgi. Bet ir cilvēki, un tādu ir daudz, kuriem motivācija ir balstīta nevis uz sevi – kā man ir labi, vai es gribu varu, vai vēl kaut ko, bet kuriem motivācija ir vērsta uz skolēnu. Tie, kuri redz iemeslu būt skolā, lai skolēnam būtu labi.

Ā, un, manuprāt, vēl viens spēcīgs motivators ir arī domubiedru grupas. Piemēram, skolotāju izglītības programmā mums ir izveidojusies ļoti forša grupa. Tur gan ir pastrādāts pie tā, ka cilvēki ir sadraudzējušies, viņi viens otru atbalsta, kaut vai morāli, interesējas, kas Tev interesants notiek skolā... Es domāju par, to kā tas tiek panākts. Un, manuprāt, liels nopelns šeit ir vienai no metodikēm, kas māc baigi labi saliedēt grupu. Pilnīgs pretstats ir skolā – Tu vari viens būt tāds pozitīvais un mēģināt saliedēties ar citiem, bet nekas nenotiek. Un nevar gaidīt, ka reizi gadā, Skolotāju diena noorganizējot ekskursiju uz Cēsīm vai vēl kaut kur, visi būs nenormāli saliedējušies.

**Juta:** Kas, Jūsaprāt, visvairāk ietekmē topošo skolotāju attieksmi pret pedagoga profesiju (gan iekšējie, gan ārējie faktori)?

**SMMAT2R1:** Man šķiet, ka lielā mērā attieksmi ietekmē prakses skola, paša skola, kurā viņš ir mācījies kā skolēns un publiskā telpa. Es domāju, ka šādā secībā. Jo ir ļoti daudz dzirdētas atsauksmes par to, ka topošie pedagogi pirms trešā gada aizejot uz praksi, vienkārši skriešu aizskrien no pedagoģijas. Un neatskatoties.

**Juta:** Bet tas atkal ir jautājums par to, ka programmai jāsniedz iespēja veidot motivāciju, lai students neapstātos pie pirmajām grūtībām praksē.

**SMMAT2R1:** Tieši tā. Bet tad no otras puses ir jautājums – vai tiešām prakse ir tā vieta, kur Tev tik intensīvi ir jārodas grūtībām, īpaši jau, ja sākotnēji tā ir tikai vērošana. Un kāds tad diskomforts var rasties?

**Juta:** Varbūt tas ir saistīts ar studenta iztēlošanos šīs skolotājas vietā – ja viņa netiek galā, ko tad man iesākt?

**SMMAT2R1:** Tad atkal jautājums par to, vai mums ir atlasīti īstie mentori, pie kuriem sūtīt jauno pedagogu. Ir jāsaprot, ka Tev ir jābūt savā ziņā pat maigam pret to cilvēku, kurš ienāk pilnīgi jaunā sistēmā, ar citu skatījumu, Viņam ir kaut kādi ideāli, ko viņš grib redzēt, un tad viņš atnāk un ierauga kaut ko pilnīgi pretēju. Tā ir mana pārlicība, un ņemot vērā visas studentu reflexijas – ar prakses skolām jaut kas nav kārtībā. Vai nu tie ir mentori, vai nu skolas kā tādas, kas nav piemērotas. Vai nu tie ir skolotāji, kas nav motivēti ar to nodarboties, jo nav retums, ka prakses skolotājs uz praktikantu skatās kā uz konkurentu. Cilvēks Tevi redz kā slogu, kā kādu, kas sēž un skatās uz Tavām kļūdām. Es vispār klusēju par to, kad sākas praktikanta patstāvīga stundu vadīšana. Prakses vadītājam ir jābūt vismaz ar kaut kādu

sirdsapziņu, ka Tu nevari tajā stundā lasīt „Ievas māju” vai vispār aiziet dzert kafiju. Tu jau parādi savu attieksmi. Cilvēks varbūt ir gatavojies līdz diviem naktī. Labi šis ir viens. Otrs ir sava skola. Jo Tu jau nāc ar savu pieredzi un ar kaut kādiem jau ieliktiem rāmjiem, un ir tik grūti sākt domāt pašam, tāpēc, ka skolā – jā, varbūt Tev patika tās stundas, Tev vienam. Bet ja Tu tagad pārlic to modeli uz veselu grupu, varbūt pieciem cilvēkiem patiks, bet pārējiem 25 Tev nāksies elastīgi meklēt kaut ko citu – radīt savu. Un ar to ir baigā problēma. Un trešais, ko, manuprāt, baigi pārspīlē, ir publiskā telpa. Tas, kā to visu uztver sabiedrība. Bet kā tad sabiedrība to var uztvert? Kad viņi kaut ko dzird par skolotāju?

**Juta:** Parasti, kad ir kaut kas negatīvs, īpaši konflikti starp skolēnu un skolotāju.

**SMMAT2R1:** Tieši tā. Cik daudz mediji ir atspoguļojuši stāstus, kā skolotājs ir palīdzējis savam skolēnam sagatavoties pasaules olimpiādei, kurā viņš ieguvis medaļu? Nevienam tas neinteresē. Ja mēs, kā sabiedrība, pieprasām negatīvu informāciju, mēs to arī saņemam. Tas ir pozitīvais Misijā – protams, mēs strikti vērtējam un kritizējam savas stundas, bet tajā pašā laikā mēs neaizmirstam arī savas veiksmes, ka mums ir jāuzslavē vienam otru, citādi jau Tu vari aiziet pilnīgā bezjēgā ar to, ka Tu centies, bet neko neredzi pretī.

**Juta:** Kā ir mainījies Jūsu redzējums uz pedagogiju, skolotāja profesiju, kopš sākāt studēt skolotāju izglītības programmā?

**SMMAT2R1:** Jā... Studiju programma iedod Tev kaut kādu morālo gatavību situācijām, kaut kādu informatīvo bagāžu. Un liekas, ka Tu jau citādāks nepaliec. Bet paliec gan. Te es arī minēšu piemēru. Mūsu matemātikas metodīķis visu to laiku, kamēr bijām Misijā un arī Skolotāju izglītības programmā, ir Jānis Mencis, kas ir diezgan atpazīstams, matemātikas lauciņā noteikti. Un katrā lekcijā, par spīti tam, ka viņš runāja par lietām, kas vidusskolēnam ir pilnīgs kosmos, bija momenti un idejas, par kurām Tu domā – bet es nekad mūžā nebūtu iedomājies, ka šis varētu strādāt, vai arī es nekad nebūtu iedomājies, ka šīs situācija var kalpot par āķi stundai, ka Tu vari uzāķēt skolēnu ar šo pretrunu. Un tad, kad Tu aizej tāda profesionāļa iedvesmots, Tu pamēģini un Tu vari sākt to matemātikas stundu pilnīgi savādāk, Tu vari sākt ar pretrunu. Tu vari panākt, ka skolēns ar savām iepriekšējām zināšanām nonāk strupceļā, un uz to visu bāzēt. Redzi – mēs kaut ko palaidām garām, un īstenībā šeit ir kaut kas, ko pētīt. Un tas viņam paliek galvā, jo tas ir tas, ko viņš pats ir izsecinājis – jā, tur bija kaut kāda problēma. Nevis ka Tu to pasaki to viņam kā pamatu, bet viņš pats pie tā nonāk. Un īstenībā tas, ko man iemācīja šī programma, ka tā pētīšana var būt pavisam citā līmenī, arī vidusskolas klasēs. Jo man bija stereotips, ka pētīšana matemātikā beidzas kaut kur pamatskolā – tajā brīdī, kad viņi ar dziedziņu ir mērījuši riņķa līnijas garumu. Un daudziem skolotājiem ir vīpsnājoša attieksme pret pētniecību matemātikā un dabaszinībās vispār, no sērijas, kad Tu taisi kaut kādu pētniecisko darbu, un uz Tevi skatās kā uz muļķi, kurš liek

skolēniem mērīt galda platumu un garumu. Un tad viņi prasa – bet jēga tam visam? Un studijas mums ļāva daudz plašāk skatīties, ka īstenībā katrā tēmā apakšā ir, ko pētīt, bet Tu ne vienmēr par to padomā, un otrkārt tas prasa ļoti lielu sagatavotību. Tas prasa pilnīgi savādāku jautājumu stratēģiju, Tu pilnībā domā līdzī. Stundas plānā Tev parādās arī tāda lieta, kā „ko es jautāšu? Kā es to jautāšu?” Un tas prasa to, ka Tu nevari vairs paņemt kladīti ar smuki sarakstītu stundas plānu divi tūkstoši kuram gadam, un dot viņu arī tagad. Tas ir tas, ko programma man iemācīja – varbūt tīri filosofisks jautājums, bet stundas kvalitātē tas atsaucas pamatīgi.

**Juta:** Tātad Jūs apgalvojat, ka mācībspēku profesionalitāte principā ir galvenais faktors, kas var kaut ko ietekmēt studenta domāšanā?

**SMMAT2R1:** Neapšaubāmi. Es uzskatu, ka ļoti liels pluss šai programmai ir savākie profesionāļi. Tas ka tā nebija praksē balstīta – nu un kas?! Visi ir aizņēmti cilvēki, viņiem nav laika skatīties uz to praksi. Bet vismaz tad, kad Tu atnāc, tad Tu redzi, ka reāli cilvēks priekšā ir strādājis, viņš ir gatavojies un viņš dod Tev produktu. Un Tu vari viņu lietot, tas ir ļoti svarīgi.

**Juta:** Vai skolotāju izglītības programma spēj ietekmēt studenta **attieksmi** pret profesiju un vēlmi kļūt par skolotāju?

**SMMAT2R1:** Man tā grūti spriest tikai no studenta viedokļa, jo mēs jau patiesībā tur visi bijām strādājoši skolotāji. Bija daudzi, kas visu mūžu ir mācījuši pamatskolai matemātiku un tagad vēlas mācīt vidusskolu. Un tajā brīdī jau Tu runā ar to cilvēku kā ar skolotāju, nevis studentu. Varbūt arī tā ir veiksmes atslēga, ka cilvēki ir ar citu motivāciju, ar citu skatījumu uz lietām. Viņi zina, kā viss notiek. Bet par to, vai programma pati var radīt motivāciju un pozitīvāku attieksmi... Jā, ar nosacījumu, ka tā informācija nepaliek programmā, ka mēs tos labos piemērus nesam uz āru. Mēs vispār Latvijā ļoti reti ejam un stāstam, ka mums kaut kas ir izdevies. Mūsu pieredze ir balstīta tajā, ka, tad kad es pasaku, ka man kaut kas ir sanācis, otrs cilvēks saprot, ka es ar to gribu parādīt, ka esmu labāks. Bet tas ir labojums. Ir jāuzdrošinās sākt, un būtībā reklamēt savu veikumu, savu darbu, savus skolēnus. Bet ja Tu nemitīgi dzirdi to, ka viss ir slikti... nu kāda ir Tava motivācija nākt uz skolu? Bet te Tu redzi, ka cilvēki ir 1.5 gadu mācījušies un dabūjuši reālu pievienoto vērtību no tā visa. Tad Tev ir skaidrs, ko Tu tur darīsi. Tu taču neesi mazohists, lai ietu un mocītos, lai pēc tam mocītos vēl vairāk.

**Juta:** Vai ir kas tāds, ko Jūs vēlētos mainīt šajā izglītības programmā? Kādēļ?

**SMMAT2R1:** Programmai vajadzētu vairāk atbilst savam nosaukumam, tai idejai. Ja ideja ir, ka tā ir praksē balstīta, nu tad balsties, uzdrošini. Nebaidies, ka tas skolotājs izdarīs mazāk. Nekad tā nebūs. Skolotāji, ko es redzēju šajā programmā, ir reāli ideālisti, no dažādām

Latvijas skolām. Man nebija ne par vienu cilvēku šaubas, ka tad, ja viņam tā mape būtu par vienu lapu plānāka, viņš būtu investējies mazāk šajā produktā. Bet no programmas puses visu laiku bija jūtamas kaut kādas šaubas par to, ka... nu nezinu – vai tiešām Tu izanalizēji visas vajadzīgās lietas, vai tiešām Tu pārbaudīji, kā Tu izskaties pedagoga klasifikatora kontekstā, vai vēl ko citu... Nu izdarīju es to. Cik es varu ražot papīru? Varbūt es beidzot varu vienkārši darīt savu darbu? Ja jums ir interese, atnāciet un paskatieties, ja jūs esat praksē balstīta programma. Nu inovatīva jau ir, ar to daļu viss it kā ir kārtībā. Mans novēlējums būtu mazliet vairāk uzticēties un neapšaubīt, ka skolotāji izdarīs. Jo viņi izdarīs.

**Juta:** Paldies Jums par veltīto laiku un interviju!

**Drošuma analīze (reliability statistics)****Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,810	23

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
a1	80,37	85,799	,306	,807
a2	78,57	88,529	,526	,799
a3	80,29	86,360	,490	,797
a4	78,72	92,212	,160	,811
a5	79,09	86,623	,416	,800
a6	79,19	86,397	,459	,798
a7	78,94	86,600	,488	,798
a8	79,11	85,575	,527	,795
a9	79,22	83,500	,596	,791
a10	79,90	83,077	,481	,796
a11	79,94	85,235	,286	,810
a12	78,72	92,323	,151	,811
a13	79,04	86,254	,491	,797
a14	78,38	90,845	,315	,806
a15	79,43	78,986	,723	,781
a16	79,24	88,631	,333	,804
a17	79,18	87,173	,533	,797
a18	80,18	87,528	,274	,808
a19	79,01	91,581	,174	,811
a20	78,49	94,001	,031	,815
a21	80,51	88,621	,289	,806
a22	80,32	89,262	,137	,820
a23	79,21	89,167	,287	,806

## Aprakstošā statistika. Vidējie attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju (PM)

Statistics

		a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11
N	Valid	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		2,67	4,45	2,67	4,25	3,58	3,78	3,84	3,65	3,60	3,22	3,25
Std. Deviation		1,387	,615	,818	,652	1,006	,913	,829	,884	1,036	1,033	1,436
Minimum		1	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Statistics

		a12	a13	a14	a15	a16	a17	a18	a19	a20	a21	a22	a23
N	Valid	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	94	95
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Mean		4,18	3,76	4,68	3,48	3,67	3,83	2,60	3,85	4,53	2,66	3,28	3,74
Std. Deviation		,714	,931	,570	1,009	,778	,724	1,134	,875	,616	,883	1,417	,948
Minimum		2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

**Aprakstošā statistika. Vidējie attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju (SM)**

**Statistics**

		a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11
N	Valid	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		2,48	4,32	2,66	4,22	4,18	3,75	4,20	4,05	3,89	2,88	2,80
Std. Deviation		1,214	,594	,897	,772	,783	,889	,806	,821	,862	1,307	1,416
Minimum		1	3	1	2	3	2	3	3	1	1	1
Maximum		5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5

**Statistics**

		a12	a13	a14	a15	a16	a17	a18	a19	a20	a21	a22	a23
N	Valid	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,30	4,09	4,47	3,57	3,77	3,71	2,98	4,04	4,42	2,25	1,98	3,77
Std. Deviation		,707	,755	,638	1,257	,978	,719	1,183	,714	,761	1,060	1,054	,870
Minimum		3	2	3	1	2	2	1	2	3	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5

**T- testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju atkarībā no programmas modeļa****Group Statistics**

modelis	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
vidsum paralelais	94	3,6142	,41675	,04298
secigais	91	3,5991	,43264	,04535

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
vidsum	Equal variances assumed	,763	,383	,242	183	,809	,01511	,06245	-,10811	,13832
	Equal variances not assumed			,242	182,108	,809	,01511	,06249	-,10818	,13840

Nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmes rādītājos starp paralēlo un secīgo skolotāju izglītības programmas modeli (sig 2-tailed = 0,809 > 0,05).

**Faktoru analīzes rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju katrā no faktoriem**

Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
a1								,597
a2		,578						
a3			,772					
a4					,821			
a5		,716						
a6			,533				,554	
a7	,575							
a8	,802							
a9	,872							
a10			,662					
a11						,728		
a12				,463	,465			
a13	,886							
a14				,677				
a15		,633	,513					
a16		,741						
a17		,632						
a18	,416						,473	,522
a19								-,662
a20				,778				
a21			,655					
a22						,749		
a23							,820	

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7	8
1	,616	,552	,458	,172	,111	,127	,213	,052
2	,350	-,143	-,415	,543	,426	-,186	-,213	-,359
3	-,538	,399	-,045	,315	,352	,542	-,163	,077
4	,026	-,669	,537	,228	,303	,186	-,019	,290
5	-,229	,066	,154	-,386	,668	-,319	,381	-,278
6	-,146	,031	-,259	,418	-,040	-,288	,631	,503
7	-,364	,079	,475	,445	-,326	-,374	-,032	-,436
8	,041	-,237	-,109	,056	-,189	,544	,581	-,507

## FAKTORS F1 – Skolotāju izglītības programma

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,854	4

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
a7	11,51	5,905	,521	,881
a8	11,68	5,149	,705	,810
a9	11,78	4,537	,792	,770
a13	11,61	4,975	,778	,779

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
f1	186	7,00	20,00	15,5269	2,95220
Valid N (listwise)	186				

**Group Statistics**

modelis		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zscore(f1)	paralelais	94	-,2469376	1,05558904	,10887570
	secigais	91	,2384281	,87032670	,09123503

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Zscore(f1)	Equal variances assumed	4,123	,044	-3,406	183	,001	-,48536566	,14249058	-,76650127	-,20423004
	Equal variances not assumed			-3,417	178,511	,001	-,48536566	,14204840	-,76567576	-,20505555

## FAKTORS F2 – pārlicība par profesijas izvēli

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,778	,788	5

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
a2	14,89	8,053	,517	,284	,756
a5	15,41	6,492	,580	,339	,727
a15	15,75	5,484	,645	,428	,709
a16	15,56	7,069	,503	,258	,752
a17	15,51	7,365	,591	,362	,730

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
f2	186	11,00	25,00	19,2796	3,19414
Valid N (listwise)	186				

**Group Statistics**

modelis		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zscore(f2)	paralelais	94	-,0875260	,93528568	,09646735
	secigais	91	,0844926	1,06451610	,11159161

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Zscore(f2)	Equal variances assumed	8,747	,004	-1,169	183	,244	-,17201857	,14719886	-,46244368	,11840654
	Equal variances not assumed			-1,166	178,374	,245	-,17201857	,14750809	-,46310404	,11906690

### FAKTORS 3 – pedagoga profesijas redzējums

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,707	,715	4

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
a3	9,28	5,457	,545	,342	,621
a6	8,18	5,512	,484	,269	,651
a10	8,89	4,464	,499	,319	,651
a21	9,48	5,224	,475	,291	,655

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
f3	186	5,00	18,00	11,9462	2,89217
Valid N (listwise)	186				

**Group Statistics**

modelis		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zscore(f3)	paralelais	94	,1399734	,82651588	,08524860
	secigais	91	-,1409926	1,14363614	,11988564

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Zscore(f3)	Equal variances assumed	14,484	,000	1,920	183	,056	,28096606	,14635429	-,00779270	,56972481
	Equal variances not assumed			1,910	163,557	,058	,28096606	,14710504	-,00950376	,57143588

### FAKTORS 4 – skolotāja atbildība un profesionālā pilnveide

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,480	,483	2

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
a14	4,47	,478	,318	,101	.
a20	4,58	,375	,318	,101	.

#### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
f4	186	6,00	10,00	9,0538	1,05897
Valid N (listwise)	186				

**Group Statistics**

modelis		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zscore(f4)	paralelais	94	,1401023	,88215441	,09098728
	secigais	91	-,1545403	1,09448565	,11473327

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Zscore(f4)	Equal variances assumed	2,048	,154	2,019	183	,045	,29464259	,14592604	,00672878	,58255641
	Equal variances not assumed			2,012	172,697	,046	,29464259	,14643227	,00561522	,58366997

## FAKTORS 5 – skolotāja talants

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,480	,480	2

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
a4	4,24	,506	,316	,100	.
a12	4,24	,506	,316	,100	.

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
f5	186	5,00	10,00	8,4731	1,15400
Valid N (listwise)	186				

**Group Statistics**

modelis		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zscore(f5)	paralelais	94	-,0320175	,98071152	,10115267
	secigais	91	,0375783	1,02826772	,10779175

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Zscore(f5)	Equal variances assumed	,003	,957	-,471	183	,638	-,06959585	,14770658	-,36102269	,22183099
	Equal variances not assumed			-,471	181,839	,638	-,06959585	,14782058	-,36126000	,22206830

## FAKTORS 6 – studiju maksa

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,467	,467	2

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
a11	2,64	1,982	,305	,093	.
a22	3,02	2,065	,305	,093	.

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
f6	185	2,00	10,00	5,6595	2,29786
Valid N (listwise)	185				

**Group Statistics**

modelis		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zscore(f6)	paralelais	93	,3774920	1,04962556	,10884110
	secigais	91	-,3826348	,78869925	,08267815

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Zscore(f6)	Equal variances assumed	14,894	,000	5,544	182	,000	,76012689	,13709865	,48961972	1,03063406
	Equal variances not assumed			5,561	170,704	,000	,76012689	,13668234	,49032166	1,02993212

## FAKTORS 7 – motivācija strādāt par skolotāju

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,383	,393	2

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
a18	3,75	,825	,245	,060	.
a23	2,78	1,370	,245	,060	.

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
f7	186	2,00	10,00	6,5376	1,64766
Valid N (listwise)	186				

**Group Statistics**

modelis	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zscore(f7) paralelais	94	-,1261467	1,02019589	,10522517
secigais	91	,1272216	,97272925	,10196973

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Zscore(f7)	Equal variances assumed	,025	,875	-1,728	183	,086	-,25336832	,14664079	-,54269234	,03595571
	Equal variances not assumed			-1,729	182,959	,085	-,25336832	,14652700	-,54246828	,03573164

## FAKTORS 8 – skolotāja vērtība

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
a1	3,95	,646	-,094	,009	.
a19	2,58	1,704	-,094	,009	.

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
f8	186	3,00	10,00	6,5269	1,46742
Valid N (listwise)	186				

**Group Statistics**

modelis	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Zscore(f8) paralelais	94	-,0110694	1,04691210	,10798074
secigais	91	,0004026	,95481452	,10009176

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Zscore(f8)	Equal variances assumed	,679	,411	-,078	183	,938	-,01147198	,14745579	-,30240400	,27946005
	Equal variances not assumed			-,078	182,358	,938	-,01147198	,14723519	-,30197556	,27903161

**T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju atkarībā no dzimuma****Group Statistics**

dzimums	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
vidsum sieviete	170	3,6041	,42215	,03238
virietis	15	3,6377	,45323	,11702

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
vidsum	,420	,518	Equal variances assumed	183	,769	-,03359	,11437	-,25924	,19206
Equal variances not assumed			16,217	,786	-,03359	,12142	-,29071	,22353	

Nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmes rādītājos starp vīriešiem un sievietēm skolotāju izglītības programmā (sig = 0,769 > 0,05).

**Viena virziena dispersiju analizes (ANOVA) rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju  
paralēlajā programmas modelī atkarībā no specialitātes**

## ANOVA

vidsum

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,726	5	,345	2,105	,072
Within Groups	14,426	88	,164		
Total	16,152	93			

## Multiple Comparisons

Scheffe

(I) specialitate	(J) specialitate	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
pirmsskola	anglu val	,19125	,14639	,886	-,3071	,6896
	latv val	,25188	,10682	,360	-,1118	,6155
	majturiba, tehnol, majsaimniec	,25948	,15397	,724	-,2647	,7837
	sports	,25405	,29186	,979	-,7396	1,2477
	vizuala m	,43883	,21023	,504	-,2769	1,1546
anglu val	pirmsskola	-,19125	,14639	,886	-,6896	,3071
	latv val	,06063	,16252	1,000	-,4927	,6139
	majturiba, tehnol, majsaimniec	,06824	,19674	1,000	-,6016	,7380
	sports	,06280	,31652	1,000	-1,0148	1,1404
	vizuala m	,24758	,24331	,959	-,5807	1,0759
latv val	pirmsskola	-,25188	,10682	,360	-,6155	,1118
	anglu val	-,06063	,16252	1,000	-,6139	,4927
	majturiba, tehnol, majsaimniec	,00761	,16938	1,000	-,5690	,5842
	sports	,00217	,30027	1,000	-1,0201	1,0244
	vizuala m	,18696	,22177	,982	-,5680	,9420
majturiba, tehnol, majsaimniec	pirmsskola	-,25948	,15397	,724	-,7837	,2647
	anglu val	-,06824	,19674	1,000	-,7380	,6016
	latv val	-,00761	,16938	1,000	-,5842	,5690
	sports	-,00543	,32009	1,000	-1,0952	1,0843
	vizuala m	,17935	,24794	,991	-,6648	1,0235

sports	pirmsskola	-,25405	,29186	,979	-1,2477	,7396
	anglu val	-,06280	,31652	1,000	-1,1404	1,0148
	latv val	-,00217	,30027	1,000	-1,0244	1,0201
	majturiba, tehnol, majsaimniec	,00543	,32009	1,000	-1,0843	1,0952
	vizuala m	,18478	,35064	,998	-1,0090	1,3785
vizuala m	pirmsskola	-,43883	,21023	,504	-1,1546	,2769
	anglu val	-,24758	,24331	,959	-1,0759	,5807
	latv val	-,18696	,22177	,982	-,9420	,5680
	majturiba, tehnol, majsaimniec	-,17935	,24794	,991	-1,0235	,6648
	sports	-,18478	,35064	,998	-1,3785	1,0090

### vidsum

Scheffe<sup>a,b</sup>

specialitate	N	Subset for alpha = 0.05
		1
vizuala m	4	3,2935
majturiba, tehnol, majsaimniec	8	3,4728
sports	2	3,4783
latv val	20	3,4804
anglu val	9	3,5411
pirmsskola	51	3,7323
Sig.		,649

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 5,683.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

**T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju paralēlajā programmas modelī atkarībā no specialitātes****Group Statistics**

specialitate	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
vidsum pirmsskola	51	3,7323	,44674	,06256
latv val	20	3,4804	,40455	,09046

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
vidsum	1,335	,252	2,192	69	,032	,25188	,11491	,02264	,48111
Equal variances assumed									
Equal variances not assumed			2,290	38,198	,028	,25188	,10998	,02926	,47449

Ir statistiski nozīmīgas atšķirības attieksmju rādītājos starp topošajiem pirmskolas un latviešu valodas un literatūras skolotājiem (Sig 2-tailed = 0,032 < 0,05).

**T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju programmas paralēlajā modelī, pirmsskolas skolotāja kvalifikācijā atkarībā no kursa**

Group Statistics

kurss	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
vidsum pirmais	15	4,0116	,28247	,07293
pedejais	8	3,5707	,56662	,20033

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
vidsum	Equal variances assumed	9,885	,005	2,516	21	,020	,44094	,17524	,07652	,80536
	Equal variances not assumed			2,068	8,900	,069	,44094	,21319	-,04216	,92404

Ir redzamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp pirmā un pēdējā kursa attieksmju rādītājiem pirmsskolas skolotāja izglītības programmā, paralēlajā modelī (sig 2-tailed = 0,02 < 0,05).

**T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju programmas secīgajā modeli atkarībā no kursa**

**Group Statistics**

kurss		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
vidsum	SM pirmais	51	3,5712	,43669	,06115
	SM pedejais	40	3,6348	,43028	,06803

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
vidsum	Equal variances assumed	,000	,985	-,694	89	,489	-,06360	,09164	-,24569	,11849
	Equal variances not assumed			-,695	84,468	,489	-,06360	,09148	-,24549	,11830

Nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp attieksmes rādītājiem pirmajā un otrajā kursā secīgajā skolotāju izglītības programmas modelī (sig 2-tailed = 0,489 > 0,05).

**T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju atkarībā no tā, vai students strādā izglītības iestādē (SM)****Group Statistics**

	strādā	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
vidsum	strada	76	3,5904	,44307	,05082
	nestrada	15	3,6435	,38616	,09971

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
vidsum	Equal variances assumed	1,998	,161	-,432	89	,667	-,05309	,12279	-,29707	,19089
	Equal variances not assumed			-,474	21,944	,640	-,05309	,11191	-,28522	,17904

Nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp attieksmes rādītājiem strādājošajiem un nestrādājošajiem studentiem secīgajā skolotāju izglītības programmas modelī (sig 2-tailed = 0,667 > 0,05).

**T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji pret pedagoga profesiju atkarībā no tā, vai students strādā izglītības iestādē (PM)****Group Statistics**

strādā		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
vidsum	strada	23	3,5520	,41753	,08706
	nestrada	71	3,6344	,41745	,04954

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
vidsum	Equal variances assumed	,032	,859	-,823	92	,413	-,08243	,10016	-,28136	,11650
	Equal variances not assumed			-,823	37,325	,416	-,08243	,10017	-,28534	,12047

Nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp attieksmes rādītājiem strādājošajiem un nestrādājošajiem studentiem paralēlajā skolotāju izglītības programmas modelī (sig 2-tailed = 0,413 > 0,05).

**Aprakstošā statistika. Attieksmes rādītāji 9. apgalvojumā „Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju” (PM)**

**Statistics**

a9

N	Valid	95
	Missing	0
Mean		3,60
Std. Deviation		1,036
Sum		342
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

a9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	2,1	2,1	2,1
	2	13	13,7	13,7	15,8
	3	26	27,4	27,4	43,2
	4	34	35,8	35,8	78,9
	5	20	21,1	21,1	100,0
Total		95	100,0	100,0	

**Aprakstošā statistika. Attieksmes rādītāji 9. apgalvojumā „Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju” (SM)**

**Statistics**

a9

N	Valid	91
	Missing	0
Mean		3,89
Std. Deviation		,862
Sum		354
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

a9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1,1	1,1	1,1
	2	7	7,7	7,7	8,8
	3	12	13,2	13,2	22,0
	4	52	57,1	57,1	79,1
	5	19	20,9	20,9	100,0
Total		91	100,0	100,0	

**T-testa rezultāti. Attieksmes rādītāji apgalvojumā „Skolotāju izglītības programma ir pozitīvi ietekmējusi manu attieksmi pret pedagoga profesiju”**

**Group Statistics**

modelis	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
a9 paralelais	95	3,60	1,036	,106
secīgais	91	3,89	,862	,090

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
a9 Equal variances assumed	11,115	,001	-2,072	184	,040	-,290	,140	-,566	-,014
Equal variances not assumed			-2,080	180,532	,039	-,290	,139	-,565	-,015

Ir statistiski nozīmīgas atšķirības starp attieksmes rādītājiem abos programmas modeļos 9. apgalvojumā (sig 2-tailed = 0,039 < 0,05).

Maģistra darbs „Skolotāju izglītības programmas ietekme uz studentu attieksmi pret pedagoga profesiju” izstrādāts LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē.

Ar savu parakstu apliecinu, ka pētījums veikts patstāvīgi, izmantoti tikai tajā norādītie informācijas avoti un iesniegtā darba elektroniskā kopija atbilst izdrukai.

Autore: Juta Upīte.....

Rekomendēju darbu aizstāvēšanai

Vadītāja: profesore Dr. paed. Dainuvīte Blūma.....

Recenzents:

Darbs iesniegts Izglītības zinātņu nodaļā.....

Metodiķe: Anita Briežkalne.....

Darbs aizstāvēts maģistra gala pārbaudījuma komisijas sēdē

2013.gada..... prot. Nr.....,vērtējums.....

Komisijas sekretāre: